

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE_d)

ARLETE FRAGAS DA SILVA ROCHA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA: instrumento e resultado no
processo de reflexão crítica em contexto colaborativo**



Fonte: Adaptação imagem Google

Teresina
2012

ARLETE FRAGAS DA SILVA ROCHA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA: instrumento e resultado no
processo de reflexão crítica em contexto colaborativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

FICHA CATALOGRÁFICA

S586p ROCHA, Arlete Fragas da Silva.

Práticas pedagógicas: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo/ Arlete Fragas da Silva. – 2012.

240 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, 2012.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Prática Pedagógica. 2. Reflexão Crítica. 3. Formação Continuada. I. Título.

CDD 370.71

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico
Universidade Federal do Piauí

ARLETE FRAGAS DA SILVA ROCHA

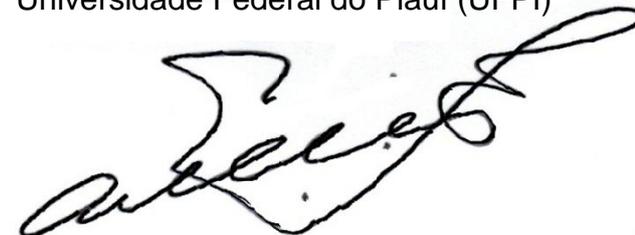
**PRÁTICA PEDAGÓGICA: instrumento e resultado no
processo de reflexão crítica em contexto colaborativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em 31/05/2012



Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Prof. Dr. Wellington Oliveira (Examinador externo)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito (Examinadora interna)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Deus, presença real, concreta e
constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus (Pai, Filho e Espírito Santo), fonte eterna e inesgotável de inspiração e de sabedoria, presente em momentos de desafios e de conquistas, sem o qual não sou, nem serei;

À minha mãe preciosa, Raimunda Fragas, resistente, lúcida, consciente, que sempre valorizou a educação e não se intimidou diante das contradições da vida, fazendo-se companheira em todos os momentos;

Ao meu esposo Zaqueu, joia preciosa que chegou em momento tão especial, trazendo consigo desafios e possibilidades que nos têm levado a viver lindas e fecundas experiências;

Ao meu sobrinho, Jairo, e às minhas sobrinhas, Jesiléia – e esposo Alysso –, Jesiane, Jesielma – e esposo Kleycivaldo. Sentir o amor e o respeito da parte de vocês aumenta minha responsabilidade;

À minha mana e mãe cuidadora, Naza, sempre confiante no potencial humano e no poder de Deus, pelo investimento em forma de carinho, de amor, de recursos materiais e financeiros, feitos ao longo desses anos, e ao meu cunhado, Jesiel, por ter se aliado à minha mana e me adotado;

À Maria, minha amiga-mãe-irmã, que de forma tão responsável e dedicada cuidou de nossa família e desenvolveu a tarefa de tornar nossa vida mais confortável;

Aos irmãos e às irmãs, aos amigos e às amigas das minhas congregações Jeová Shammah e Monte Tabor, pelo apoio, pelas orações e pelo incentivo, em especial, à congregação da Primavera, que me acolheu em Teresina e fez com que me sentisse em casa;

À Professora Ivana Ibiapina, minha orientadora, exemplo de profissional e de sensibilidade. Ela, com sua vasta experiência e seu conhecimento científico, não se afasta de seus alunos e seus orientandos, mas contribui para o desenvolvimento desses, por meio do exercício da colaboração. Obrigada pelas mediações, que me levavam ao conflito, e por me conceder vez e voz;

Ao grupo de pesquisa Formar, pelas fecundas experiências colaborativas que me confrontaram e me possibilitaram avançar;

Aos meus colegas da 18ª turma de Mestrado, em especial à Luiza, amiga, companheira de desafios, que associada à Miriam expandia nossos exercícios

colaborativos para além da sala de aula e das reuniões do Formar. Ao Ribamar, à Janaina e à Grasiela, bem como ao Grupo Formar, em especial à Michelande, e a todas e a todos que compartilharam comigo sentidos e significados sobre a vida, a educação e sobre as práticas pedagógicas;

À minha banca de avaliação para ingresso no mestrado, um trio sereno e humano que me trouxe a tranquilidade necessária para defender minhas intenções expressas no projeto, pelas ricas orientações naquele momento;

Às professoras do curso de Mestrado: Glória Lima e Antonia Edna, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação e pós-qualificação; Glória Moura e Josânia, pelas aulas descontraídas e produtivas; Bárbara, que de forma graciosa consegue associar alegria, compromisso e responsabilidade no desenvolvimento do seu trabalho. A todos os professores, a todas as professoras e profissionais do PPGEEd, que com seu trabalho têm contribuído para o desenvolvimento tanto de profissionais e acadêmicos quanto do Brasil;

À escola campo de pesquisa, representada pelos seus profissionais que me acolheram e compartilharam seus conhecimentos, possibilitando concretizar esta pesquisa. À direção, à coordenação e ao grupo de colaboração, muito obrigada!

Às minhas amigas de trabalho do Serviço de Orientação Educacional do Município de Imperatriz, da Faculdade de Imperatriz, da Supervisão Escolar da rede Estadual de Educação de Imperatriz, aqueles e aquelas que acreditaram e torceram por mim, em especial à Aricelma, que lutou e me acompanhou com suas sugestões e suas orientações, continuando ao meu lado, apesar da distância; e à Raquel, que cuidadosamente leu meu primeiro projeto e opinou;

Às instituições nas quais trabalhei e que foram ricos espaços de experiências que favoreceram este instrumento e seu resultado, em especial à Faculdade de Imperatriz, e à Unidade Regional de Educação de Imperatriz, nas pessoas do Gestor Augustinho Noleto e da Diretora Wilma, que reconhecendo o direito do profissional, não colocaram obstáculo a esse direito;

Àqueles e àquelas que, conhecendo a minha luta como profissional junto à Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, reconheceram meu direito à formação, não colocaram obstáculo, mas foram instrumentos da luta que ainda continua;

A todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e para o sonho de realização do mestrado em

Educação, muito obrigada. Desejo, imensamente, que o processo cuja essência este relatório tenta comunicar, represente instrumento e resultado no desenvolvimento profissional daqueles e daquelas que se propuserem ao diálogo com este material.

RESUMO

A prática pedagógica se insere na educação formal como práxis educativa marcada pela sistematicidade e pela intencionalidade, envolvendo qualidade técnica, formal; além de compromisso político, que exige consciência expansiva dessa prática, na promoção da formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade. Neste trabalho, a motivação para investigar a prática pedagógica surgiu da observação de que o baixo nível de aprendizagem dos alunos tem como possíveis causas as contradições vivenciadas pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas, decorrentes de problemas, dentre os quais destacam-se a precária formação inicial e a ausência e/ou a insuficiência na formação contínua. Assim, compreende que a ação reflexiva crítica, que se desenvolve por meio de colaboração, contribui para a transformação dessa realidade; e investiga respostas para a questão: quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica por meio de reflexão crítica em contexto colaborativo? Estudos de Libâneo (2008), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Brito (2006), Lima (2006), Ibiapina (2008), Pimenta (2008), Freire (2001), Vigotski (1998), Demo (2000), e outros, contribuem para a discussão da importância das práticas pedagógicas e da necessidade de que sejam conscientes, críticas e criativas. Por meio de reflexão crítica em contextos colaborativos, busca possibilidades de transformação dos modos de pensar e de agir existentes na escola. Na pesquisa, o referencial teórico adotado se liga ao objeto de estudo. Marx (2002), Vigotski (1998, 2004, 2009), Holzman (2002) e Schettini (2008) oferecem os pressupostos filosóficos da abordagem adotada, sobre instrumento e resultado e sobre categorias teóricas da pesquisa: linguagem, sentido e significado. Ibiapina (2007, 2008), Imbernón (2010), Vigotski (1998, 2009), Magalhães (2009), Freire (1987), Magalhães (2009), Moran (2003), Desgagné (1997), Fiorentini (2004) e Ferreira (2007) trazem subsídios para a discussão sobre colaboração como princípio teórico e metodológico e sobre a Pesquisa Colaborativa. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual em Teresina – PI, com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, pautada no objetivo geral de analisar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas através de processos de reflexão crítica em contextos colaborativos; com os objetivos específicos de caracterizar as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; e identificar

necessidades formativas dos professores em suas práticas pedagógicas. O resultado discute os atuais níveis e necessidades das práticas pedagógicas das professoras investigadas, evidenciando suas contradições e suas possibilidades, bem como do processo de pesquisa que as considerou instrumento e resultado; e considerando que a sociedade contemporânea impõe à educação escolar e aos professores a necessidade de rever suas práticas por meio de diálogo criativo com a realidade. A pesquisa é pertinente porque contribui com o processo de reconhecimento e de manejo inteligente de possibilidades e de limites, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento pessoal e profissional, e com reflexos na formação do aluno, na qualidade da educação escolar e no desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Reflexão Crítica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The pedagogical practice falls within the formal education as educational praxis marked by the systematic and intentional, involving technical quality, formality, besides political commitment, which requires expansive awareness of this practice, promoting the formation of subjects aware and active in society. In this work, the motivation to investigate the pedagogical practice arose from the observation that the low level of student learning has as the potential causes the contradictions experienced by teachers in the development of teaching practices, stemming from problems, among which we highlight the precarious training and the initial teacher development and the absence of continuous teacher development. So, understand that critical reflexive action, which develops through collaboration contributes to the transformation of this reality, and investigates responses to the question: what are the possibilities of transformation of pedagogical practice through critical reflection on collaborative context? Libâneo Studies (2008), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Brito (2006), Lima (2006), Ibiapina (2008), Pimenta (2008), Freire (2001), Vygotsky (1998), Demo (2000), and others, contribute to the discussion of the importance of teaching practices and the need to be aware, critical and creative. Through critical reflection in collaborative contexts, seeking possibilities of transformation of ways of thinking and acting existing school. In the research, the theoretical framework adopted binds to the object of study. Marx (2002) Vygotsky (1998, 2004, 2009), Holzman (2002) and Schettini (2008) offer the philosophical assumptions of the approach taken on instrument results and on theoretical categories of research: language, meaning and significance. Ibiapina (2007 , 2008), Imbernon (2010), Vygotsky (1998, 2009), Magalhães (2009), Freire (1987), Moran (2003), Desgagné (1997), Fiorentini (2004) and Ferreira (2007) subsidies to bring the discussion on collaboration as theoretical and methodological principle and the search Colaborativa. The study was conducted in a public school in Teresina - PI, with teachers who work in the early years of primary school, based on the overall objective of examine the possibilities of transformation of teaching practices through processes of critical reflection in collaborative contexts, with specific objectives to characterize the pedagogical practices of teachers of the early years of elementary school, and identify training needs of teachers in their teaching practices. Discusses the result current levels and needs of pedagogical practices of the teachers

surveyed, highlighting its contradictions and its possibilities, as well as the search process that considered the instrument and result, and considering that contemporary society imposes on school education and teachers need to revise their practices through creative dialogue with reality. Research is relevant because it contributes to the process of recognition and intelligent management of possibilities and limits, with a view to continuous personal and professional improvement, and reflections on student education, quality school education and the development of society.

Keywords: Critical Pedagogical Practice. Reflection. Teacher Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	23
2.1	Abordagem Sócio-Histórica	23
2.1.1	Sobre instrumento e resultado.....	26
2.1.2	Linguagem e sentido/ significado comoo categorias	29
2.2	Colaboração: possibilidade de agir e de refletir criticamente	33
2.3	Pesquisa Colaborativa	37
2.3.1	Princípios da pesquisa.....	39
2.3.2	Campo de pesquisa: primeiras aproximações, contexto e sujeitos	42
2.3.3	Procedimentos desenvolvidos na pesquisa	48
2.3.3.1	Projeto Pedagógico Pessoal	49
2.3.3.2	Videogravação	53
2.3.3.3	Sessões Reflexivas	57
2.3.4	Plano de análise	65
3	PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES	71
3.1	Possibilidades de práticas pedagógicas: a dimensão reflexiva da práxis	73
3.1.1	Dimensão reflexiva da prática pedagógica: potência para a criação e a emancipação	86
3.1.1.1	Características das práticas pedagógicas com referência nas dimensões reflexivas da práxis.....	90
3.2	Sentidos e significados que demarcam necessidades formativas	105
3.2.1	Compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos e da realidade	110
3.2.2	Reflexividade sobre as práticas pedagógicas	113
3.2.3	Problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo	116
4	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: linguagem que expressa características e necessidades.....	124
4.1	Caracterização dos sentidos e significados das práticas pedagógicas	124
4.1.1	Sentido e significado da prática pedagógica da professora Auria	125

4.1.2	Sentidos e significados da prática pedagógica da Professora Queline	150
4.1.3	Sentidos e significados da prática pedagógica da Professora Aira	174
4.1.4	Sentidos e significados da prática pedagógica da professora Cida	186
4.1.5	Generalidades, particularidades e singularidades das práticas pedagógicas	200
4.2	Identificando necessidades formativas: anúncios da realidade das práticas pedagógicas	203
4.2.1	Necessidade de compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/ realidade	203
4.2.2	Desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas	209
4.2.3	Problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo	218
5	CONCLUSÃO	223
	REFERÊNCIAS	230
	APÊNDICES	234
	ANEXOS	237

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica docente se insere no contexto da educação formal, como prática educativa marcada pela sistematicidade e pela intencionalidade, devendo apresentar qualidade técnica e formal; como também compromisso e envolvimento político. Seu desenvolvimento exige, por parte de educadores, consciência expansiva da prática como forma de promover a formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

A realidade concreta das escolas brasileiras em geral e, de maneira particular, das escolas dos estados do Maranhão e do Piauí, revela as contradições vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivamente possam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para sua formação cidadã (BRASIL, 2011). Essas práticas trazem possibilidades de transformação, à proporção que se tornam instrumento de reflexão em contexto de colaboração, no sentido discutido neste trabalho. Essa compreensão foi se clarificando e ampliando progressivamente durante os estudos decorrentes desta pesquisa.

Além do exposto, a motivação para investigar a prática pedagógica como alvo de reflexão crítica por meio de processo colaborativo, examinando suas possibilidades de desvelamento e transformação, partiu da nossa vivência e atuação profissional no magistério a partir do ano de 1998, no Estado do Maranhão, predominantemente na cidade de Imperatriz. Vivência que envolveu trabalhos, entre os quais: orientação educacional da rede pública municipal, a partir de 2001; supervisão da rede estadual de ensino desde o ano 2006; e docência do Ensino Superior, no Curso de Pedagogia em uma instituição particular, no período de 2004 a 2011. O que nos permitiu proximidade com a realidade da escola pública, deixando-nos a impressão de que o baixo nível de aprendizagem dos alunos é, entre outros fatores, resultado das dificuldades teórico-metodológicas presentes nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolas públicas.

Entendemos que as práticas pedagógicas são influenciadas por saberes desenvolvidos na experiência de vida pessoal e profissional dos professores, ao longo da sua formação inicial, e se fortalecem na formação contínua, existindo possibilidades de aperfeiçoamento por meio da atribuição de sentido e significado a

esses saberes, de forma que sejam continuamente reconstruídos, representando permanente processo de produção do conhecimento, resultando em profissionalização contínua, que pode refletir na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação de professores e de alunos.

Essa compreensão se ampliou em duas experiências específicas por meio das quais vivenciamos, a partir do exercício coletivo de ressignificação de conceitos e planejamentos de atividades pedagógicas, as possibilidades de expansão de práticas pedagógicas com baixo nível de reflexividade em práticas intencionais e conscientes. A primeira, em 2003, quando participamos do processo de produção e de implantação do Programa de Formação Continuada de Professores Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento (ARCO)¹, em que professores eram desafiados, por meio de atividade de discussão e de produção coletiva, a pensar e a elaborar temáticas ligadas à sua prática pedagógica. Os professores, a partir de suas produções, articulações e confrontos com conceitos elaborados por autores de produções bibliográficas reconhecidas socialmente, em espaços de discussões coletivas, intencionalmente pensados, reelaboravam sentidos e significados, por meio do confronto prática/teoria.

Na referida experiência, formadores e professores assumiam o compromisso de elaborar o Projeto Pedagógico Pessoal, elemento² de processo mais amplo que, acreditávamos, seria continuamente aperfeiçoado. O programa teve duração de apenas três anos, devido às descontinuidades sofridas pela administração pública em decorrência das mudanças de governos. Contudo, percebemos o envolvimento dos professores, expresso em suas produções e nos diários de bordo, como indicativo de possibilidades de desenvolvimento de sentidos e de significados da prática pedagógica.

A outra experiência se desenvolveu a partir do ano de 2006, quando pela primeira vez estivemos como Orientadora Educacional no sistema público municipal de educação, cujo tempo de trabalho era destinado a somente uma escola do referido sistema. A experiência iniciou com uma tentativa de conhecimento da

¹ Programa de Formação Continuada de Professores Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento (ARCO), produzido e desenvolvido por grupo multidisciplinar de educadores da rede pública municipal de educação da cidade de Imperatriz - MA, no período de 2001 a 2004, contando com assessoria do Prof. Pedro Demo, PhD em Sociologia e em Educação.

² A utilização do termo "elemento" neste trabalho tem a significação de "parte fundamental de um todo".

realidade escolar, que apresentava um quadro dramático: as crianças que frequentavam a escola eram provenientes de bairro pobre, com elevado índice de violência, e, em significativo número, chegavam ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler. A partir do levantamento da realidade e da discussão sobre essa situação com os professores, definimos encontros mensais para estudo, análise e planejamento de ações que envolveriam toda a escola na intenção de mudar essa realidade. No intervalo dos encontros acompanhávamos alunos e professores por meio de entrevistas. O trabalho pedagógico com esse processo tornou-se mais sistematizado e intencional.

No resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em levantamento ocorrido em 2005, a escola recebera uma nota de dois inteiros e quatro décimos (2,4), a menor do município; no final de 2007, em uma nova avaliação, a escola alcançou a meta, prevista para 2015, de três inteiros e sete décimos (3,7). Embora não se tenha feito um estudo para relacionar uma coisa à outra e tampouco se considere a exigência da prática pedagógica ter como finalidade a nota do SAEB, acreditamos que as práticas, citadas anteriormente, a princípio chamadas de coletivas e agora entendidas como colaborativas, contribuíram para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Uma evidência disso é que o número de alunos alfabetizados no 1º e 2º ano do ensino fundamental, nesse período, aumentou significativamente (BRASIL, 2011).

Diante do exposto, compreendemos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por ocuparem posição estratégica, já que, em tese, dispõem de tempo, espaços e recursos pedagógicos, possuem papel importante para a transformação da realidade escolar vivenciada nesse nível de educação. Por outro lado, não desenvolvem esse papel efetivamente por inúmeras razões, entre as quais destacamos o problema de sua qualificação.

Partindo do pressuposto de que a ação reflexiva crítica desenvolvida por meio de colaboração pode contribuir para a transformação dessa realidade, lançamo-nos à tarefa de investigação por meio de estudo sistematizado vinculados (tendo como referência) a estudos sobre colaboração e reflexão crítica. Desse modo, intentamos buscar respostas para questão central:

✚ Quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica por meio de reflexão crítica em contexto colaborativo?

Estudos como os realizados por Libâneo (1994, 1999, 2008), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2003), Souza (2009), Pimenta (2008), Schettini (2008), Freire (2001), Vigotski³ (1998), Demo (2000) e Liberali (2004) contribuem para discutirmos sobre a importância das práticas pedagógicas para a formação dos alunos e para a sociedade, bem como sobre a necessidade dessas práticas serem conscientes, críticas e criativas.

A discussão sobre as práticas pedagógicas situa o objeto de estudo no contexto social da educação e das práticas educativas. Em Libâneo (1999), compreendemos que a prática pedagógica não é isolada do contexto social mais amplo, possuindo potencial para recriar e, portanto, transformar práticas reprodutivas por meio da *práxis* humana. O que nos leva a questionar com Imbert (2003) e Freitas (2005) a natureza das práticas que se desenvolvem na escola, em que medida elas são pedagógicas e se constituem *práxis*. Atividade de questionamento necessária à expansão do significado de prática pedagógica e à elaboração das categorias que desenvolvemos com a contribuição de Vázquez (2007) referentes aos sentidos e aos significados que ele discute sobre prática reiterativa, prática criadora, prática reflexiva e prática espontânea.

Nosso entendimento sobre a dimensão reflexiva da prática e dos seus níveis se expande com a contribuição de Pimenta (2008), por meio da reconstrução histórica e social que a autora faz do significado de professor reflexivo; e de Libâneo (2008), que, na perspectiva crítica, alimenta a discussão sobre os níveis de reflexividade. Baseados também no posicionamento de Ibiapina (2008) compreendemos a importância das ações reflexivas para o estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas críticas. Entre outros autores, Freire (2001), Ibiapina e Ferreira (2007), Liberali (2004), Demo (2000) e, ainda, as partícipes da pesquisa dialogam conosco no sentido de desenvolvermos compreensão sobre as categorias que nomeamos de prática pedagógica espontânea, prática pedagógica reflexiva não crítica e prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Atividade teórica e prática que resultou em produção base

³ A grafia do nome do autor nesta pesquisa obedece a dois critérios: a sua forma russa, Vygotsky, e à expressa nas capas das fontes bibliográficas utilizadas, Vigotski, publicadas pela editora Martins Fontes, que embora grafando Vigotski na capa das obras, no interior das mesmas grafa o nome do autor na sua forma original russa. Procuraremos usar a grafia Vigotski quando nos referirmos às obras publicadas pela citada editora, e Vygotsky, se não houver necessidade de indicar a obra consultada.

para caracterização de práticas específicas das professoras partícipes desta pesquisa.

A reflexão sobre prática pedagógica nos conduz à discussão sobre necessidades formativas, tomando como referência Rodrigues e Esteves (1993) e Vasconcelos (2006), como questões fundamentais ligadas à dimensão política e técnica da prática pedagógica, necessárias ao desenvolvimento desta com vista à formação de sujeitos reais e conscientes, capazes de compreender e de intervir na realidade em que vivem.

Considerando a prática pedagógica como prática social situada no interior de outras práticas, presente em contexto micro, integrante de outros contextos mais amplos, discutimos as necessidades formativas como emergentes nas práticas pedagógicas, mas vinculadas à sociedade como um todo, e que a compreensão desses contextos como interdependentes amplia as possibilidades de acolhimento e de compreensão dessas necessidades. Dessa maneira, para discutirmos sobre necessidades da prática pedagógica, considerando a sociedade, buscamos Brito (2006), Lima (2006), Morin (2003, 2007), Demo (1995), Giroux (1997), Pimenta (2008) e Freire (1987), para refletirmos sobre o papel do professor e elaborarmos categorias que auxiliaram na identificação das necessidades formativas do grupo de colaboração envolvido na pesquisa. A definição dessas categorias considerou questões fundamentais ligadas ao conhecimento/realidade, desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas, e a capacidade de problematização, compreensão e expansão da racionalidade do contexto educativo por meio da linguagem.

Dessa forma, desenvolvemos a pesquisa com orientação do referencial bibliográfico, anteriormente mencionado. Além do referencial bibliográfico, esta pesquisa adotou também um referencial teórico-metodológico ligado à Abordagem Sócio-Histórica, que tem ligação direta com o objeto de estudo, ao contribuir para compreendermos, discutirmos e tratarmos as práticas pedagógicas como instrumento e resultado. Nessa perspectiva, o referencial busca em Marx (2002), Vigotski (1998, 2004, 2009), Newman e Holzman (2002) e Schettini (2008) os pressupostos filosóficos da abordagem adotada para entendimento produzido com referência no significado de instrumento e de resultado e nas categorias teóricas da pesquisa: linguagem, sentido e significado.

Em Marx (2002), ampliamos nossa compreensão sobre movimento e transformação, expandindo-a para a educação e para esta pesquisa como referência que permite entender as possibilidades de transformação da prática pedagógica, entendendo que os sujeitos dessa prática não são permanente e definitivamente reféns dela e das circunstâncias que os envolvem, podendo transformá-las a favor de práticas mais conscientes e criativas. Nesse sentido, com referência em Vigotski (2004, 2009), consideramos que as possibilidades de transformação se ampliam quando as práticas ocorrem por meio de ações intencionais que entendam e consideram o contexto sócio-histórico em que são desenvolvidas. Esta pesquisa incorpora e pauta suas atividades nesse entendimento, considerando as práticas pedagógicas investigadas e o próprio processo de pesquisa como instrumento e como resultado.

O entendimento sobre instrumento e resultado tem base em Vigotski (2004) e se desenvolve na pesquisa com a contribuição de Carvalho e Matos (2009). Desse modo, infere-se que as práticas pedagógicas são, ao mesmo tempo, processo e produto; e que são geradas por meio de processos psíquicos ligados à capacidade de reflexão, representando processo de desenvolvimento, mediado pela linguagem. Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas provocam transformação na realidade na proporção em que se transformam.

Em consonância com o método e com a abordagem de pesquisa, optamos por categorias teóricas que possibilitassem a discussão do objeto de pesquisa, considerando esse movimento de transformação das práticas. Dessa forma, linguagem, sentidos e significados são categorias que ajudam na compreensão e no uso de instrumentos psicológicos que medeiam e ativam funções psicológicas superiores. Buscando Vigotski (2009), Newman e Holzman (2002), entendemos a linguagem, ao lado de sentido e de significado, como atividades mediadoras que articuladas promovem movimento gerador de mudança e/ou transformação.

Assim, a categoria linguagem, nesta pesquisa, é tomada como instrumento psicológico que articula fala e pensamento, permitindo a comunicação entre sujeitos e o desenvolvimento do pensamento, contribuindo para a transformação da consciência e para a expansão da prática pedagógica. O sentido representa a forma singular do pensamento do sujeito, resultante de sua apreensão da realidade material, social, cultural e afetiva. O significado é o conhecimento social e historicamente produzido e compartilhado sobre objetos: a realidade física, social,

cultural e histórica dos sujeitos, representa o conhecimento singular transformando-se em universal. Por conseguinte, este processo de investigação procurou, por meio da linguagem, discutir significados, considerando os sentidos produzidos pelas partícipes da pesquisa: negociação de sentidos e compartilhamentos de significados sobre as práticas pedagógicas investigadas, no intento de provocar-lhes modificações qualitativas. Movimento que se intensifica quando desenvolvido em situações e condições favoráveis, como entendemos ser os possibilitados pela modalidade de pesquisa que escolhemos: a Pesquisa Colaborativa.

De acordo com os estudos de Ibiapina (2007, 2008, 2009), Liberali (2008) e Magalhães (2004, 2009), os processos envolvendo reflexão crítica em contextos colaborativos apresentam possibilidades de transformação dos modos de pensar e de agir alienados dos sujeitos que integram escola, que comprometem a qualidade do trabalho nesse ambiente. Nossa experiência de investigação ocorre em torno das possibilidades das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental como instrumento e como resultado no processo de reflexão crítica em contextos colaborativos.

Diante do exposto, esclarecemos que esta pesquisa tem o título de “Prática Pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo”. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública estadual, de um bairro do Município de Teresina – PI, com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com adesão voluntária. Seu desenvolvimento pautou-se, além da pergunta que situa o problema, no objetivo geral de analisar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas nos processos de reflexão crítica em contextos colaborativos. Para alcançarmos esse objetivo, definimos objetivos específicos: caracterizar as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; identificar necessidades formativas dos professores em suas práticas pedagógicas.

Em Ibiapina (2007, 2008), Imbernón (2010), Vigotski (2009), Magalhães (2009), Freire (1987), Moran (2003), Desgagné (1997), Fiorentini (2004) e Ferreira (2007), encontramos referência para discussão sobre colaboração, como princípio teórico e metodológico; e sobre a Pesquisa Colaborativa, seus princípios e procedimentos.

Nesta pesquisa, com referência em Ibiapina (2007), entendemos por colaboração situações em que grupo de pessoas com saberes, práticas e visões de

mundo diversificadas se propõe ao diálogo e à discussão sobre problemática específica, por meio da reflexão crítica, do compartilhamento e da negociação de sentidos e de significados para compreensão e para expansão das práticas pedagógicas. Por meio de Vigotski (2009), compreendemos a colaboração como ação incentivadora que ajuda no desenvolvimento da intersubjetividade e da intrassubjetividade dos sujeitos, possibilitando reconstruir conhecimentos, habilidades e valores compartilhados.

Optamos por realizar esta investigação por meio da Pesquisa Colaborativa, por entendermos ser possível desenvolver processo de indagação das práticas pedagógicas, caracterizando-as e identificando necessidades, com referência em princípios de desenvolvimento e procedimentos que, à medida que produzissem material de análise, apontassem e acionassem possibilidades de transformação das práticas e dos professores envolvidos no processo. Os princípios, de dupla função do pesquisador e da coprodução, escolhidos por meio de Desgagné (2005) e Ibiapina (2007), trouxeram movimento voltado para o desenvolvimento e para a produção de conhecimento das nove professoras partícipes do grupo de colaboração. As atividades de elaboração de Projeto Pedagógico Pessoal, análise de videogravações e discussão em Sessão Reflexiva, procedimentos desenvolvidos durante a pesquisa, possibilitaram, além de reflexões, colaboração e expansão da prática, a produção deste relatório.

Em resumo, referenciados nos pressupostos bibliográficos e teórico-metodológicos discutidos pelos autores, mencionados anteriormente, desenvolvemos processo de investigação que envolveu nove partícipes que compunham o grupo de colaboração: seis professoras dos anos⁴ iniciais do ensino fundamental, a coordenadora, a bolsista do Programa de Iniciação Científica (Pibic) e a mestranda, responsável por esta pesquisa. Nesse relatório, apresentamos o resultado do processo de pesquisa que analisou a prática de quatro professoras partícipes do grupo de colaboração. Em síntese, organizamos esta dissertação em cinco seções.

Nesta primeira seção, denominada de introdução, procuramos abranger o estudo em sua totalidade, oferecendo ao interlocutor uma visão panorâmica,

⁴ A escola ainda usa a terminologia “série”, por ainda não ter implantado o ensino fundamental de nove anos, por isso no texto usamos as duas terminologias.

trazendo esclarecimentos que consideramos necessários para a compreensão deste trabalho.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico e metodológico vinculado à Abordagem Sócio-Histórica. Informando pressupostos filosóficos, discutimos sobre instrumento e resultado, e categorias teóricas. Esclarecemos sobre a Pesquisa Colaborativa, seus princípios e procedimentos, trazendo informações sobre o campo e sujeitos da pesquisa. Concluimos o referencial teórico e metodológico apresentando o plano de análise.

Na terceira seção, “Prática Pedagógica: possibilidades e necessidades”, a discussão ocorre em torno de sentidos e de significados de prática pedagógica e de necessidades formativas, questões fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Organizamos essa seção em duas subseções. Nomeamos a primeira subseção “As possibilidades de práticas pedagógicas: a dimensão reflexiva da *práxis*”, na qual discorremos sobre o significado de prática pedagógica, situando-a no contexto da educação e apresentamos três possibilidades de categorização, com base na dimensão reflexiva, a saber: prática pedagógica espontânea, prática pedagógica reflexiva não crítica, prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Estas serão tomadas como base para caracterização das práticas pedagógicas investigadas. A segunda subseção, que subsidiará a identificação das necessidades formativas das professoras investigadas, discute sobre necessidades formativas que a realidade social e histórica impõe aos professores e às suas práticas pedagógicas.

Na quarta seção deste trabalho, referente à análise, discutimos, retomando o referencial teórico metodológico no referencial bibliográfico, o material produzido pelo grupo de colaboração durante a investigação. Nomeamos essa seção “Sentidos e significados de práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem que expressa características e necessidades”. Discutimos marcas⁵ da prática pedagógica de quatro professoras do grupo de colaboração, expressando suas generalidades, particularidades e singularidades. Apresentamos e discutimos necessidades formativas do grupo de colaboração. Essas necessidades são o anúncio da realidade das práticas investigadas, como contextos que

⁵ Nomeamos marcas, as evidências na prática pedagógica das professoras que, embora expressem singularidades, as situam em uma das categorias de análise discutidas neste trabalho.

entendemos representar o recorte da realidade das escolas brasileiras nesse nível de ensino.

Na quinta seção, expressamos a síntese conclusiva do trabalho, sua essência, confluindo e explicitando as possibilidades manifestadas nas práticas como instrumento e como resultado, vivência do processo de transformação por meio de reflexão crítica em contexto colaborativo.

A sociedade contemporânea impõe à educação escolar, por conseguinte, aos professores desse nível de educação, a necessidade de rever suas práticas de forma a se colocarem em diálogo criativo com a realidade. Diante desse fato, compreendemos esta pesquisa pertinente, pois expressa possibilidades que processos de análise, reflexão crítica e compreensão de práticas pedagógicas por meio da colaboração oferecem para o desenvolvimento profissional e educacional. A pesquisa é relevante também por considerar a prática real dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando contradições e possibilidades que vivenciam o desenvolvimento do trabalho significativo que contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir no contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objeto de estudo nesta seção é o referencial teórico-metodológico por meio do qual objetivamos discutir as questões que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. O uso do termo referencial, no título desta seção, ocorreu de forma consciente e intencional para informar o distanciamento da pesquisadora em relação à essência das ideias do referencial. Nesse sentido, o entendemos como uma possibilidade, dentre muitas, de abordagem de pesquisa. Não utilizamos os termos “base” ou “fundamento” porque compreendemos que eles denotam grau de comprometimento que seria possível somente com estudos mais aprofundados sobre o referencial, de forma a adotá-lo ou negá-lo como fundamento. Mas o tipo de pesquisa, seus princípios e os procedimentos são legítimos, expandindo-se pela forma séria como foram desenvolvidos, bem como pelo envolvimento das partícipes da pesquisa, que deixaram suas marcas, conferindo a este trabalho identidade única, singular.

Fazendo referência a Marx (2002), Vigotski (1998, 2004), Newman e Holzman (2002), Schettini (2008), entre outros, apresentamos, nesta seção, os pressupostos filosóficos da Abordagem Sócio-Histórica e entendimento sobre termos fundantes do objeto de pesquisa, por exemplo, a ideia que adotamos de instrumento e resultado e das categorias teóricas linguagem, sentido e significado. Com referência em Ibiapina (2007, 2008), Imbernón (2010), Vigotski (2009), Magalhães (2009), Freire (1987), Moran (2003), Desgagné (1997), Fiorentini (2004) e Ferreira (2007), discutimos sobre colaboração como princípio teórico-metodológico, discorrendo sobre o tipo de pesquisa desenvolvida, a Pesquisa Colaborativa. Apresentamos os princípios escolhidos. Detalhamos os procedimentos, buscando oferecer clareza sobre como utilizamos o Projeto Pedagógico Pessoal, a Videogravação e as Sessões Reflexivas. Informamos sobre o campo empírico da pesquisa e sobre os sujeitos envolvidos. Apresentamos, ainda, o plano de análise, construído com referência em, além dos autores citados, Ibiapina (2011), Ramalho e Resende (2011), Bakhtin (2000, 2002).

2.1 Abordagem Sócio-Histórica

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio dos princípios da Abordagem Sócio-Histórica, de base dialética. Nessa perspectiva, entendemos que objetos e

processos não são estáticos, respaldando visão de mundo não determinista, admitindo possibilidade de movimento e transformação, considerando os fenômenos e os sujeitos neles envolvidos em sua totalidade. Dessa forma, articulamos dialeticamente as características externas e internas do objeto de pesquisa, a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e dos sujeitos envolvidos no processo, considerando sua relação com a sociedade à qual pertencem.

Por meio da perspectiva Sócio-Histórica, compreendemos professores e alunos como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e de consciência, que ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela. Com referência em Marx (2002), compreendemos que é na história dos seres humanos reais que surgem os mecanismos de opressão, mas também é nela que encontramos os instrumentos e os agentes de libertação social. Portanto, o professor não é definitivamente refém das práticas pedagógicas, mas, ao contrário, pode transformá-las a seu favor, bem como aos sujeitos e à realidade a ela conectados.

Marx (2002) defende que o trabalho é o princípio organizador da sociedade e o modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Em sua teoria, algumas ideias contribuem para a compreensão da relação de trabalho vivenciada pelos professores, no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para o pensador, é na *práxis* (na prática intencional, planejada, fundamentada) que o ser humano tem que comprovar a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. Considera que se os seres humanos são transformados pelas circunstâncias e pela educação, as circunstâncias são transformadas pelos seres humanos e o próprio educador precisa ser educado para possibilitar transformação.

Com essa compreensão, durante o processo de pesquisa, levando em conta as possibilidades de transformação dos sujeitos e contextos envolvidos, partindo da consideração e do respeito à sua realidade concreta – a qual inclui a produção de sentidos e de significados por esses sujeitos ao longo da vida – procuramos desenvolver a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados sobre ideias e concepções em torno das práticas pedagógicas, de forma a possibilitar a formação e o desenvolvimento das partícipes em níveis mais elevados de consciência. Dessa forma, por meio da busca dessas possibilidades de práticas pedagógicas, investimos na liberdade de escolha, entre opções que abrangessem

compreensões diferentes, e na transformação das práticas pedagógicas investigadas.

Outro ponto interessante no pensamento filosófico de Marx (2002) se refere aos conceitos de mudança e de transformação. A compreensão de mudança supõe sentido idealista, de conotação superficial. Transformar é mudar a estrutura, a compreensão do que se faz. Nessa perspectiva, este trabalho considerou que as práticas pedagógicas são possíveis de serem transformadas, por meio de atividades, como as desenvolvidas nesta pesquisa, como ações intencionais realizadas em espaço sócio-histórico, direcionadas a objetivos, desenvolvidas de forma reflexiva pelos professores, produzindo relações sociais que, segundo Vigotski (1998, 2004), podem ser geradoras de níveis de consciência emancipada. O que entendemos ter ocorrido durante a pesquisa, por meio dos processos reflexivos críticos e colaborativos, que os procedimentos escolhidos possibilitaram.

Entendemos que as relações entre o sujeito e o mundo podem ter como base compartilhamentos, provocadores de transformação. Schettinni (2008) sugere que as relações sociais são geradoras de consciência, em que os signos ou ferramentas simbólicas têm papel mediador. Nas relações mediadas por signos, o sujeito, dialeticamente, influencia o ambiente e modifica a si mesmo. Assim, o sujeito se utiliza de instrumentos culturais como sinais, símbolos, linguagem, objetos e instrumentos materiais para transformar a situação em atividade mediada e produtora de novos comportamentos.

Essas relações se dão em ambiente sociocultural carregados de representações pessoais e sociais (sentidos e significados), em que comunicação torna-se elemento fundamental que merece cuidado, pois, embora a comunicação ocorra com a utilização de instrumentos variados, a palavra passa a ter lugar de destaque. Schettini (2008) entende o significado da palavra como unidade para compreender o pensamento verbal. Segundo a autora, "o contexto dá a palavra um novo conteúdo. O sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente que a utiliza. Há predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase" (SCHETTINI, 2008, p. 30). Com esse entendimento, procuramos durante a pesquisa enfatizar o uso da linguagem por meio da valorização e incentivo à produção do discurso oral e escrito, em que foi possível os professores revisitarem sentidos e significados sobre sua prática pedagógica.

A Abordagem Sócio-Histórica considera o caráter provisório das construções sociais e históricas. Estas, considerando o princípio da mobilidade, podem ser transformadas. Nesse sentido, não se deve considerar o erro como algo negativo, mas como elemento básico para se continuar buscando a verdade, que é sempre provisória, se for considerado o princípio da mobilidade, que entende o dinamismo, a capacidade de transformação da natureza, do ser e da sociedade. As verdades humanas existem, mas de forma relativa, por que não se pode dar conta de explicar a totalidade. Nessa perspectiva, entendemos que essa abordagem confere à prática pedagógica, nosso objeto em estudo, o movimento necessário que nos permite enxergar suas possibilidades de transformação, tomando-a como instrumento e resultado, de acordo com a compreensão que expressamos a seguir.

2.1.1 Sobre instrumento e resultado

Compreendemos método como mecanismo de investigação, análise e apreensão com potencial para transformação da realidade físico e social. A pesquisa, com referência no método, utiliza-se de sentidos e de significados, de instrumentos, de procedimentos e de estratégias para o alcance de objetivos determinados.

Newman e Holzman (2002, p. 47), em sua discussão sobre método, com base em Marx e Vygotsky e na diferença entre instrumento **para** resultado e instrumento **e** resultado, afirmam que “[...] o método é algo para ser praticado e não aplicado”. Nosso entendimento de método se vincula a instrumento **e** resultado, não instrumento **para** resultado. O sentido de método fundado na ideia de instrumento para resultado decorre do significado de instrumento como método para ser aplicado, ou seja, destina o instrumento para certo fim. Esse sentido tem base pragmática e utilitária, não reconhecendo a identidade entre o instrumento e o resultado, nesse entendimento, o instrumento é inalterável. A perspectiva de instrumento e resultado reconhece a unidade entre ambos. Desse modo, o instrumento se constitui e se altera; desenvolve-se e se transforma no e pelo processo de produção.

O instrumento para resultado tem característica funcional seguindo critério utilitário por não inspirar nem envolver o engajamento consciente dos sujeitos,

apenas respostas mecânicas a estímulos, tem também caráter técnico e não político, como o instrumento e resultado. Nossa discussão sobre as práticas pedagógicas baseia-se na compreensão de instrumento e resultado, entendendo que estes formam unidade e totalidade com possibilidades de transformar o processo ao tempo em que se transformam.

Assim, nesta pesquisa apreendemos relações entre os aspectos material, lógico e histórico do objeto de pesquisa, as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do estado do Piauí. Buscamos compreender esse objeto, partindo da sua forma mais desenvolvida, tanto em termos teóricos quanto práticos, estabelecendo relação entre o discurso e o que se percebeu na realidade investigada, na singularidade, procurando ver como foi se desenvolvendo, sua historicidade, para então analisar as contradições.

Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais. O social não se reduz ao interpessoal; a atividade social não é mera interação social. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 98).

Para Vygotsky (2004), as funções psíquicas não são eternas nem imutáveis, por isso precisam ser estudadas como processo e não como produtos. Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas investigadas foram geradas por meio de processos psíquicos ligados à capacidade de reflexão. Por constituírem processo em desenvolvimento, podem ser entendidas e podem alterar o seu percurso em direção a práticas pedagógicas que não somente se transformem de qualquer maneira, mas que provoquem transformação qualitativa ao mesmo tempo em que sofrem também transformação qualitativa (CARVALHO; MATOS, 2009).

Todo processo psíquico tem sua história marcada por mudanças qualitativas e quantitativas. Por extensão, entendemos que as práticas pedagógicas investigadas, uma vez marcadas por esse caráter histórico, precisam ser entendidas por meio de processos que as expliquem e não somente as descrevam. Essa explicação implica retornar a história do fenômeno das práticas pedagógicas.

A noção de instrumento e resultado é fundamental na projeção e no desenvolvimento deste trabalho, porque embora Vygotsky (2004) use essa noção para se referir à linguagem, entendemos que as práticas pedagógicas das

professoras colaboradoras assumiram caráter de instrumento e resultado quando se tornaram alvo de reflexão crítica no grupo de colaboração com base nos sentidos e nos significados atribuídos às práticas pedagógicas pelas próprias professoras. As práticas pedagógicas constituíram-se ferramenta psicológica com potência para transformação, provocando conflitos que, em um processo dialético, entendemos ter favorecido um resultado, a saber: práticas mais conscientes, autônomas e sustentadas. Em síntese, verificamos que os processos formativos e reflexivos desenvolvidos durante a pesquisa possibilitaram o confronto das partícipes com suas próprias práticas, ampliando suas possibilidades de transformação. À proporção que desenvolvemos reflexão crítica sobre nossas práticas, nossa ideia sobre prática é também transformada.

Nesta pesquisa, partimos das práticas pedagógicas concretas, valorizando-as como instrumentos, conteúdo de análise e de investigação, potencializadoras de desenvolvimento. Essas práticas pedagógicas se tornaram instrumentos à proporção que permitiram ao outro identificar nelas não apenas limites, mas também possibilidades. São resultados porque se modificaram durante o processo com as intervenções dos colaboradores, com as reflexões inter e intrapsicológicas.

A compreensão das práticas pedagógicas como instrumento e resultado é processo contínuo. Esta pesquisa não teve a pretensão de concluí-lo, mas a iniciativa torna-se ponto de partida em que a escola e seus sujeitos são afetados, de modo a não se conformarem com situações problemáticas vivenciadas na realidade escolar, investindo em instrumentos e em estratégias que estimulem e favoreçam o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Os sujeitos das práticas pedagógicas analisados nesta pesquisa como instrumento e resultado, ao utilizarem a linguagem, acionaram funções psicológicas superiores⁶ potencializadoras de transformação. Quando investigamos, produzimos dados representados pelas atividades desenvolvidas pelas professoras – e que entendemos expressar recorte dessa prática. Trouxemos esses dados para o grupo de colaboração composto pelas mesmas professoras e passamos a refletir e discutir sobre essas práticas com referência em elemento bibliográfico e/ou teórico. Acreditamos que essa atividade intencional e planejada trouxe para as práticas

⁶ Compreendemos funções psicológicas superiores, com base em Vygotsky (1998), como os processos psíquicos exclusivamente humanos desenvolvidos ao longo da sua trajetória histórica e social por meio da mediação da linguagem. São funções psicológicas, entre outras: a atenção voluntária, a memória, o pensamento, a imaginação.

pedagógicas dessas professoras algum resultado, tornando-as novo produto, dessa maneira, instrumento e resultado.

Representa instrumento e resultado, já que este relatório poderá, como produto e processo, dialogar com a realidade da escola, e com outras realidades, pois ficará disponível como um instrumento que traz um resultado para ser analisado, sofrendo e provocando mudança.

Durante a pesquisa, os significados sobre as práticas pedagógicas, ao serem discutidos, buscaram situações vivenciadas na atividade concreta de ensinar, utilizando a prática pedagógica como instrumento de reflexão. Vygotsky (2004) afirma que o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado de um estudo. Consideramos essa compreensão sobre instrumento e resultado importante, pois destaca o potencial transformador e dinâmico das práticas pedagógicas, potencial ampliado por meio da abordagem adotada no desenvolvimento da pesquisa.

Tomando como referência esse entendimento e a Abordagem Sócio-Histórica, procuramos escolher categorias teóricas que coadunassem com o objeto, ou seja, instrumentos que atendessem ao intento da pesquisa. Dessa forma, elencamos linguagem e sentido e significado como categorias teóricas para subsidiar e mediar o processo de pesquisa, sobre as quais procuramos, a seguir, explicitar nossa compreensão e utilização na pesquisa.

2.1.2 Linguagem e sentido/significado como categorias

As categorias também constituem aspectos teóricos considerados nesta pesquisa, pois são conceitos bem gerais que envolvem certos fenômenos amplos e com elevado grau de generalidade. Nesta pesquisa, a partir do objeto e dos fenômenos neles envolvidos, elegemos como categorias teóricas a linguagem e sentidos e significados. Buscamos, durante discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras partícipes da pesquisa, explorar essas categorias articuladamente de forma que, no processo colaborativo, aos partícipes oportunizamos a expressão, pela linguagem, dos sentidos de conceitos próprios de sua prática pedagógica. Com isso, investimos na expansão de significados.

Partimos da compreensão de instrumento psicológico como ferramenta mediadora que ativa as funções psicológicas superiores como atenção, memória, pensamento em processo mais complexo – inter e intrapsicológico –, de operacionalização interna e externa por meio de um terceiro elemento que provoca transformações no sujeito, a linguagem. Na Abordagem Sócio-Histórica, perspectiva adotada nesta pesquisa, a linguagem é considerada como um instrumento psicológico de caráter sócio-histórico e cultural, composto por códigos, signos, sinais que articulam fala e pensamento e permitem a comunicação entre sujeitos e o desenvolvimento do pensamento, contribuindo para a transformação da consciência e por extensão da prática pedagógica.

Vygotsky (2009) situa a linguagem ao lado do pensamento e do significado como atividade revolucionária. Dessa forma, compreendemos que esses instrumentos articulados promovem o movimento que é gerador de transformação. No que se refere à prática pedagógica, ela é posicionada ao lado desses, como objeto de pesquisa, assumindo o caráter de instrumento-e-resultado que por meio da linguagem pode interagir com o pensamento no processo de compartilhamento de sentidos para a produção de novos significados uma vez que "[...] o significado deve ser localizado precisamente na capacidade humana de alterar a totalidade histórica mesmo enquanto somos determinados (em nossa particularidade social) por ela". Dessa maneira, já que a "[...] atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária [...]", a reflexão crítica em contexto colaborativo representa o espaço e o lugar desse movimento que pode levar à transformação das práticas pedagógicas (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 64).

Em síntese, discutir as práticas pedagógicas, fazendo utilização da linguagem por meio da relação entre sentido e significado, representa processo que contribui para a elevação do nível de consciência sobre essas práticas pedagógicas, conferindo-lhes possibilidades de transformação.

Com esse entendimento, a atividade de reflexão desenvolvida nesta pesquisa visou à totalidade, buscando alcançá-la, mas partindo dos sentidos. Estes são formas, peculiares/particulares/singulares, de o sujeito perceber e compreender o objeto material, social e cultural; a direção particular do pensamento do sujeito, resultante de sua apreensão da realidade: material, social, cultural e afetiva. Os sentidos são únicos e geradores da riqueza que pode carregar o significado.

Para Vigotski (2009, p. 465), “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...], é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade”. Nessa direção, nossa prática é diretamente influenciada pelos sentidos que atribuímos ao discurso ou à linguagem que a envolve, mas esse sentido tem relação dialética com o contexto em que ocorre. Tal sentido nunca é completo. Baseia-se “[...] na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (VIGOTSKI, 2009, p. 466). Dessa maneira, nossas ações estão carregadas de sentido que podem variar de acordo com o contexto material/social e daquilo que esse contexto desperta em nós. O sentido é pessoal, particular, mas não desvinculado do coletivo, do social. Por isso, no processo de pesquisa procuramos levar em consideração esse aspecto, os sentidos, para o compartilhamento dos significados.

O significado é o conhecimento social historicamente produzido e compartilhado sobre objetos: a realidade física, social, cultural e histórica dos sujeitos. Representa o conhecimento singular, transformando-se em universal, uma compreensão comum entre sujeitos que permite a comunicação por meio da linguagem. Portanto, o significado é elemento fundamental por expressar generalização, encontrando-se entre o pensamento e a palavra. No processo de investigação sobre as práticas pedagógicas procuramos discutir esses significados, partindo dos sentidos que tínhamos, o que possibilitou a reconstrução desses significados como apresentamos na primeira parte deste trabalho.

Partimos do pressuposto de que o significado não é perene, ele pode ser transformado. Daí o potencial da linguagem como instrumento de transformação, pois uma vez que sentido e significado (formando uma unidade) têm papel essencial na formação da consciência, a linguagem é fundamental para a produção de novos sentidos e significados, o que entendemos ter acontecido durante a pesquisa, quando tratamos da questão de utilização da linguagem e dos sentidos e dos significados como ação prática, respeitando a vez e a voz dos partícipes da pesquisa e investindo na reflexão crítica com base em significados sociais, representados pelo referencial bibliográfico e teórico.

Compreendemos que a leitura que se faz do comportamento e da ação dos sujeitos em situação de interação não pode ser definitiva e única, nem unilateral, pois representa interpretação do sujeito que realiza a leitura, bem como seus sentidos, que são únicos e particulares, carregados de motivos pessoais, e

submissos em momento específico. Para se aproximar da realidade, a leitura precisa ser coletiva, mas partindo-se do pessoal para o coletivo, deve-se investir na análise de diversos sentidos, identificando o que existe de comum. O significado deve representar o que existe de comum nos sentidos particulares. Liberali (2008) entende como necessário esse cuidado, para que no processo de compartilhamento de sentidos e negociação de significados não prevaleça ideias em função apenas da capacidade argumentativa de um dos sujeitos.

Para entendermos o papel do sentido e do significado como categoria, é necessário compreender a relação entre pensamento e linguagem, bem como a ligação desses conceitos com o significado da palavra, uma vez que eles permitem a comunicação e a interação entre sujeitos, a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, em que a palavra é considerada a base da generalização, também instrumento do pensamento e, por conseguinte, de comunicação e de transformação. Considerando que o significado da palavra se transforma e provoca transformação é que em nosso trabalho, a linguagem e os sentidos e os significados, ao lado das práticas pedagógicas, são considerados instrumentos e resultados.

A contribuição do pensamento de Vigotski (2009) para nossa pesquisa consiste na fecundidade do seu entendimento da linguagem como ferramenta que transforma e pode ser transformada na relação com o pensamento; e nessa relação existe o significado. O significado é entendido como expressão de generalização, catalisador do desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da transformação de modos de agir cristalizados. Por meio da reflexão crítica colaborativa em que linguagem e o sentido e o significado se articulam e se movimentam – em interação com o meio físico e social –, práticas pedagógicas, consideradas espontâneas e reflexivas não críticas, ampliam possibilidades de serem transformadas em práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas.

No processo de indagação, reflexão e intervenção para transformação das práticas pedagógicas é fundamental compreendermos que o desenvolvimento não ocorre de forma mágica, mas por meio de esforço reflexivo pessoal e coletivo que precisa envolver progressivamente todos os sujeitos. Entendermos também que o desenvolvimento não é finito, mas atividade contínua e permanente, por meio de processo de interação social em que a linguagem funciona como instrumento mediador.

Além das categorias já explicitadas e discutidas, é necessário também esclarecermos nossa compreensão em torno do conceito de colaboração em articulação com a reflexão crítica, o que faremos na próxima subseção.

2.2 Colaboração: possibilidade de agir e de refletir criticamente

Neste tópico, apresentaremos nossa compreensão em torno da colaboração e da reflexão crítica, questões fundantes do nosso trabalho por estarem diretamente ligadas à Pesquisa Colaborativa, tipo de pesquisa que desenvolvemos. Consideramos a reflexão crítica⁷ e a colaboração como ações que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundadas em entendimento da educação como mecanismo de formação humana necessária à conquista de sociedade em que o respeito, a ética e o convívio social sejam possíveis. Nesse sentido, o desenvolvimento de processos colaborativos na escola, a exemplo desta pesquisa, em que se destacamos uso da linguagem e da reflexão crítica, assume significativo papel na transformação social.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, cujas referências são a reflexão crítica e a colaboração, acreditamos ter investido em uma perspectiva eficaz para formação de docentes, tendo em vista que a reflexão crítica e a colaboração possibilitam processos que relacionam o pensar e o agir por meio do debate e do diálogo, objetivando alcançar o sentido e o significado de práticas pedagógicas, representando uma ação em que se manifestam claramente interesses humanos, políticos, sociais e culturais.

Por meio da reflexão crítica, articulando teoria e prática, o professor reflete sobre suas “[...] experiências profissionais, seus mecanismos de ação e sobre os fundamentos que o levaram a agir, ou seja, refletir sobre conteúdos, contextos, métodos [...]”, em resumo, reflete sobre o conteúdo e sobre as finalidades de sua prática pedagógica (SCHETTINI, 2008, p. 57).

A reflexão sobre a prática pedagógica, baseada na relação dialética entre teoria e prática e nas ações colaborativas, vem ganhando espaço no meio educacional. Imbernón (2010), Ibiapina (2007, 2008), Loureiro Jr. e Ibiapina (2008) desenvolvem discussão, indicando a importância da colaboração na formação de

⁷ A discussão sobre reflexão crítica será ampliada na terceira seção, que compreende a revisão bibliográfica.

professores e nas pesquisas educacionais, destacando a necessidade de se investir em espaços colaborativos na escola, tendo em vista o potencial da colaboração para contribuir com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, assumindo uma postura crítica ao histórico isolamento do professor, os autores citados reconhecem a necessidade de transformação das práticas isoladas, solitárias e alienadas por meio de um trabalho que tenha como base a partilha de conhecimento e de experiência. Essa discussão nos moveu a desenvolver esta pesquisa na perspectiva colaborativa, tendo como cenário a formação dos professores.

Para Imbernón (2010), é necessário considerar que a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores por meio da qual entendemos ser possível lidar com resistências às mudanças das práticas pedagógicas. O autor defende que a observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Mas aponta alguns problemas, entre os quais: reação atípica dos observados diante da presença de estranhos, pois a formação dos professores é influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade.

No encaminhamento de alternativa aos citados problemas, Imbernón (2010) destaca a necessidade do resgate moral, intelectual e profissional dos professores, de maneira que recuperem o controle de seu processo de trabalho, incluindo a formação. Nesse sentido, os professores assumiriam o protagonismo de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual o prescrito e o real se articulariam, o autoconceito do professor aumentaria, bem como do seu *status* laboral e social. Entendemos que, nessa perspectiva, um trabalho pautado na colaboração contribui para que os professores se desenvolvam e assumam o protagonismo no processo de transformação de suas práticas pedagógicas.

Giroux (2007) e Imbernón (2010) contribuem para a discussão sobre a necessidade de construção de uma educação escolar mais politizada, compromissada com a liberdade dos indivíduos e não com a dominação. Os autores discorrem também sobre formação colaborativa e dialógica como processo discursivo entre os professores e todos aqueles componentes que intervêm na formação dos sujeitos, buscando desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança e da possibilidade. A ideia central dos autores mencionados é a de se potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e

participação e de análise de situações problemáticas a partir das necessidades democráticas, identificadas e reconhecidas pelos professores. Partir dos projetos das escolas com o objetivo de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar em direção à transformação de suas práticas pedagógicas.

No desenvolvimento de nossa investigação, partimos do entendimento do que é colaboração. Nessa perspectiva, caracterizamos a colaboração como situações formativas em que um grupo de pessoas, embora com saberes e conhecimentos diferentes e com visão de mundo diversificada, propõem-se ao diálogo e à discussão sobre determinada problemática e, por via da negociação, constroem sentido e significado para as suas ações. Nosso agir durante a pesquisa pautou-se no entendimento de que todos têm o direito de colocar em jogo suas vivências, compreensões pessoais, ainda que partam de ideias elementares, e estas, no processo de pesquisa e de formação, ampliem-se. Nesse sentido, não desconsideramos qualquer ideia ou posição.

Durante este trabalho entendemos que contextos de reflexão baseados na colaboração entre professores ajudam a romper com a cultura individualista, pois, em uma perspectiva coletiva, assumimos a atitude de provocar o debate e o diálogo com vistas à negociação de sentidos e ao compartilhamento de significados. No entanto, percebemos amparados em Ibiapina (2008), que essa tarefa não é fácil, constituindo complexo empreendimento que exigiu esforço e dedicação. Para a autora, o caráter fecundo da colaboração, considerado nesta pesquisa, identifica significativas possibilidades de aproximar a universidade da escola, de articular produção de saberes e formação contínua e de resolver problemas do contexto escolar.

Compreendemos, durante a pesquisa, que tomando os cuidados necessários à instauração efetiva da colaboração crítica no ambiente da escola, caracterizando tanto as práticas pedagógicas quanto o processo de formação contínua; em que os sujeitos tiveram assegurados o direito e a liberdade de expor suas ideias, experiências, vivências, bem como condições de ter contato com as experiências e vivência de seus pares; entendemos que, nessa perspectiva, a Pesquisa Colaborativa pode contribuir.

Nessa direção, assumimos o trabalho coletivo, na perspectiva da colaboração conjunta, reflexiva e crítica, como opção. Procuramos desenvolvê-lo como possibilidade de reversão do individualismo, da burocratização e do ativismo

característicos das práticas pedagógicas, que de certa forma, descontextualizam os processos de ensino e de aprendizagem, alienam professores e alunos e contribuem para a formação acrítica, despolitizada e não democrática dos sujeitos.

Por processos colaborativos entendemos, nesta pesquisa, aqueles ocorridos em contextos intencionalmente organizados para promover a colaboração, ferramenta mediadora do processo de desenvolvimento humano, juntamente com a reflexão crítica, que propicia a oportunidade para os professores colocarem suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de seus pares, ampliando os sentidos no compartilhamento de significados (IBIAPINA, 2008).

Vigotski (2009) cita a colaboração como ação catalisadora do processo de desenvolvimento humano e enfatiza a importância que o conhecimento socialmente compartilhado tem para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. As interações colaborativas são organizadas para a produção de conhecimento compartilhado e o desenvolvimento da intersubjetividade e intrassubjetividade dos indivíduos. Dessa forma, ao colaborar é possível produzir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores compartilhados. Entendemos ainda que trabalhar com foco na colaboração permite ampliar as possibilidades de tornar os professores com mais poder para agir no sentido de transformar contexto de isolamento do fazer docente, tão comum em nossa realidade escolar (IBIAPINA, 2008).

Nessa perspectiva, entendemos que, por meio da linguagem que promove colaboração e reflexão crítica a formação do professor se transforma em instrumentos e resultados da pesquisa e à proporção que, processualmente, são favorecidas condições para o desvelamento da cultura escolar e das práticas pedagógicas alienadas, e abrem espaço para a discussão de novas alternativas, visto que de acordo com Magalhães (2009, p. 231):

Estabelecer contextos colaborativos propicia espaço para a desconstrução de ações rotinizadas (alienadas) apropriadas ao longo da escolaridade e do trabalho docente por meio da leitura de textos teóricos isolados da prática e de experiências práticas isoladas da teoria, possibilitando construí-la com base em novos significados.

Embora não sejam tão explícitas as ações colaborativas na realidade que pesquisamos, percebemos que elas existem em potencial. O esforço de uma pessoa nesse sentido pode resultar na adesão de outros, pois entendemos que o caráter

afetivo e emocional da colaboração pode se exteriorizar, manifestando-se no comportamento dos envolvidos no processo colaborativo, principalmente por meio da linguagem. Nessa direção, a mediação é crucial para que a confiança nas possibilidades e nas capacidades dos partícipes ocorra no trabalho colaborativo. Esta pesquisa assumiu esse papel mediador à proporção que criou situações colaborativas, acreditando ter afetado o espaço e os sujeitos envolvidos no processo de investigação e de formação.

Nossas ações durante o processo investigativo se subsidiaram no entendimento de que o trabalho reflexivo em contexto colaborativo mediado pela linguagem crítica exige atenção no sentido de possibilitar o envolvimento de todos os partícipes. Consideramos que, para refletirmos criticamente, necessitamos tomar alguns cuidados, entre os quais: ter postura crítica de investigação da realidade, questionando a base do que é aparente e natural; investir no desvelamento dessa realidade; considerar os sujeitos envolvidos como capazes de pensar e serem criativos. Buscamos então assumir a responsabilidade de ter uma ação voltada para a humanização, entendendo ser esse compromisso necessário às práticas pedagógicas, o que pode significar a proposição de compreender coletivamente, por meio do esforço de desenvolvimento da colaboração, as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo de pesquisa.

Nossa compreensão e compromisso com a colaboração durante a investigação envolveu processo de reflexão crítica que considera, além de referencial bibliográfico e teórico, o outro como ser capaz de contribuir, compreendendo com Freire (1987, p. 68) que "[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]". Dado seu caráter coletivo e mediatizador, que entendemos ser a pesquisa colaborativa a que melhor atende a nossas intenções. A seguir apresentamos a perspectiva de Pesquisa Colaborativa adotada neste processo investigativo, seus princípios, campo de pesquisa, procedimentos, entre outros.

2.3 Pesquisa Colaborativa

Compreendemos a Pesquisa Colaborativa, conforme Ibiapina (2007), como processo de investigação que possibilita a indagação da realidade educativa, por meio de ação em que investigadores e educadores coinvestigam, trabalhando

conjuntamente na planificação, implementação e análises de processos pedagógicos e de pesquisa, voltados à compreensão de problemas imediatos e práticos, compartilhando responsabilidades na tomada de decisões e na realização de tarefas de investigação. Desenvolvemos este trabalho investigativo, compreendendo que este tipo de pesquisa segue abordagem metodológica que, tendo base dialética, contempla perspectiva Sócio-Histórica, apresentando forte possibilidade de professores desenvolverem práticas pedagógicas pautadas no agir e no refletir crítico.

Esta investigação Colaborativa contou com professores que, voluntariamente, envolveram-se e vivenciaram a possibilidade de desenvolver processo de indagação e teorização de suas práticas pedagógicas, por meio da reflexão crítica e colaborativa. No referido processo, com referência em teorias, reconstruíram sentidos e significados da prática pedagógica. Com isso, o processo de pesquisa, sistemático e sistematizado, possibilitou aos partícipes a compreensão de suas práticas por meio da problematização propiciadora da compreensão e da expansão da ação (IBIAPINA, 2007).

Consideramos a Pesquisa Colaborativa fecunda, tanto no que se refere à produção de dados legítimos que traduzam a realidade a partir das vozes dos sujeitos nela envolvidos, que se tornam coprodutores, quanto à possibilidade que oferece de provocar inquietações, conflitos geradores de mudanças e progressivamente de transformação da realidade.

Magalhães (2009) discute os pilares da ação colaborativa na pesquisa e na formação de professores no contexto do paradigma crítico, apontando significados e potenciais desse tipo de pesquisa, bem como os desafios, entre os quais destacamos: o envolvimento legítimo dos partícipes no processo de colaboração.

Neste trabalho, o viés crítico da investigação permitiu desenvolver a Pesquisa Colaborativa como instrumento de emancipação, conforme propõe Magalhães (2009, p. 10), voltando-se "[...] ao desenvolvimento de intervenções [...] partindo da [...] reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas dos professores em suas próprias escolas e sala de aula [...]", considerando o professor como investigador de sua prática, e a sala de aula como espaço ideal para a investigação sistemática e sistematizada da teoria e das práticas pedagógicas.

Outros estudos validam a utilização da Pesquisa Colaborativa e o produto dela decorrente. Por exemplo, estudos realizados por Ibiapina (2007, 2008) e

Magalhães (2009) apresentaram significativos resultados de experiências em contexto colaborativo, cujas ações eram marcadas pelo compromisso, conexão voluntária, confiança, negociação, e projetos investigativos conjuntamente escolhidos por professores e pesquisadores. Emerge, dessas pesquisas, o potencial de complementaridade presente nas relações, nas quais partícipes colaboram uns com os outros em processos reflexivos para a discussão de sentidos e negociação de significados de suas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de potencialização da atividade criadora.

Na perspectiva da colaboração, consideramos significativa a experiência colaborativa vivenciada e descrita por Magalhães (2009, p. 227-229), pois expressa exemplo concreto com objetivo de "[...] possibilitar, nas escolas uma organização colaborativa argumentativa, de forma que professores de todas as áreas do conhecimento, juntos produzissem novas formas de trabalhar com leitura de forma crítica [...]". Esta experiência representou um esforço significativo rumo à produção conjunta de sentidos e de negociação de significados mediados pela linguagem, favorecendo "[...] uma nova forma de conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e de fazer sempre problematizador [...]", uma vez que a linguagem possibilita a contestação de organização social, bem como sua definição e o desenvolvimento de sentidos e de significados.

A Pesquisa Colaborativa também se orienta por princípios que lhe propiciam marca própria, representando característica demarcadora da especificidade do estudo realizado nesse tipo de pesquisa. A seguir discutiremos alguns princípios da Pesquisa Colaborativa tomados como referência no processo de investigação.

2.3.1 Princípios da pesquisa

O princípio constitui um dos elementos básicos de um método de pesquisa. São premissas situadas principalmente no campo filosófico. Nesse sentido, consideramos os princípios como os construtos que fundamentam e orientam o desenvolvimento deste trabalho. Existem princípios de ordem geral e de ordem específica. Os princípios de ordem específica são muitos e diversificados, tornando impossível ao pesquisador, em processo de investigação sobre determinado objeto de pesquisa, dar conta de todos. No que se refere a esta pesquisa, fizemos opções coerentes com o objeto de estudo, bem como com os objetivos da pesquisa.

Os princípios também variam de acordo com o tipo de pesquisa e com a abordagem escolhida pelo pesquisador. Na Pesquisa Colaborativa, por meio da produção de vários autores, entre os quais destacamos Desgagné (1997), Fiorentini (2004), Ferreira (2007), Magalhães (2007), Ibiapina (2007, 2008), identificamos uma variedade de princípios. Todos os princípios estudados são significativos e importantes para o desenvolvimento de estudos colaborativos. No entanto, considerando a inviabilidade de utilização de todos, fizemos a opção somente por dois: dupla função pesquisador-formador e coprodução. Os demais princípios embora não estejam evidenciados neste relatório, são inerentes ao trabalho.

O primeiro princípio que elegemos refere-se à atividade de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional. O pesquisador tem no processo de investigação dupla função: a de formador e a de pesquisador. Nesse sentido, conforme Desgagné (1997), o pesquisador alia-se aos professores, em processo colaborativo, para refletirem sobre a ação e para questionarem aspectos da prática profissional que são alvos de preocupação. Durante o processo de pesquisa, o princípio da dupla função do pesquisador foi alvo de atenção e cuidado.

Esse princípio orientou-nos, como formadora, no processo de identificação das necessidades formativas dos professores ligadas diretamente às questões que entendíamos que iriam favorecer o desenvolvimento das partícipes. Nesse sentido, realizamos a seleção dos temas de estudo voltados à importância da colaboração e da reflexão. Planejamos um curso que consideramos estratégia de aproximação da pesquisadora com o campo de pesquisa e com os sujeitos que se envolveriam nela. Articulamos aos aspectos mencionados os procedimentos das sessões reflexivas e, a partir das demandas identificadas, considerando as condições, interesses e necessidades dos partícipes e da pesquisa, organizamos as situações de reflexão e de colaboração.

O segundo princípio escolhido se refere ao papel dos colaboradores: eles não participam de todos os momentos da pesquisa. A participação deles está ligada ao contexto das ações e da prática profissional (IBIAPINA, 2007), ou seja, os professores assumem o compromisso de vivenciar situações de sua prática pedagógica e, colaborativamente, desenvolver reflexão crítica sobre esses processos para melhor compreendê-los e transformá-los por meio de discussão dos sentidos e dos significados da prática pedagógica, buscando, nesse processo de ação-reflexão-ação, identificar limites e possibilidades de sua prática, conquistando,

se necessários, novos modos de agir. Todo esse movimento representou condições que contribuíram para a realização da investigação e produção do material resultante dessa investigação.

Compreendemos o princípio da nossa dupla função, como pesquisadora, à medida que assumimos a responsabilidade pela pesquisa e que os partícipes não precisam ser copesquisadores, no sentido de participar efetivamente de todas as etapas do processo investigativo, desde a definição do objeto de pesquisa até a produção do relatório. Como Desgagné (1997), entendemos que os professores são coprodutores, ou seja, participarão da produção dos sentidos e dos significados das práticas pedagógicas.

Desgagné (1997) resume nossa compreensão sobre o princípio de duplo papel da pesquisadora e dos professores como coprodutores. Para o autor, não é imprescindível que os professores tornem-se formalmente pesquisadores. A exigência volta-se para sua participação na coprodução da pesquisa por meio do engajamento na exploração de um aspecto da sua prática, de maneira a favorecer a compreensão do contexto. Nesse sentido, o processo investigativo sobre as práticas pedagógicas é atividade de pesquisa para o pesquisador e oportunidade de qualificação para os professores, por meio das possibilidades, que podem emergir durante o processo de pesquisa, de transformação das suas práticas pedagógicas por meio do processo de reflexão que se instaura.

Ao considerarmos os colaboradores como coprodutores, entendemos que este princípio está diretamente relacionado ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Esse princípio refere-se à produção colaborativa e para sua efetivação nesta pesquisa negociamos sentidos e compartilhamos significados que, segundo Ibiapina (2008), implica permanente reflexão crítica, representando a tomada de poder da formação compartilhada com o pesquisador. A autora defende que o processo simultâneo de pesquisa e de formação seja compartilhado de forma aberta, honesta e realista. Nesse intento, desenvolvemos procedimentos para a negociação de sentidos e compartilhamento de significados, entre os quais a sessão reflexiva, pois, de acordo com Magalhães (2007), o objetivo dessa atividade reflexiva se volta para a construção de identidades e de compreensões por parte dos partícipes como agentes críticos, no caso das partícipes desta pesquisa, a compreensão das suas práticas pedagógicas. Assim, os princípios contribuem para que durante o processo

de pesquisa os professores discutam e compreendam suas práticas por meio de processo reflexivo e colaborativo.

2.3.2 Campo de pesquisa: primeiras aproximações, contexto e sujeitos

Iniciamos a definição do campo de pesquisa quando tomamos consciência da necessidade de desenvolver estudos sobre as práticas pedagógicas de professores, no exercício da profissão de educadora, atuando como orientadora educacional, supervisora escolar e professora do curso de pedagogia. Elegemos como campo uma escola pública que trabalhasse com os anos iniciais do ensino fundamental, tínhamos ainda a intenção que fosse uma das escolas em que atuávamos ou houvéssemos desenvolvido algum trabalho, mas as condições objetivas nos levaram a optar por uma escola da cidade de Teresina, no estado do Piauí, onde realizamos os estudos de mestrado.

Permaneceu, do intento inicial, a opção em torno do nível de ensino, anos iniciais do ensino fundamental, e do caráter da instituição, pública. Nessa direção, nosso espaço físico de pesquisa foi uma escola da rede estadual, da capital do estado do Piauí, localizada em um bairro popular, próximo de onde passamos a morar durante o curso de mestrado. Tínhamos duas escolas em mente: as duas eram públicas, uma da rede municipal, outra da rede estadual; ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental, tinham fácil acesso físico. A opção pela escola da rede estadual ocorreu porque ela apresentava um índice bem menor na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, acreditamos ser um campo que oferecia desafios e que a realização da pesquisa contribuiria para provocar mudança nesse quadro.

Conversamos com a diretora da segunda escola que se mostrou favorável e que nos passou o telefone da escola e da coordenadora para que agendássemos um encontro para tratarmos das questões referentes à parceria. O contato inicial com a coordenadora ocorreu por telefone; expusemos-lhe brevemente a situação e marcamos um encontro. A coordenadora, tanto na conversa ao telefone quanto na conversa presencial, mostrou-se muito interessada e favorável à realização da pesquisa, dizendo acreditar que a escola ganharia com isso, nos disponibilizando,

desde o início, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE), documento que contribuiu para compreensão da realidade da escola e enriquecimento da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola (2009) foi elaborado com base “[...] nas avaliações externas das novas políticas públicas educacionais, impostas aos sistemas de ensino [...]” em que participou da Prova Brasil (2005 e 2007) obtendo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nota de 2,8 e 1,7, respectivamente, bem abaixo da média estadual de 3,2 e nacional de 4,2. Com a predominância de exigência formal e burocrática em sua elaboração o projeto apresenta, além dessa exigência, concentração de esforços no sentido de conquistar novas práticas pedagógicas que favoreçam mudanças nessa realidade (PPPE, 2009, p. 1).

Outra informação importante, extraída do Projeto Político Pedagógico da Escola, diz respeito ao ano de inauguração da escola e à história de seu funcionamento, o qual remonta ao ano de 1965, cuja descrição apresentou contradições das mais diversas ordens: paralisações para abrigar desabrigados em decorrência de enchentes, invasão por infratores, descrédito da comunidade. O PPPE expressa também dados referentes aos sujeitos que atende, informando que muitos são “[...] desnutridos, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego, violência alcoolismo e drogas [...]” sendo comum “[...] a delinquência [...]” em que a “[...] convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade, refletindo em alguns através de seus comportamentos em sala de aula.” (PPPE, 2009, p. 3). Esses dados são reiterados, nos discursos das professoras, por meio dos procedimentos desenvolvidos durante a pesquisa: o Projeto Pedagógico Pessoal e as Sessões Reflexivas. Discursos analisados quando investigamos as práticas pedagógicas das professoras que formavam o grupo com que nos envolvemos na proporção em que nos aproximávamos da escola.

O processo de aproximação com o campo de pesquisa se intensificou no oitavo mês do curso de mestrado, em outubro do ano 2010, depois de estudos de disciplinas obrigatórias e indicadas pela orientadora, o que ocorreu por meio de contato com diretora e coordenadora da escola, como já informamos. Agendamos reunião com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentamos o projeto de pesquisa e lançamos o convite para que se tornassem colaboradoras. Seguem detalhes da reunião.

Os procedimentos desenvolvidos na reunião foram a apresentação pessoal da pesquisadora e das convidadas, a exposição do projeto com a ajuda de *slides* que focavam questões básicas da pesquisa: temática, o porquê e para quê, referência teórica e eixos de estudos; como pensávamos sua realização; papéis da mestrande pesquisadora e das colaboradoras, benefícios que adviriam a todos por meio do trabalho a ser realizado. A exposição foi finalizada com o vídeo “Lições dos golfinhos”, cuja mensagem ressaltava a importância da aprendizagem contínua e a necessidade de compartilhar experiências e conhecimentos, bem como o trabalho em equipe e a valorização da diversidade. Consideramos o conteúdo do vídeo adequado e coerente com as categorias da pesquisa.

Seguida a apresentação, lançamos o convite e abrimos espaços para as professoras se posicionarem. Durante a apresentação do projeto, algumas foram se manifestando, dando destaque à importância da colaboração. Finalizamos o encontro lendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando alguns pontos referentes à gravação, agendando novos contatos, que viabilizassem a formação, para os dias 27 de novembro e quatro de dezembro, já que elegemos a dupla formação pesquisador-formador como um dos princípios da pesquisa. Agradecendo e abrindo espaço e tempo para preenchimento da ficha de identificação, levantamento inicial de necessidades formativas e assinatura do termo, finalizamos esse primeiro encontro. Os próximos encontros não aconteceram conforme agendamento, citado anteriormente, por conta de circunstâncias que envolviam a organização da escola e da classe de professores, como, por exemplo, paralisação da categoria docente do sistema público municipal de Teresina-PI.

Das oito professoras que participaram desse primeiro encontro, incluindo esta pesquisadora, somente quatro viriam a integrar o grupo de colaboração, uma vez que duas não integravam o quadro permanente de funcionários e no ano seguinte não estariam mais na escola. Outras duas professoras participaram do primeiro encontro, uma delas informou que não iria participar porque se aposentaria no ano seguinte e mudaria de cidade e a outra, embora tenha recebido os formulários, precisou sair, pois tinha uma consulta médica, dizendo que preencheria e entregaria à coordenadora, o que não aconteceu. Esta professora participou do curso que foi desenvolvido como parte integrante da pesquisa e estava presente quando lançamos outro convite, mas não manifestou interesse em participar.

Como a realização dos encontros agendados não ocorreu dentro do prazo previsto, compreendemos que este atraso contribuiu para o amadurecimento do trabalho. Tivemos condições de, em dezembro de 2010, levantar informações sobre as modalidades de curso de extensão e possibilidades de planejamento e desenvolvimento na escola campo, pois como a pesquisa tinha como princípio a dupla função pesquisador-formador necessitávamos propor um curso com base nos interesses indicados pelas professoras. Por meio de levantamento de dados no site da Universidade Federal do Piauí, encontramos os tipos de programas e projetos de extensão, seus princípios e procedimentos para planejamento e submissão para aprovação do curso pela Pró-Reitoria de Extensão. Buscamos também informações mais precisas mediante contato com a Pró-Reitoria de Extensão. Com essa etapa resolvida, contatamos novamente a escola campo para reafirmação da parceria e levantamento de possíveis datas para a realização do curso.

A partir da segunda semana de dezembro de 2010 passamos a investir na elaboração do projeto do curso de extensão, denominado “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”. Em razão da variedade de necessidades e interesses apresentados pelo primeiro grupo de contato, e entendendo que a demanda se ampliaria se estendêssemos a consulta a todos os professores da escola, decidimos buscar uma temática que contemplasse interesses inicialmente indicados. Como a orientação metodológica da pesquisa enfatizava a reflexão e a colaboração, entendendo que o conhecimento e o desenvolvimento de práticas voltadas para esses temas apresentavam potencial para acolher as necessidades mencionadas, levamos a proposta de estudos sobre reflexão e colaboração à escola e a proposta foi aprovada.

Nessa direção, formatamos o curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”, com objetivo mais amplo de criar ambiente de formação que favorecesse o desenvolvimento de potenciais colaborativos na escola-campo, contribuindo para integração entre universidade e escola por meio de processos de investigação que focassem a conquista de práticas pedagógicas eficazes para aprendizagem e para formação do cidadão crítico. Após análise do projeto inicial pela nossa orientadora, realizamos os procedimentos de encaminhamento para apreciação dos responsáveis pela sua autorização. A aprovação do projeto ocorreu no mês de dezembro de 2010, quando iniciamos detalhamento do planejamento do curso.

Durante o mês de janeiro de 2011, buscamos e estudamos material para subsidiar o curso, tomando como referência e ponto de partida aqueles já estudados nas disciplinas do mestrado. Os textos selecionados para a primeira etapa do curso de extensão foram aqueles que contribuiriam para a compreensão das ideias básicas que subsidiariam a pesquisa, a saber: reflexão crítica e colaboração. Selecionamos vídeos e mensagens e elaboramos pautas detalhadas do curso.

Por meio da experiência profissional, dos estudos de formação inicial e continuada, dos estudos específicos em torno das temáticas, colaboração e reflexão crítica, ampliaram-se as perspectivas de que as práticas pedagógicas são mais compreendidas e desenvolvidas quando são discutidas e analisadas por meio de processos reflexivos em contextos colaborativos. Dessa forma, a escola que nos acolheu, ao fazê-lo por meio de seus profissionais (direção, coordenação, professores e alunos), tornou-se espaço de pesquisa com possibilidades de produção de conhecimento.

Em resumo, aproveitamos as possibilidades de parceria entre a comunidade escolar e a universidade, apostando nos frutos que poderiam advir dessa ação, com o objetivo de realizar uma aproximação inicial mais direta com sujeitos que potencialmente poderiam se tornar colaboradores da pesquisa. Com tal entendimento, investimos na efetivação do curso que planejamos a partir das necessidades de tratamento das temáticas que envolveriam a pesquisa.

Quinze professoras participaram do curso, nove integralmente e seis participaram somente da primeira etapa de vinte horas. Após o curso, o grupo de colaboração formatou-se com nove professoras participantes: seis professoras de primeiro ao quinto ano, a coordenadora da escola, a estagiária do PIBIC e nós, como pesquisadora e mestranda. A participação na pesquisa tinha como critério a adesão voluntária de todos os envolvidos.

A adesão dos participantes foi essencial para a criação de oportunidades para colaborar e refletir criticamente e para que nós atingíssemos os objetivos pretendidos na pesquisa. Concluída a etapa do curso, o grupo de colaboração se configurou como mostram os dados, na figura 1.

Figura 1 – Composição do grupo de colaboração



Fonte: Produção da pesquisadora

A figura 1 expressa a composição e as características do grupo de colaboração, em que sujeitos com ideias, concepções, visões e práticas variadas se articularam em direção ao foco específico, à compreensão de suas práticas pedagógicas. Cada partícipe, com sua singularidade, contribuiu para o desencadeamento da atividade de busca de expansão da prática pedagógica pessoal e de seus pares.

Desenvolvida essa parte da pesquisa de campo ligada à aproximação com seu espaço material e social e à formação do grupo de colaboração, descrevemos os procedimentos desenvolvidos na pesquisa.

2.3.3 Procedimentos desenvolvidos na pesquisa

A dimensão reflexiva do processo de pesquisa foi essencial para o atendimento do princípio da dupla função pesquisador-formador, pois, com ênfase nessa dimensão, investimos na formação das partícipes. Nesse sentido, a reflexão, nesta pesquisa, ocorreu com a utilização de procedimentos metodológicos, envolvendo processos colaborativos, com base nas ações reflexivas de descrever, de informar e de confrontar, com intenções de provocar desencadeamento da quarta ação, a de reconstruir (IBIAPINA, 2008).

Na primeira ação reflexiva, as professoras, no exercício de entender o que fizeram, realizaram a descrição da aula na intenção de distanciamento das ações e de estimulação à descoberta das razões relativas às escolhas feitas durante a atividade docente. Na segunda ação, a de informar, as professoras apresentaram respostas às questões, refletindo sobre o significado da escolha feita, buscando verificar se os conhecimentos utilizados no desenvolvimento da atividade eram espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não. Na terceira ação, a de confrontar, provocamos as professoras para análise e para compreensão do processo, observando sua intencionalidade e seu papel político, bem como a relação entre teoria e prática (IBIAPINA, 2008).

O uso dessas ações formativas oportunizou a caracterização e identificação de necessidades formativas das práticas pedagógicas investigadas, potencializando mudanças no contexto educativo por meio da quarta ação, a de reconstruir, na qual foi possível empreender modo diferente de agir. Para desenvolver essas ações

formativas no processo de pesquisa foram necessários procedimentos que se coadunaram com o paradigma teórico da pesquisa, contribuindo para o alcance dos seus objetivos. Os procedimentos que desenvolvemos durante a pesquisa foram o Projeto Pedagógico Pessoal, a videogravação e as Sessões Reflexivas, por acreditarmos que favorecem a colaboração, o dialogismo e a reflexão crítica.

2.3.3.1 Projeto Pedagógico Pessoal

A utilização do Projeto Pedagógico Pessoal, como procedimento nesta pesquisa, partiu do pressuposto de que a prática pedagógica necessita representar atividade consciente e intencional: uma prática constituída permanentemente e que precisa trazer como resultado, além de seu progressivo aperfeiçoamento, a ampliação das possibilidades de aprendizagem formal dos alunos. Entendemos que essa prática necessita ser política, comprometida com a cidadania e com a sociedade.

Consideramos que esse procedimento favoreceu a reflexão crítica, por das ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Entendemos o Projeto Pedagógico Pessoal como instrumento de reflexão que envolve processo pessoal e coletivo, compartilhado, de leitura da realidade por meio de sua análise sistemática. Entendemos que este procedimento favorece a pesquisa em contextos educativos e escolares. Santos (2007, p. 124) defende que:

[...] o professor tem papel precípua de mediador do conhecimento e para isso precisa desenvolver-se como pesquisador, um estudante permanente, um eterno aprendiz que falava Paulo Freire. Refletindo sua prática pedagógica à luz de teorias fundamentais propõe intervenções na realidade previamente diagnosticada através da elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal 'faz porque sabe e sabe porque faz'. No entanto, não se trata de um trabalho individual, isolado no contexto escolar. (SANTOS, 2007, p. 124).

Em nossa pesquisa, o Projeto Pedagógico Pessoal tem a linguagem como categoria de pensamento e ação, pois incentiva o professor à produção escrita, já que esta organiza seu discurso, suas ideias, possibilitando, ao professor, um fazer mais claro e coerente com seu discurso. Ao propor a elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal, entendemos que a linguagem possui papel fundamental para a compreensão e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a

utilizamos explicitamente no processo de sua produção como dispositivo favorecedor da reflexão crítica e do desenvolvimento da consciência. Dessa forma, consideramos que a linguagem utilizada pelos professores na produção do Projeto Pedagógico Pessoal se constituiu em instrumento psicológico mediador que ativou as funções psicológicas superiores como a atenção, a memória e o pensamento. Transformando processos elementares em processos mais complexo de operacionalização interna e externa de compreensão da prática pedagógica dos docentes colaboradores, provocando transformações inter e intrassubjetivas dos participantes da pesquisa (VIGOTSKI, 2009). Ao criarmos ambiente formativo, com esse entendimento, favorecemos:

[...] que as interações em contexto de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas para que a reflexão e crítica tenham lugar. (MAGALHÃES, 2009, p. 52).

Nesse sentido, orientamos o processo de elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal dos professores com base na reflexão crítica, em que os professores discutiam e escreviam sobre sua prática. Entendemos que este processo representou um exercício pessoal de reflexão e de elaboração própria, mediado pela escrita, o qual contribuiu para a expansão da clareza sobre a prática pedagógica e combate contra ações alienadas, nas quais o agir espontâneo e improvisado predominavam, comprometendo, assim, o caráter sistemático e intencional da prática pedagógica.

Para Burton et al (2009), escrever não é somente uma ferramenta conveniente, ela produz registros de atividade, gera pensamento e favorece clareza sobre decisões de ensino e de eventos presentes na prática pedagógica. A escrita pode ser atividade prazerosa e sociável que ajuda a gerar novas perspectivas e compreensão sobre a prática pedagógica e disposição para compartilhar ideias com os outros, podendo advir desse processo um sentimento de realização pessoal e profissional.

Na operacionalização do Projeto Pedagógico Pessoal, propusemos que cada educador envolvido no processo a partir de suas vivências, perspectivas e expectativas, delineasse seu Projeto Pedagógico Pessoal no qual: descrevesse

aspectos da realidade objetiva em que desenvolve suas práticas pedagógicas, relatando suas ações por meio da descrição dessa realidade objetiva e prática; informasse e confrontasse o sentido de sua prática pedagógica, buscando expressar sentidos e significados dessa prática para si, para seus alunos e para a sociedade. Durante o processo de produção do Projeto Pedagógico Pessoal, professores poderiam assumir o compromisso de delinear projetos para suas ações pedagógicas, buscando reconstruir sua prática indicando formas inovadoras de agir.

Embora não possua estrutura rígida, constituindo-se a partir das necessidades dos educadores, entendemos que o Projeto Pedagógico Pessoal precisa conter características essenciais que permitam um olhar mais sistemático à realidade em geral, mas de forma específica a prática pedagógica situada no contexto que é sócio-histórico, por meio das ações reflexivas. São então elementos essenciais do projeto: o diagnóstico, o referencial e a proposta. Nesta pesquisa, embora compreendamos a amplitude e a variedade de possibilidades de produção do Projeto Pedagógico Pessoal, procuramos apresentar estrutura como sugestão aos professores envolvidos no processo de pesquisa e na produção do referido projeto. Como são inúmeras as possibilidades de questionamentos, ao propormos essa estrutura não a impusemos, mas oferecemos aos sujeitos espaço para que selecionassem ou incluíssem questionamentos que lhe afetassem diretamente.

Nessa perspectiva, a estrutura da proposta organiza-se em três seções que chamamos de elementos. O primeiro elemento, diagnóstico, representa espaço de descrever os aspectos logísticos; os sociais; as condições objetivas da prática pedagógica, indicando contradições e possibilidades presentes na realidade concreta. Por exemplo, o professor volta-se especificamente para a sala de aula ou para seu espaço de trabalho, no qual desenvolve sua prática e descreve características dessa realidade e da sua ação docente no referido contexto.

O segundo elemento é o referencial, que entendemos como espaço próprio ao exercício de explicitação sobre aquilo que embasa e funda a prática pedagógica, seus sentidos e seus significados, as várias dimensões dessa prática e de conceitos que a permeiam. Nessa fase, a construção de um referencial próprio precisa representar processo em que as compreensões, concepções e entendimentos próprios precisam ser valorizados principalmente nos exercícios iniciais. O objetivo desse momento de produção é favorecer a reflexão, incentivando a ação de informar sentidos e significados sobre o fazer pedagógico, de forma a ampliá-los

progressivamente por meio de Sessões Reflexivas. Nesta pesquisa, embora tenhamos na estrutura proposto questionamentos que considerássemos significativos, a ênfase maior foi na prática pedagógica.

O terceiro elemento que consideramos essencial na elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal é aquele em que a dimensão do reconstruir está mais presente. É o espaço em que professores, com base no referencial, desenvolvem proposta de ações em que possam fazer uso das possibilidades presentes na prática pedagógica para o atendimento das suas necessidades. Consiste também em espaço de planificação de ações em níveis mais específicos e que podem subsidiar a reflexão colaborativa e favorecer as possibilidades coletivas para a expansão das práticas pedagógicas.

O importante desse processo de elaboração é a possibilidade que existe de compreender e de expressar uma prática específica dentro de um contexto mais amplo, perceber o lugar em que o professor se situa, uma vez que atribui sentido pessoal, bem como intenções de intervenção. Em nossa pesquisa, desenvolvemos os momentos de produção do Projeto Pedagógico Pessoal como extensão dos momentos de discussão sobre sentidos e significados da prática pedagógica. Dessa maneira, a elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal partiu de discussões e encaminhamentos específicos em direção à elaboração pessoal e retornando para as discussões coletivas, por meio das Sessões Reflexivas em que procurávamos negociar sentidos e compartilhar significados.

Nesta pesquisa, para a operacionalização do Projeto Pedagógico Pessoal, elaboramos um questionário com as questões consideradas essenciais. Investimos esforços, durante o curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para as práticas pedagógicas” (já mencionado), no sentido de incentivar os participantes do curso à produção do Projeto Pedagógico Pessoal, reservando espaço em cada encontro para sua escrita. No entanto, nos momentos de produção do curso, a atividade proposta ocorreu de forma fragmentada em função da dificuldade de escrita. Associada a essa questão, havia a exigência pessoal dos participantes em alcançar um produto ideal, distanciando-se da realidade e das condições objetivas de cada um. Ainda assim, continuamos investindo no esclarecimento sobre a importância da atividade, e ao final do curso, vários professores apresentaram o registro da sua produção. Embora enfrentando as citadas contradições, entendemos

que a produção escrita envolveu reflexão e resultou das situações criadas durante o curso e das Sessões Reflexão, que compreendemos ter caráter mediador.

Apesar dos limites na produção do Projeto Pedagógico Pessoal, continuamos incentivando essa atividade durante todo o processo de investigação, pois esse procedimento, além do caráter formativo, também representou produto cujo conteúdo de análise possibilitou identificar ações reflexivas das professoras colaboradoras.

Dessa forma, consideramos que esse foi procedimento fundamental para a legitimação da pesquisa, pois atuou na dimensão da formação, valorizando os princípios da dupla função pesquisador-formador e da coprodução com a produção por parte das colaboradoras, constituindo-se material de análise que possibilitou a compreensão das práticas pedagógicas por meio das ações reflexivas, ajudando a situá-las dentro das categorias de práticas pedagógicas discutidas na primeira parte deste relatório de pesquisa.

2.3.3.2 Videogravação

Nesta pesquisa, utilizamos o procedimento videogravação como objetivo de conciliar ação, pesquisa, reflexão e formação. Os vídeos produzidos foram utilizados para subsidiar, durante as Sessões Reflexivas, a reflexão inter e intrapsicológica; constituíram ainda material de análise das ações das professoras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, por meio dos episódios selecionados.

Esse procedimento, de acordo com Ibiapina (2007, p. 80), "[...] emerge como um recurso por meio do qual as observações do contexto da sala de aula se tornam mais objetivas". As situações didáticas, ao serem recriadas por meio do vídeo, tornaram-se conteúdo de análise, em que os professores, em momento posterior a situação, e se distanciando da mesma, tiveram mais condições de analisá-las, internalizando compreensão, sentimentos e possíveis teorias que embasaram suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, utilizamos o vídeo como recurso mediador das reflexões por meio dos quais as professoras analisavam sua prática e a de seus pares com o objetivo de clarificá-las, significando-as, em processo cujo olhar do outro, sobre a aula gravada, revelava características da prática não percebidas anteriormente (IBIAPINA, 2008).

Na utilização da videogravação desenvolvemos as ações explicitadas a seguir: apresentamos a proposta de filmagem das aulas para todos os professores participantes do curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”, explicando que era um procedimento da pesquisa destinado às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, o qual precisaria da permissão voluntária das professoras, acrescentando que a pesquisa não exigia a filmagem de aula de todos os participantes do curso; no último encontro do curso, destinamos espaço para planejamento das aulas sem intervenção direta da pesquisadora e definimos cronograma de gravação.

Esse foi um dos procedimentos que consideramos mais fecundos, pois a riqueza do material produzido e registrado amplia o potencial de análise. O confronto desencadeado no momento em que o professor se depara perante sua ação permite o retorno às ações, distanciando-se do momento e possibilitando projeções quanto às ações futuras. Este movimento é possível pelas condições criadas, em que a dimensão interpsicológica enriquecida durante o curso – que evidenciou como metodologia as discussões e compartilhamento de significados com os pares e com a análise do vídeo – desencadeia a reflexão intrapsicológica, o confronto consigo mesmo em que as professoras visivelmente se avaliaram e se incomodaram com o que perceberam nas imagens.

Embora a videogravação exponha contradições de nossas práticas pedagógicas, o que pode ser considerado constrangedor, é indiscutivelmente necessário revelar essas contradições para compreendê-las e para buscar alternativas, de forma a conquistar práticas pedagógicas mais conscientes. No entanto, esse procedimento também nos permite a percepção do potencial existente naquilo que há de diferente e no que é comum às práticas, abrindo nossos olhos para suas possibilidades, ao nos depararmos não só com nossas práticas, mas também com as de nossos pares.

Realizamos duas gravações de professoras que não compunham o grupo de colaboração, ação que consideramos importante porque partiu da solicitação das professoras cujas práticas não eram alvo de investigação, pois o foco da pesquisa se voltava para as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Em razão da solicitação das professoras e da coordenadora da escola, realizamos as gravações das aulas de História da 5ª série (6º ano), e de Ciências da 8ª série (9º ano). Essa experiência inicial favoreceu o que consideramos um ensaio,

antecipando as gravações e as Sessões Reflexivas oficiais. Essa ação teve como finalidade considerar a solicitação dos partícipes da pesquisa e experimentar o procedimento da videogravação.

O encaminhamento para as gravações aconteceu no sexto encontro do curso, primeiro da segunda etapa, no qual, entre outras atividades, elaboramos cronograma de gravação das aulas ou de atividade didática, que posteriormente sofreu modificação, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma inicial de gravação das aulas

PROFESSORA	TURMA	DATA	HORÁRIO
Aracy	5 ^a	28.04.	08h30
	série	2011	09h30
Hirlene	8 ^a	28.04.	07h50
	série	2011	08h30
Queline	2 ^a	02.05.	15h30
	série	2011	17h30
Soc	3 ^a	03.05.	07h30
	série	2011	09h30
Cida	3 ^a	04.05.	08h30
	série	2011	09h30
Aira	1 ^a	05.05.	07h30
	série	2011	08h30
Auria	4 ^a	05.05.	09h30
	série	2011	10h30
Garci	4 ^a	11.05.	07h30
	série	2011	10h30

Fonte: Produção da pesquisadora

Os horários e as datas constantes no quadro acima sofreram modificação de acordo com a necessidade da escola e das professoras. Embora ocorrido gravação em todas as turmas previstas, foram alvo de discussão e reflexão, por motivos já citados: as aulas da 5^a e da 8^a séries, das professoras Aracy e Hirlene, nos encontros finais do curso, buscamos identificar contradições e possibilidades presentes nas aulas; e as aulas das professoras Queline (2^a série), Cida (3^a série), Aira (1^a série) e Auria (4^a série), que subsidiaram as Sessões Reflexivas e possibilitaram a caracterização das práticas pedagógicas como mostra a discussão

no capítulo de análise. As aulas das professoras Garci (4ª série) e Soc (3ª série) não foram analisadas por conta de avaria no material gravado.

A experiência inicial de gravação das aulas ocorreu em uma turma de 8ª e de 6ª séries. Na primeira, uma aula de Ciências em que a professora fez uma revisão da tabela periódica; na segunda turma, uma aula de História, cujos alunos copiavam e respondiam questões do livro sobre os períodos da História. As possibilidades de reflexão surgiram já no início das gravações em razão dos vários questionamentos que surgiram, os quais tinham os mais diversos enfoques, referiam-se: ao conteúdo, ao significado, o que despertava, à estratégia utilizada pela professora, à forma como realizava abordagem junto aos alunos, como os alunos reagiam e se comportavam, entre outros.

Com relação à pesquisa, essa imensidão de questionamentos e inquietações nos trouxe a sensação de que a análise do vídeo não seria atividade fácil de organizar, levando-nos a eleição de episódios de enunciações para análise. Essa experiência inicial possibilitou o reconhecimento do potencial do vídeo como instrumento de pesquisa e reflexão. Se a aula assistida nos afetara tanto, o mesmo poderia ocorrer com as demais colaboradoras ao assisti-la e, com maior intensidade, com a protagonista do vídeo que era a professora. Fato comprovado durante os encontros finais do curso, em que o vídeo suscitou o debate, a reflexão e a colaboração, experiência que ganhou maior extensão nas Sessões Reflexivas.

Em síntese, como já mencionamos, os vídeos gravados constituíram material que alimentou as Sessões Reflexivas, seguido de discussão sobre características da prática pedagógica e para a análise dessas características por meio dos episódios das aulas que, articulados aos episódios das Sessões Reflexivas, contribuíram para a negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Representaram dados produzidos que subsidiaram a análise e a interpretação resultando em novo produto.

A utilização da videogravação ofereceu também outros desafios. No que se refere às necessidades, essas se deram principalmente em relação aos equipamentos utilizados: para a gravação foi utilizada uma câmara fotográfica *Sony Cyber Shop* de 14.1 *mega pixels*, com um cartão de memória de quatro *giga bytes*, o que, associado ao tempo de duração da bateria, limitava o tempo de filmagem. Entretanto, consideramos que esse entrave não representou um obstáculo ao ponto de impedir as gravações, feitas conforme as condições objetivas que tínhamos no momento.

2.3.3.3 Sessões Reflexivas

As Sessões Reflexivas representam procedimento da pesquisa desenvolvido com o objetivo de promover espaço de formação crítica reflexiva e colaborativa de forma a atender a natureza da Pesquisa Colaborativa e alcançar seus objetivos. Compreendendo que a conquista de ação consciente na prática pedagógica por parte daqueles que a desenvolvem exige investimento no sentido de se buscar clareza sobre o processo em sua dimensão mais ampla, entendendo ainda que as práticas não se dão de forma isolada, elas recebem influência e influenciam o contexto sócio-histórico e cultural. Nesse sentido, as Sessões Reflexivas promoveram o refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas por meio das ações reflexivas, possibilitando demonstrar o nível de consciência sobre as práticas pedagógicas (IBIAPINA; FERREIRA, 2003).

Nessa perspectiva, as Sessões Reflexivas constituem procedimento que, associado aos outros já definidos, contribuiu para o desenvolvimento dos objetivos e finalidades da pesquisa. A utilização desse procedimento ocorreu a partir da organização de contextos formativos que procuraram privilegiar exercícios de flexibilidade sobre a prática pedagógica, em que por meio de questionamentos os professores foram instados a descrever, informar sobre a sua prática pedagógica, bem como provocados ao confronto e à reconstrução. Ibiapina e Ferreira (2003) definem as Sessões Reflexivas como o espaço de autoformação de um profissional crítico e reflexivo, possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula, quanto de questões políticas, ideológicas e de poder inerentes à função do professor. Durante o processo desencadeado pelas Sessões Reflexivas, cada professor tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, e o faz ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente.

Entendemos que o desenvolvimento das Sessões Reflexivas oferece espaço para que os professores, por meio das ações reflexivas, em diálogo com seus pares, descrevem e analisam suas aulas, procurando estabelecer relação entre teoria e prática, embasando e justificando ações, de forma a desenvolver em suas práticas pedagógicas caráter técnico e político, expressando clareza, consciência e compromisso sobre as ações que desenvolvem em função do aluno e da sociedade que desejam formar (IBIAPINA; FERREIRA, 2003).

Com as sessões reflexivas intentamos a organização de contexto formativo com base na reflexão e na colaboração, cujos sentidos e significados sobre as práticas pedagógicas foram discutidos durante o curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica” e que durante as sessões vivenciamos, talvez não em toda a sua amplitude e profundidade, mas dentro das condições objetivas que possuíamos, marcadas principalmente pela compreensão que alcançamos sobre a proposta.

Dessa forma, realizamos seis sessões reflexivas que além de representar oportunidade de formação por meio da colaboração e da reflexão também foi espaço de produção do material necessário à produção dos conhecimentos expressos nos resultados desta pesquisa. A produção resultante das sessões encontra-se nas transcrições das quais selecionamos os episódios apresentados e analisados neste trabalho.

a) Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva não teve seu planejamento sistematizado, este deu lugar a um exercício de reflexão e conflito pessoal intrapsicológico deflagrado pela consciência da necessidade de ampliação da compreensão sobre o processo de pesquisa e a suspeita de que essa compreensão se efetivaria somente por meio do desenvolvimento do processo que se revelava fortemente dialético e não tão ‘arrumadinho’ quanto nós desejávamos. Somava-se a essa questão, a necessidade objetiva de concretizar o início das sessões reflexivas através da realização da primeira por conta do compromisso assumido com a escola e com o grupo de colaboradoras e ainda por conta das demandas da própria pesquisa.

O encontro de realização desta sessão aconteceu depois do curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”, quando lançamos o convite aos professores, informando que as sessões teriam como objeto de análise as aulas das professoras da 1ª a 4ª séries (2º ao 5º ano). O convite se estendeu a todos os participantes do curso. Reunimo-nos na sala de informática, que passaria a ser o nosso espaço de discussão nas sessões que seguiriam. Compareceram à primeira sessão reflexiva os professores: Cida, Aira, Queline, Aulo, Amira, Osilene, Garci, Etelra, Aulo e Amira. Os dois últimos eram professores da

segunda fase do ensino fundamental, e contaríamos com sua presença somente nesta sessão reflexiva, pois os encontros aconteciam no seu horário de trabalho e para as sessões reflexivas somente foram liberadas das salas de aulas as professoras da primeira fase do ensino fundamental. Nessa sessão, faltaram Auria, Soc e Lande.

Os objetivos dessa sessão foram o compartilhamento dos sentidos e dos significados sobre os tipos de prática pedagógica, considerando sua dimensão reflexiva, e a análise da aula da professora Auria, procurando caracterizá-la a partir das categorias demarcadas pelos tipos de práticas. Ensaivamos a produção dos sentidos e dos significados de práticas pedagógicas que constituiriam nossas categorias de análise, a saber: prática pedagógica espontânea, prática pedagógica reflexiva, prática pedagógica reflexiva crítica e prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. A discussão ocorreu em torno dos sentidos e dos significados das participantes sobre os tipos de práticas pedagógicas. Como formadora, colocamos nossos sentidos e significados, naquele momento, sobre as citadas categorias, a partir de um painel disposto, no piso do espaço onde estavam as cadeiras em círculo, com o nome prática pedagógica no centro e em torno o nome dos tipos de práticas, a que nomeamos de categorias de práticas pedagógicas. O encontro iniciou com a exploração dessas prováveis categorias, negociando os sentidos e os significados dos participantes.

b) Segunda sessão reflexiva

Com a realização da primeira sessão reflexiva foi possível melhorar nossa compreensão sobre o processo das sessões reflexivas e delinear, agora de forma mais sistematizada e consciente, a segunda sessão reflexiva. Sentimos a necessidade de continuar tomando como referência para discussão a aula da professora Auria, pois a mesma não estivera presente na sessão anterior e havia confirmado sua presença na segunda sessão reflexiva.

Essa sessão foi fundamental para o desenvolvimento do texto sobre o significado de prática pedagógica, visto que alimentou a discussão para categorização das práticas por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados sobre as práticas pedagógicas que pudessem

trazer consistência à discussão. Participaram dessa sessão as professoras: Aira, Queline, Soc, Cida, Osilene e Etelra. Não estiveram presentes Garci e Lande. O quadro 2 intenta expressar a essência do encontro.

Quadro 2 – Segunda Sessão Reflexiva

Tema: Prática pedagógica													
Por quê	Os professores vinculam o sentido de prática pedagógica a algum significado de ensino, surgindo a necessidade de a prática pedagógica ser compreendida através de sua caracterização e da negociação dos seus sentidos e dos seus significados por meio da reflexão e colaboração.												
O quê	Discussão sobre a prática pedagógica relacionando-a a significados socialmente reconhecidos e à prática de sala de aula da professora.												
Para quê	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a prática pedagógica da professora Auria, tomando como referência as discussões sobre seus sentidos e seus significados em uma aula gravada. • Refletir colaborativamente sobre a prática evidenciada na aula a partir das ações reflexivas. 												
Como	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Estratégia/ação</th> <th>Intenção</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Retomada do tema colaboração e prática pedagógica.</td> <td>Sensibilizar para o envolvimento dos presentes nas sessões reflexivas.</td> </tr> <tr> <td>Fala introdutória da professora Auria sobre sua aula.</td> <td>Favorecer a reflexão por meio das ações reflexivas de descrever; situar a aula para discussão do grupo de colaboração.</td> </tr> <tr> <td>Exibição da aula.</td> <td>Demonstrar a prática pedagógica da professora no contexto como subsídio para sua caracterização.</td> </tr> <tr> <td>Problematização da prática a partir do contexto da aula.</td> <td>Refletir e caracterizar a prática a partir das ações reflexivas no que se refere ao significado expresso na mesma.</td> </tr> <tr> <td>Estudo sobre abordagens pedagógicas.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Estratégia/ação	Intenção	Retomada do tema colaboração e prática pedagógica.	Sensibilizar para o envolvimento dos presentes nas sessões reflexivas.	Fala introdutória da professora Auria sobre sua aula.	Favorecer a reflexão por meio das ações reflexivas de descrever; situar a aula para discussão do grupo de colaboração.	Exibição da aula.	Demonstrar a prática pedagógica da professora no contexto como subsídio para sua caracterização.	Problematização da prática a partir do contexto da aula.	Refletir e caracterizar a prática a partir das ações reflexivas no que se refere ao significado expresso na mesma.	Estudo sobre abordagens pedagógicas.	
	Estratégia/ação	Intenção											
	Retomada do tema colaboração e prática pedagógica.	Sensibilizar para o envolvimento dos presentes nas sessões reflexivas.											
	Fala introdutória da professora Auria sobre sua aula.	Favorecer a reflexão por meio das ações reflexivas de descrever; situar a aula para discussão do grupo de colaboração.											
	Exibição da aula.	Demonstrar a prática pedagógica da professora no contexto como subsídio para sua caracterização.											
Problematização da prática a partir do contexto da aula.	Refletir e caracterizar a prática a partir das ações reflexivas no que se refere ao significado expresso na mesma.												
Estudo sobre abordagens pedagógicas.													

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Utilizamos a prática pedagógica como tema para essa sessão reflexiva, relacionando os sentidos de ensino presentes na mesma, porque as professoras em suas produções orais e escritas durante o curso associavam prática pedagógica ao ato de ensinar. Selecionamos como referência para as discussões o texto organizado por Ibiapina (2004), o qual aborda os significados de ensino. Consideramos importante oportunizar, para as partícipes, momento formativo que ao tempo que significasse espaço de produção de dados, representasse oportunidade de reflexão sobre os significados de ensino que permeiam as suas práticas pedagógicas, procurando diferenciar esses termos. As discussões ocorridas na sessão desencadearam processos reflexivos que favoreceram desconstruções de crenças e concepções enraizadas, provocando necessidades de mudanças.

O produto da sessão reflexiva, expresso e registrado em videogravações, ajuda, na análise, a caracterizar a prática pedagógica da professora por meio das ações reflexivas (LIBERALI, 2004).

Esta sessão trouxe ainda à tona necessidades formativas expressas pelas professoras sobre as teorias pedagógicas que embasam o fazer docente.

c) Terceira sessão reflexiva

Considerando que a colaboração é um processo de avaliação partilhada e de reorganização de práticas por meio de reflexões que envolvem os participantes de uma discussão, em que todos têm possibilidades para falar, a terceira sessão reflexiva foi realizada com o objetivo de promover esse movimento, buscando enfatizar o papel da colaboração ao tempo em que continuou representando espaço de produção de dados, agora voltado para a discussão sobre a aula e a prática da professora Queline.

Dessa maneira, realizamos a terceira sessão reflexiva com a presença de todas as colaboradoras. Comentamos o objetivo da sessão e a aula da professora Queline e retomamos o tema da discussão realizada na sessão anterior. Exploramos um painel que apresentava os tipos de prática pedagógica e passamos a uma leitura compartilhada de um texto de página e meia sobre colaboração⁸ com o objetivo de situar a sessão como um procedimento, e de favorecer processo colaborativo em que todos tinham o direito e o compromisso de participar, investindo assim na expansão dos sentidos sobre o tema colaboração de forma a praticá-la nas sessões reflexivas e nas práticas pedagógicas em diferentes contextos e situações. O quadro 3 traz expressa a proposta do encontro.

⁸ Nessa sessão reflexiva utilizamos um texto de tradução livre, síntese de excerto do texto de Maria Cecília Camargo Magalhães (*Research: criticalofcollaboration in teachereducation*). A fonte de consulta encontra-se no item Referências, ao final deste documento.

Quadro 3 – Terceira Sessão Reflexiva

Tema: Colaboração						
Por quê	A colaboração é processo de avaliação partilhada, e reorganização de práticas por meio de reflexões que envolvem discussão, em que todos tenham possibilidades de falar, questionando sentidos atribuídos aos conceitos teóricos e/ou à prática, possibilitando transformações.					
O quê	Estudo e investimento no sentido de exercitar a colaboração.					
Para quê	<ul style="list-style-type: none"> Realizar exercício de colaboração para identificação de contradições e de possibilidades da aula assistida como meio de melhorar a prática. Caracterizar a prática pedagógica da professora Queline. 					
Como	Estratégia/ação					
	Intenção					
	<table border="1"> <tbody> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">Leitura compartilhada do texto “Colaboração” (Tradução livre do excerto do texto de Magalhães Research: critical of collaboration in teacher education).</td> <td>Discutir colaboração de forma a praticá-la nas sessões reflexivas e nas práticas pedagógicas em diferentes contextos e situações.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">Exibição da aula da professora / Entrega da transcrição – leitura/ Professora introduz o vídeo falando sobre o objetivo, os conteúdos, fazendo uma síntese da aula contextualizando-a.</td> <td>Identificar características da prática pedagógica da professora Queline.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d9ead3;">Discussão sobre a aula</td> <td>Exercitar a reflexão e a colaboração como forma de identificar contradições, potenciais e possibilidades na prática expressa na aula assistida/ Discorrer sobre a abordagem pedagógica expressa na aula.</td> </tr> </tbody> </table>	Leitura compartilhada do texto “Colaboração” (Tradução livre do excerto do texto de Magalhães Research: critical of collaboration in teacher education).	Discutir colaboração de forma a praticá-la nas sessões reflexivas e nas práticas pedagógicas em diferentes contextos e situações.	Exibição da aula da professora / Entrega da transcrição – leitura/ Professora introduz o vídeo falando sobre o objetivo, os conteúdos, fazendo uma síntese da aula contextualizando-a.	Identificar características da prática pedagógica da professora Queline.	Discussão sobre a aula
Leitura compartilhada do texto “Colaboração” (Tradução livre do excerto do texto de Magalhães Research: critical of collaboration in teacher education).	Discutir colaboração de forma a praticá-la nas sessões reflexivas e nas práticas pedagógicas em diferentes contextos e situações.					
Exibição da aula da professora / Entrega da transcrição – leitura/ Professora introduz o vídeo falando sobre o objetivo, os conteúdos, fazendo uma síntese da aula contextualizando-a.	Identificar características da prática pedagógica da professora Queline.					
Discussão sobre a aula	Exercitar a reflexão e a colaboração como forma de identificar contradições, potenciais e possibilidades na prática expressa na aula assistida/ Discorrer sobre a abordagem pedagógica expressa na aula.					

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Entendemos que esta sessão retoma e valoriza o caráter colaborativo da pesquisa, e ainda considera o princípio da dupla função do pesquisador: formador e pesquisador.

d) Quarta sessão reflexiva

O planejamento da quarta sessão reflexiva ocorreu por meio de um processo mais tranquilo no qual começava a ficar mais claro o percurso da pesquisa. Emerge a necessidade de se investir na busca de clarificação sobre a temática da pesquisa: prática pedagógica, valorizando os sentidos e os significados das partícipes. A leitura mais cuidadosa do texto “A abordagem histórico-cultural de Vigotski”, de Ibiapina e Carvalho (2009), nos trouxe maior clareza sobre os conceitos de sentido e de significado, e subsídios para a discussão dessa temática. Esse processo de reflexão intrapsicológica, alimentado pela experiência vivida nas sessões reflexivas anteriores e pelo processo de pesquisa definiu o plano da sessão reflexiva, delineado no quadro 4.

Quadro 4 – Quarta Sessão Reflexiva

Temas: Sentido e significado – Prática pedagógica		
Por quê	A prática pedagógica está vinculada a alguma abordagem pedagógica e pode ser mais bem compreendida por meio de sua caracterização e da negociação dos seus sentidos e significados por meio da reflexão e colaboração.	
O quê	Sentido e significado de prática pedagógica.	
Para quê	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o sentido e significado de prática pedagógica. • Caracterizar prática pedagógica da professora Aira. 	
Como	Estratégia/ação	
	Intenção	
	Estudo sobre sentido e significado.	Subsidiar as discussões sobre sentido e significado de prática pedagógica.
	Fala introdutória da professora sobre sua aula.	Utilização das ações reflexivas; situar a aula para melhor compreensão e discussão no grupo de colaboração.
Exibição da aula.	Demonstrar a prática pedagógica da professora no contexto de uma aula, oferecer subsídio para sua caracterização.	
Problematização da prática a partir do contexto da aula	Caracterizar a prática pedagógica da professora Aira.	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

O encontro iniciou com a presença das professoras Aira, Garci, Lande e Etelra. As professoras Cida e Soc chegaram posteriormente. Não compareceram ao encontro: a professora Auria, embora estivesse na escola naquela manhã e tenhamos confirmado o encontro na sessão anterior; a professora Queline, que não fazia mais parte do quadro de professores da escola; e a coordenadora, professora Osilene, pela primeira vez não pôde participar, fora a uma reunião na Secretaria de Educação (SEDUC).

As atividades desenvolvidas nessa sessão tinham como objetivo a apreensão das noções de sentido e de significado, para então discutir a prática pedagógica por meio da sua negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Nesta sessão discutimos a prática pedagógica da professora Aira.

e) Quinta sessão reflexiva

As relações sociais são geradoras de consciência e o processo de pesquisa representava para o grupo envolvido a oportunidade de refletir e rever suas práticas pedagógicas. Com esse entendimento, a quinta sessão reflexiva objetivou: refletir sobre possibilidades de transformações das práticas, identificar instrumentos que favorecessem esse movimento; e caracterizar prática pedagógica que contribuísse para aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito. Como instrumento de

transformação das práticas, enfatizamos a linguagem. As partícipes realizaram registro por meio de processo intrapsicológico, com base nas discussões anteriores. Participaram do encontro: Osilene, Aira, Etelra, Queline, Garci, Soc, Cida. Não compareceram: Auria e Lande. A aula de Aira foi objeto de discussão na sessão reflexiva em questão. O quadro 5 explicita a essência do encontro.

Quadro 5 – Quinta Sessão Reflexiva

Tema: Prática pedagógica e linguagem		
Por quê	As relações sociais são geradoras de consciência e a linguagem tem papel mediador para transformar a prática pedagógica situação em uma atividade mediada e produtora de novos comportamentos (SCHETTINE, 2008).	
O quê	Discussão sobre sentido e significados das práticas pedagógicas e suas possibilidades de transformação por meio da linguagem.	
Para quê	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as possibilidades de transformação da prática pedagógica. • Caracterizar uma prática pedagógica que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação do sujeito. 	
	Estratégia/ação	Intenção
Como	Registro escrito sobre a questão: Como você caracteriza uma prática pedagógica que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento?	Refletir, expressar e compartilhar sentidos e significados sobre prática pedagógica.
	Discussão sobre a aula com base no registro escrito feito anteriormente.	Identificar as características da prática pedagógica da professora Cida.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Retomamos, por meio de questionamentos orais, as discussões da sessão reflexiva anterior sobre o tema sentido e significados para situar a partícipe Osilene, que não estivera presente e interrogava a respeito do que havia sido discutido. Constatamos o envolvimento e o interesse das partícipes e como ficara claro para elas, dentro dos limites das discussões desenvolvidas, o significado dos termos. As próprias professoras tomaram iniciativa de situarem a colega que faltara.

Ao planejarmos a sessão intentávamos utilizar questionamentos que potencializassem o desenvolvimento das ações reflexivas, enfatizando a linguagem. Nesse intento, solicitamos revisitação às questões sobre o sentido e o significado de prática pedagógica como estratégia para retomada e ampliação do Projeto Pedagógico Pessoal. Com isso, objetivávamos entender até que ponto as professoras haviam apreendido as discussões em torno das práticas pedagógicas.

Consideramos que as sessões reflexivas, além de promoverem as discussões, a negociação de sentido e o compartilhamento de significados, de acordo com as condições objetivas que dispúnhamos, contribuíram para expansão

do caráter formativo da pesquisa, compromisso assumido quando da adoção do princípio da dupla função formação-pesquisa, e que intentamos ter atendido durante o curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”. O atendimento desse princípio se ampliou durante as sessões reflexivas, continuamente alimentadas pelas práticas pedagógicas das professoras; pelo conteúdo teórico explícito nos quadros e que representavam elementos-chave que contribuíam para o entendimento e o envolvimento do grupo de colaboração no processo de pesquisa; e pelas discussões em que as professoras internalizavam e externalizavam sentidos e significados, num processo em que possivelmente afetaram e foram afetadas. Ainda realizamos uma sexta sessão reflexiva para condensação das sessões anteriores e para analisar a expansão dos sentidos e dos significados das práticas pedagógicas das professoras investigadas, aspecto que representava o quarto objetivo da pesquisa e que optamos por deixar para discutirmos em trabalhos futuros, em função das proporções e dos espaços que o presente documento ganharia. Por essa razão, não oferecemos detalhes sobre a sexta sessão reflexiva.

2.3.4 Plano de análise

Na análise da pesquisa e sistematização dos resultados, consideramos o referencial teórico-metodológico adotado e explorado anteriormente, dando ênfase às seguintes categorias: linguagem, sentido e significado, buscando, a partir das vozes das partícipes, descrever e estabelecer relações entre o discurso produzido e proferido sobre as práticas pedagógicas, e essas categorias. Nessa perspectiva, o discurso é o objeto teórico, fundante da análise, constituído dos sentidos e dos significados que, com referência em Bakhtin (2002), buscaremos no tema e na significação, como dispositivos teóricos, o conteúdo para compreensão necessária que possibilitará situar e caracterizar as práticas pedagógicas dos colaboradores. Essa compreensão se vincula ainda às discussões de Schetinni (2008), Ibiapina (2011), Resende e Resende (2011).

Em consonância com esse quadro teórico, a análise desenvolvida nesta pesquisa constitui análise crítica do discurso. Nessa direção, no processo de análise nos debruçamos sobre o material produzido em que o discurso, expresso por meio

da linguagem das colaboradoras, foi externalizado. Nessa direção, a utilização do discurso – que entendemos como produção verbal dos sujeitos da pesquisa manifestada de forma oral e escrita, que expressa valores, atitudes, visões de mundo e que revela a prática pedagógica, tornando-se potencialmente fonte de pesquisa e formação – ampara-se nas ideias apresentadas por Ibiapina (2011), Ramalho e Resende (2011).

Nesse sentido, recorreremos a Ibiapina (2011, p. 118) para afirmar que nos discursos existe a possibilidade para o desenvolvimento da consciência a partir da interação social uma vez que “[...] são as enunciações que tornam o pensamento acessível aos processos sociais, isto é, acessível aos outros”.

Ramalho e Resende (2011, p. 17) trazem significações sobre discurso que encaminham para a compreensão deste conceito como aspecto social e particular que não se dissociam: discurso significa “[...] linguagem como momento irredutível da vida social [...]”, mas também “[...] modo particular de representar parte do mundo [...]” estando ligado a interesses específicos e/ou particulares sendo, portanto, ideológico.

Nessa direção, o discurso representa conjunto de práticas linguísticas que mantêm e promovem certas relações sociais, representando objeto produzido e produtor dessas relações, uma vez que por meio da linguagem os discursos afetam e são afetados pela argumentação de outros discursos, provocando transformações nos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o processo promove a alteridade, por meio da qual, para Bakhtin (2000): os indivíduos vão se apropriando das palavras dos outros e adaptando-as aos seus propósitos. Compartilhamos com Ibiapina (2011, p. 119) a compreensão de que os discursos expressam “[...] produto e processo de interação das forças sociais e históricas em que se entrecruzam e chocam os valores sociais e individuais [...]” e que além de revelarem suas características podem ser potência de transformação.

Tomamos tema e significação como categorias teóricas de análise, pois entendemos que se aproximam e se coadunam com as categorias teóricas da pesquisa, sentido e significado, dando conta de oferecer e sustentar as condições para a compreensão e caracterização do objeto de análise. Nessa direção, coadunamos com o entendimento de Bakhtin (2002, p. 128), quando diz que tema seja o “[...] sistema de signos dinâmico e complexo que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”. Nesse sentido,

precisamos, ao identificar os temas presentes no material linguístico analisado, levar em conta o contexto de produção deste material e seu caráter histórico, sabendo que este é único e reiterável e para ser analisado lançaremos mão dos recursos em que foi registrado.

Esse caráter histórico do tema leva-nos a reconhecê-lo, conforme Bakhtin (2002, p. 128), como ligado a uma significação, que o autor define como “[...] os elementos que são reiteráveis idênticos cada vez que são repetidos”. Dessa forma, “[...] o tema deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, seu sentido”.

No processo de análise, levamos em conta as diversas vozes presentes no discurso dos sujeitos da pesquisa, os temas e as significações expressos e historicamente marcados por ideologias, cuja análise ajuda no seu desvelamento e na compreensão de práticas sociais, no caso específico, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da pesquisa.

Nesse processo, foi possível às colaboradoras procederem à avaliação das ações em sala de aula ao tempo em que constituíam sua subjetividade, o que entendemos como investimento em direção à conquista de ações mais críticas e reflexivas, uma vez que a linguagem é uma prática discursiva formada sócio-histórico-culturalmente pelas interações sociais e pelos discursos dos outros (SCHETINNI, 2008). Ao considerar a linguagem como sistema simbólico com funções básicas de promover a interação social por meio do pensamento generalizante, entendendo que ela ordena as instâncias do mundo concreto em grupos conceituais e inteligíveis aos usuários. Schetinni (2008), com referência no pensamento vigotskiano, contribui para a consideração da linguagem como elemento importante no processo de análise a que nos propomos. É por meio da linguagem que interagimos com o conhecimento humano e desenvolvemos sentidos e significados sobre o contexto que vivenciamos, nos aproximando da experiência e dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Entendemos que as práticas pedagógicas das colaboradoras da pesquisa trazem a marca dessa experiência, mas também possuem características próprias advindas dos sentidos atribuídos a ela, as quais foram afetadas nas sessões reflexivas.

Nessa direção, os sentidos e os significados externalizados por meio da linguagem falada e escrita são discursos permeados por temas e significações cuja

análise crítica, no contexto da pesquisa, favorece a compreensão, a caracterização, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas das partícipes. Esse processo contribui para evidenciar e problematizar práticas mecânicas, espontâneas e não críticas, favorecendo sua transformação em direção a práticas mais conscientes.

Para compreendermos e caracterizarmos nossa prática pedagógica faz-se necessário que, partindo de nossos sentidos, busquemos seus significados. Conquistado essa clareza, conseqüentemente se ampliam as possibilidades de tomarmos nas mãos o controle das ações que permeiam o processo pedagógico; isto é, de desenvolvermos níveis mais avançados de consciência sobre a prática.

Com esse entendimento, buscamos no material (linguístico/discursivo e nos vídeos) produzido os temas-significações que caracterizaram as práticas pedagógicas das quatro professoras colaboradoras, identificando os sentidos e significados das práticas pedagógicas, tomando como característica delimitadora sua dimensão reflexiva. Dessa maneira, são categorias de análise os sentidos e significados de prática pedagógica espontânea, prática pedagógica reflexiva não crítica, prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa.

O processo de análise e interpretação do material produzido envolveu também a identificação das necessidades formativas que entendemos consistir num produto resultante do processo de reflexão e colaboração desenvolvido durante a pesquisa, constituindo processo e produto que contribuíram para a conquista de práticas mais conscientes, autônomas e criativas. Nesse sentido, buscamos identificar necessidades formativas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, indicando características ligadas às questões reflexivas e as possibilidades de desenvolvimento. O quadro 6 esquematiza a intenção de análise.

Quadro 6 – Plano de análise

<p>OBJETO TEÓRICO Discurso (IBIAPINA, 2011; RAMALHO; RESENDE, 2011.)</p> <p>Tema Significação</p> <p>DISPOSITIVOS TEÓRICOS DE ANÁLISE (BAKHTIN, 2000)</p> <p>(Instrumentos: Projeto Pedagógico Pessoal, videogravação, Sessão Reflexiva)</p>	
<p>EIXO TEMÁTICO: Possibilidades de Práticas Pedagógicas</p> <p>Libâneo (1994, 1999, 2008), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Vázquez (2007), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2003), Pimenta (2008), Schettini (2008), Freire (2001), Demo (2000), Liberali (2004, 2008).</p> <p>OBJETIVO: Caracterizar as práticas pedagógicas</p>	
Categorias	Ações predominantes
Sentido e significado de prática pedagógica espontânea	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de saber experiencial e permanece nele; • Significações e significados espontâneos: marcadas pela ingenuidade e pelo senso comum; • Repetitiva e mecânica; • Não possui base teórica declarada; • Acrítica: desconsidera aspecto sócio-histórico, não problematizadora – perguntas isoladas; • Discurso predominantemente descritivo.
Sentido e significado de prática pedagógica reflexiva não crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas reflexivas assistemáticas, sem regularidade e base teórica; • Acrítica: sem relação teoria/prática, desconsidera aspecto sócio-histórico; não problematizadora (perguntas isoladas, pouca atenção às respostas dos alunos); • Identificação superficial de problemas inerentes à prática; • Não encaminha para mudança ou transformação; • Discurso descritivo e informativo.
<p>EIXO TEMÁTICO: Sentido e significados que demarcam necessidades formativas</p> <p>Morin (2003), Demo (1995,2000), Brito (2006), Lima (2006), Pimenta (2008), Giroux (1997), Freire (1987).</p> <p>OBJETIVO: Identificar necessidades formativas</p>	
NF1 – Compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/ realidade;	<ul style="list-style-type: none"> • Origem e forma de seleção de conteúdos (NF1a) • Relação conteúdo-realidade (NF1b).
NF2 – Desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos em aula (NF2a). • Prática de planejamento (NF2b).
NF3 – Desenvolver a capacidade problematizadora e de expansão da racionalidade existente no contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza sobre a opção teórica, explicação e relação do caráter histórico-social das práticas pedagógicas. (NF3a).

Fonte: Elaboração da autora, por meio do referencial indicado no quadro.

O material discursivo da análise é resultante da produção oral e escrita das professoras e das situações reais de aula, vivenciadas por elas junto aos alunos.

Nessa direção, selecionamos episódios dos projetos pedagógicos pessoais e das sessões reflexivas. Estes, neste trabalho, na perspectiva bakhtiniana, que significam espaços de construção e movimento contínuos e permanentes, marcados pela diversidade, e em que os elementos presentes nesses espaços se afetam mutuamente (MACHADO, 2010). Os episódios em que as práticas pedagógicas são caracterizadas foram identificados por localizadores convencionados como expressamos a seguir:

- TPP – Transcrição Projeto Pedagógico
- ETA – Episódio Transcrito Aula
- ESR – Episódio Sessão Reflexiva

Esses localizadores são seguidos da primeira letra do nome da professora envolvida no episódio e de um número indicando a sequência da enunciação, como exemplificamos a seguir:

- TPPA1 – Transcrição Projeto Pedagógico Auria, primeiro episódio.
- ETAA1 – Episódio Transcrito Aula Auria, primeiro episódio.
- ESRA1 – Episódio Sessão Reflexiva Auria, primeiro episódio.

Os episódios referentes à identificação das necessidades formativas seguem a lógica anterior, mas são acrescidos da sigla NF (Necessidade Formativa), do número indicador da necessidade e de uma letra que representa a ação que evidencia a necessidade, como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Localizadores dos episódios das necessidades formativas

ESRA-NF1a	
ESRA	Episódio Sessão Reflexiva Auria
NF1	Necessidade formativa de compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/realidade
a	Indicador origem e forma de seleção de conteúdos

Fonte: Produção da autora.

Todo o movimento da análise nos conduz a respondermos a questão central da pesquisa: Quais as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas por meio de processos de reflexão crítica em contexto colaborativo? A revisão bibliográfica, que desenvolvemos na terceira seção contribui para essa atividade.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES

A prática pedagógica, como prática social sistemática e intencional da educação formal, efetiva-se no contexto escolar como várias possibilidades, expressando, no seu desenvolvimento, necessidades. Nesta seção, apresentamos o referencial utilizado para compreensão do objeto de pesquisa, prática pedagógica, e para o desenvolvimento dos objetivos ligados à caracterização da prática pedagógica e à identificação das necessidades formativas das professoras participantes da pesquisa. Dessa maneira, as discussões sobre prática pedagógica e necessidades formativas têm como objetivo referenciar a análise das práticas pedagógicas investigadas, de acordo com a proposta desta pesquisa.

Na discussão sobre prática pedagógica apresentamos os significados dos temas centrais já citados partindo do geral para o particular, buscando dialogar com autores que estudam a realidade escolar em conexão com a realidade mais ampla e/ou que considerem a dimensão reflexiva e as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Nessa direção, para a discussão sobre prática pedagógica, contamos com a contribuição de Libâneo (1994, 1999, 2008), Ferreira (2001), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Vázquez (2007), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2003), Souza (2009), Pimenta (2008), Schettini (2008), Freire (2001), Vigotski (1998), Demo (2000), Liberali (2004, 2008).

Na discussão sobre as necessidades formativas fundamentamo-nos em Rocha (2001), Rodrigues e Esteves (1993) e Vasconcelos (2006) que subsidiaram a definição de necessidades e de necessidades formativas; Morin (2003, 2007), Demo (1995, 2000), Brito (2006), Lima (2006), Pimenta (2008), Giroux (1997), Freire (1987), entre outros, para identificarmos as necessidades formativas relativas ao reconhecimento da função do professor e das ações pedagógicas necessárias ao trabalho docente da contemporaneidade; e em Vasconcelos (2006) para discutirmos as dimensões política e técnica das necessidades formativas.

Organizamos a discussão em uma seção principal, dividida em duas subseções. A primeira subseção traz a compreensão sobre o sentido e o significado de prática pedagógica, apresentando as possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas na sua dimensão reflexiva e colaborativa. Na segunda

subseção, discutimos as necessidades formativas para o desenvolvimento da *práxis* docente.

Para discutirmos a temática central deste trabalho, prática pedagógica, buscamos na literatura características das práticas pedagógicas que favorecessem a compreensão dos sentidos e dos significados enunciados pelo grupo colaborativo, bem como para expandi-los. A princípio não encontramos clareza nos materiais bibliográficos e teóricos pesquisados. Percebíamos os sentido e significados de prática pedagógica diluídos nas discussões, que misturavam conceitos como educação, prática educativa, prática docente e ensino.

Em decorrência da dificuldade descrita anteriormente e de não encontrar na literatura especializada discussão sobre prática pedagógica que contemplasse os objetivos almejados nesta pesquisa, focamos o estudo sobre o objeto explicitado, considerando o princípio da pesquisa de coprodução e as categorias teóricas: linguagem, sentido e significado, por meio dos quais contamos com a colaboração das professoras partícipes da pesquisa. As discussões se consubstanciaram na proporção que a ampliamos, por meio do diálogo com os autores já mencionados. Sem a pretensão de produção de algo novo, acreditamos que situamos o objeto de estudo, a prática pedagógica, no contexto geral da educação com a contribuição dos sentidos e dos significados atribuídos pelas professoras no processo de pesquisa.

Dessa forma, neste texto, desenvolvemos a compreensão sobre práticas pedagógicas, com referência na perspectiva Sócio-Histórica, considerando que as práticas pedagógicas envolvem dimensões amplas e específicas da realidade, e que ocorrem em espaços localizados como a sala de aula, por exemplo, mas marcam e são marcadas por questões mais gerais, como as de ordem social, política e econômica, bem como pelo conhecimento científico e teórico. Nessa perspectiva, o entendimento de *práxis* nos levou a discutir, também, os sentidos e os significados de educação, prática pedagógica educativa e prática pedagógica educativa escolar para chegarmos aos sentidos e aos significados de prática pedagógica e à categorização que produzimos para subsidiar a análise, isto é, a *práxis* e sua dimensão reflexiva. Nesse sentido, produzimos as seguintes classificações: prática pedagógica espontânea; prática pedagógica reflexiva não crítica; prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa.

Em consonância com a perspectiva Sócio-Histórica, nas discussões sobre as necessidades formativas, consideramos os professores indivíduos humanos vivos

que se organizam e se relacionam com a natureza. Suas necessidades emergem da realidade concreta e das relações que estabelecem nela. São necessidades que partem da vida real. Quanto às necessidades formativas, são determinadas tanto pelo processo formativo vivenciado pelo professor, quanto pelas demandas que surgem no desenvolvimento da sua prática pedagógica e nela se expressam.

Compreendemos que as necessidades formativas dos professores são provenientes do desenvolvimento das práticas pedagógicas e emergem na linguagem e nas ações pedagógicas dos docentes. Marx (2002, p. 17) contribui para a elaboração da referida conclusão ao afirmar que “[...] a forma como os indivíduos manifestam a sua vida reproduzem aquilo que são”. Desse modo, a prática pedagógica produzida pelos professores é produto e processo dos sentidos e dos significados produzidos nos contextos formativos e de trabalho, cujo potencial está nas necessidades demarcadas nesses contextos.

Assim, nesta seção, inicialmente discorreremos sobre os sentidos e os significados das práticas pedagógicas e, em seguida, abordaremos as marcas da linguagem que denotam necessidades formativas. Nessa perspectiva, discutiremos sobre prática pedagógica, considerando sua conexão com a realidade e com a dimensão reflexiva da *práxis*.

3.1 Possibilidades de práticas pedagógicas: a dimensão reflexiva da práxis

Nosso objeto de discussão será abordado nesta subseção na sua dimensão reflexiva da *práxis*. A prática pedagógica é entendida como expressão da realidade, parte do contexto social mais amplo, integrando outros significados, por exemplo, o de educação. Nesse sentido, objetivamos expandir os sentidos e os significados sobre prática pedagógica, de forma a embasar a análise desenvolvida nesta pesquisa.

Os autores que contribuíram com as discussões foram, entre outros, Ferreira (2001) e Libâneo (1999, 2008), os quais discutem o caráter dinâmico e amplo das práticas pedagógicas no complexo contexto da educação; Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006) que destacam o risco de reificação e acenam para possibilidades de autonomia; Vázquez, (2007) e Souza (2009) e a compreensão de prática pedagógica como *práxis*; Pimenta (2008), Libâneo (2004, 2008), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2003), Schettini (2008), Freire (2001), Vigotski (1998),

Demo (2000), Liberali (2004), que tratam sobre o caráter reflexivo e sobre o delineamento das práticas pedagógicas especificadas neste trabalho.

A Abordagem Sócio-Histórica propõe que precisamos partir da forma mais evoluída do significado de determinado objeto de estudo, buscando, no processo histórico, características que contribuam para não somente descrevê-lo, mas, sobretudo, explicá-lo. Nessa direção, discutimos o significado de prática pedagógica, partindo dos sentidos que favorecem a referida explicação, bem como a identificação das necessidades de formação dos professores, entendendo que a prática pedagógica não ocorre de forma isolada, mas articulada, dialeticamente, aos fatores sociais, históricos, econômicos e culturais. Nesse sentido, a prática pedagógica possui características específicas e particulares conectadas a questões mais gerais, a exemplo da educação.

A partir do entendimento explicitado, os sentidos e os significados de práticas pedagógicas, apresentados nesta pesquisa, partiram do contexto mais geral em que as práticas são desenvolvidas, isto é, para discutirmos sobre os sentidos e os significados de prática pedagógica, iniciamos a discussão sobre os significados de educação, práticas educativas, e práticas educativas escolares, porque consideramos que esse entendimento favorece a compreensão sobre prática pedagógica e sobre a identificação de suas características gerais, particulares e singulares. Compreendemos que a dimensão reflexiva precisa ser levada em consideração quando se deseja que os sentidos e os significados do grupo de colaboração avancem da perspectiva de desenvolvimento de práticas pedagógicas mecânicas, acríicas e desconectadas para a perspectiva de desenvolvimento de sentidos e de significados de práticas pedagógicas conscientes e autônomas, isto é, para o sentido e para o significado de *práxis* transformadora.

Com base no exposto, pressupondo que a compreensão dos sentidos e dos significados que envolvem as práticas pedagógicas é processo e produto do desenvolvimento da *práxis*, entendemos que as discussões sobre educação, prática educativa e prática educativa escolar representam subsídios importantes para a compreensão dos contextos das práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa.

Iniciamos a discussão pelo sentido e significado de educação, compreendendo-a, em sentido amplo, por bem imaterial e dinâmico presente, em formas variadas, em todas as sociedades. Esse processo educativo é imaterial porque envolve ideias, valores e conhecimentos dinâmicos construídos pela

humanidade durante gerações; e é dinâmico porque não é estático, passa por constante processo de transformação no tempo e no espaço.

Dependendo da maneira como for desenvolvida, a educação confere à sociedade a capacidade de resolver problemas e de criar mecanismos de melhoria da qualidade de vida de um grupo que dela faz parte ou de todos os seus indivíduos. Entretanto, frequentemente, a educação é mecanismo de domesticação e dominação dos indivíduos ou dos grupos de indivíduos de determinada sociedade, é especialmente utilizada na referida perspectiva por sistemas políticos e sociais. Essa contradição dos processos educativos requer que professores, no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, entendam que os sentidos e os significados da educação não são neutros, ao contrário, têm características políticas e éticas que demandam assunção de posturas críticas por parte dos professores.

Na literatura que trata sobre a educação, encontramos o sentido estrito de educação como conjunto de ações, ideias, atitudes e comportamentos que o indivíduo adquire ao longo da vida como condição básica para o viver bem, de forma produtiva, em harmonia com o grupo. O acesso à educação ocorre, inicialmente, por meio da convivência familiar e das relações entre o indivíduo e o meio social, histórico e cultural.

A educação, como prática educativa presente em todas as sociedades, sempre exerceu influência na vida do ser humano, é, portanto, segundo Libâneo (1994, p. 16), “[...] fenômeno social e universal necessário ao funcionamento de todas as sociedades”. Como ato de formação do indivíduo, grupo de indivíduos ou sociedade, constitui-se em vários e diversificados espaços. Por exemplo, a educação que acontece na família, com as primeiras orientações sobre as regras de convívio social e de condutas diversas; a educação que acontece nas relações que se estabelecem no contato do indivíduo com o contexto social do qual faz parte; aquela que ocorre nos espaços religiosos; e outras. Todos esses processos são educativos e exercem importante papel na formação do indivíduo. É fundamental compreendermos que no desenvolvimento das práticas pedagógicas os sujeitos da ação pedagógica já vivenciaram processos educativos quando iniciam sua vida escolar, possuindo sentidos que não podem ser ignorados por terem caráter sócio-histórico.

Os processos educativos, embora se modifiquem social e historicamente, de acordo com o espaço material, geográfico, cultural e temporal, possuem

características comuns. Assim, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, é importante perceber o caráter dinâmico da educação e sua ligação com a realidade concreta, para que identifiquemos possibilidades de transformação, expandindo processos que esmaeceram ao longo do tempo e que já não são reconhecidos pelos sujeitos neles envolvidos.

No processo de desenvolvimento histórico, a educação vai se modificando, segundo Libâneo (1999, p. 80) como “[...] consequência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico e científico [...]” surgindo, pois, no desenvolvimento histórico da sociedade: “[...] processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global”.

Devido ao caráter dialético e dinâmico, a educação nunca será a mesma em todas as épocas e em todos os lugares. Como organização social está sempre em transformação e, para Libâneo (1999, p. 72), “[...] seus objetivos e conteúdos variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais”. As práticas educativas são expressões dessa realidade, manifestando-se nas situações informais, não formais e formais da educação.

As práticas educativas ocorrem em qualquer uma das modalidades da educação que Libâneo (1999, p. 81) chama de: “informal”, aquela cuja marca não intencional, não sistemática e não planejada, determinam práticas dispersas e difusas; “não formal” em que as atividades têm “[...] intencionalidade, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas [...]”; e “formal”, que “[...] é estruturada, organizada, planejada intencionalmente [...]”, ou seja, possui “[...] a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas”. As práticas pedagógicas discutidas neste trabalho se inserem no quadro da educação formal.

A discussão, que empreendemos sobre educação e práticas educativas, desenvolve-se na direção de situarmos as práticas pedagógicas nesse contexto mais amplo. Entendemos que a educação não é neutra e o professor precisa, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, reconhecer o lugar onde se encontra, para se constituir e agir como sujeito político. Assumir a referida posição exige compreender que a educação e as práticas educativas não são iguais para todos.

As normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre pessoas presentes na educação e nas práticas educativas, por vezes, correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político. No entanto, essa situação possui possibilidade de modificação pela existência de forças contraditórias que atuam na direção da transformação da realidade social, oferecendo espaço para ruptura das práticas reprodutivas pela intervenção da *práxis*⁹ humana; aquela que cria, recria e transforma a realidade social. Necessitando, para isso, de postura consciente, própria da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, categoria de prática de caráter mais desenvolvido que discutiremos mais à frente.

Libâneo (1999, p. 82) afirma que: “Uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não formal depende, cada vez mais dos suportes da escolarização”. Decorre desse entendimento, a importância conferida por esta pesquisa às práticas pedagógicas, práticas educativas que se desenvolvem nas escolas, e a sua compreensão por meio de procedimentos de caráter crítico e colaborativo para que esse processo resulte em expansão.

A prática educativa escolar, na qual inserimos o objeto deste estudo, faz parte do quadro da educação formal, e as características predominantes desse processo são a intencionalidade, a sistematicidade e as condições previamente preparadas com papel de contribuir para relacionar as novas informações com as informações prévias que o indivíduo traz às práticas educativas, transformando-as em conhecimentos relacionados com a vida, tornando significativas as aprendizagens cotidianas por meio do processo de mediação promovida pela figura do professor (FERREIRA, 2001).

Com esse entendimento, nesta pesquisa, defendemos a prática pedagógica como prática educativa sistemática e intencional cujo objetivo é a formação do sujeito crítico e a transformação da sociedade. Prática que se desenvolve por meio da busca, da valorização e da articulação de saberes¹⁰ da experiência, de saberes

⁹ Entendemos *práxis* como ação direcionada a certo fim, que possui várias configurações. Neste trabalho a discutiremos mais à frente, procurando estabelecer relação entre *práxis* e prática pedagógica, demarcando níveis tomando como referência a presença da consciência.

¹⁰ Compreendemos saberes como o conceito abrangente, na perspectiva de Gamboa (2009, p. 13), como variedade de respostas a determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo. Os saberes se apresentam como respostas separadas das questões que os originaram e não exigem relação imediata pergunta-resposta. O autor estabelece diferença

pedagógicos e de conteúdo epistemológico, em processo permanente de reconstrução do conhecimento que contribua para a compreensão da realidade.

Nessa direção, a prática pedagógica deve ser consciente, fundamentada e planejada, continuamente reelaborada por meio de processos coletivos cuja conquista envolve a prática reflexiva. A prática pedagógica é *práxis* que necessita envolver ato coletivo, pois a *práxis*, como entendemos, é sempre coletiva, depende do outro. A prática pedagógica é *práxis* coletiva também por envolver e/ou estar direcionada aos sujeitos e às intenções sociais mais amplas, bem como se desenvolve em contextos que, embora específicos, envolvem pessoas, sentidos e significados, profissionais, família, comunidade.

Nesse sentido, a prática pedagógica não é isolada do contexto mais amplo, não pode estar a serviço de interesses particulares, individualistas, mas precisa considerá-los como ponto de partida para a construção de projeto coletivo, pautado em intenções e objetivos coletivos. Projeto que não privilegie grupo hegemônico, mas que procure contemplar a necessidade de formação do sujeito crítico, consciente de seus direitos e deveres e que tenha como horizonte uma sociedade mais justa e mais coerente.

As discussões que desenvolvemos até o momento a respeito do sentido e do significado de prática pedagógica representa nosso entendimento sobre esse processo, que se constituiu em objeto de estudo desta pesquisa. No entanto, não significa que esse entendimento seja o predominante nas práticas educativas, principalmente no contexto da educação formal escolar e nas práticas de sala de aula em que predominam, segundo Imbert (2003, p. 15): “[...] um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto [...] e um sujeito objeto [...] mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia”. Situação que leva o autor a questionar a possibilidade de desenvolvimento de *práxis* nas escolas. Posicionamento que nos associamos para indagar: a prática que se desenvolve nas escolas é pedagógica? Podemos chamar de *práxis* essa prática?

Freitas (2005) também questiona se a prática do professor se aproxima ou tem potencial para a *práxis*. Faremos uma breve discussão em torno dessas questões para, em seguida, analisarmos os tipos de práticas que se desenvolvem na

entre saberes e conhecimento: “Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida”.

escola, considerando sua dimensão reflexiva. Começaremos pelo caráter pedagógico das práticas que se desenvolvem nas escolas.

Entendemos que as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas e nas salas de aulas são pedagógicas, pois se ligam à Pedagogia. Essa, segundo Queiroz (2003, p. 197), é a “[...] ciência que se dedica a educação [...]” e que traz em sua epistemologia “[...] conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e instrução que visam a um objetivo [...]”. Os professores passaram por formação, estudaram conjunto de disciplinas pedagógicas que, em tese, deveriam dar sustentação ao seu trabalho.

Acontece que, na prática, quando vivenciamos a realidade, percebemos a fragilidade dessa afirmação e que a conquista de saberes, que se constituam em conhecimentos que favoreçam prática pedagógica significativa, torna-se contradição a ser vivenciada cotidiana e progressivamente pelos professores; levando-nos a compreender que uma prática pedagógica fundamentada em saberes pedagógicos, representados, na perspectiva de Franco (2006, p. 37), por conjunto de “[...] capacidade de articular o aparato teórico prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática [...]”, ainda precisa ser conquistada.

Os professores desenvolvem prática educativa formal, ou seja, prática pedagógica, uma vez que em suas ações estão presentes em aspectos como intencionalidade, deliberação, métodos e objetivos pré-estabelecidos conscientemente. No entanto, no desenvolvimento de situações de ensino, o professor não possui compreensão sobre esses aspectos. Nesse caso, a ação consciente não parte dele. Nem sempre o professor decide suas ações. Nessa condição, o professor, em sua prática mecânica não se apercebe de sua situação e da realidade que envolve sua prática pedagógica, não se dá conta de que outros pensam por ele.

As práticas desenvolvidas em sala de aula são pedagógicas porque se sustentam em alguma teoria e possuem finalidade cujo alcance tem uma direção ligada ao aluno e à sociedade. Mas as características anteriormente mencionadas não garantem que os professores envolvidos no processo pedagógico assumam autonomia no trabalho docente. Ao se distanciarem da atividade material, do trabalho docente, passam a estranhá-la e a vivenciarem processo de alienação e, ainda que, exercendo uma atividade real, possuindo condições para pensá-la, não

compreendem o processo que vivenciam, não buscam essas condições, deixando que outros pensem por eles. Para Imbert (2003, p. 14), esse processo de alienação ocorre porque:

[...] a vida humana pode ser interpretada como produção social [...] se abre, simultaneamente, ao risco de reificação e ao projeto de emancipação. A reificação não é outra coisa senão o esquecimento do caráter histórico da vida social, que conduz a aceitá-la como realidade quase natural, determinada [...].

Quando a prática pedagógica apresenta a condição de alienação explicitada por Imbert (2003), é necessária a instauração do confronto, partindo para a conquista de uma prática pedagógica, isto é, de atividade mediada, composta por cadeia criativa de ações intencionais e planejadas. Essa conquista envolve o entendimento de prática pedagógica, de acordo com Freitas (2005, p. 136), como “[...] atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo”. Para a autora, essa conquista somente é possível quando o professor assume posição política frente à atividade que desenvolve, segundo Franco (2006, p. 28), “[...] engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-as em direção as intencionalidades coletivas”.

Em síntese, pensamos ter respondido a questão referente ao fato das práticas desenvolvidas pelos professores serem pedagógicas ou não: são pedagógicas, mas nem sempre possuem caráter de autonomia, estando comprometidas com a emancipação pessoal e coletiva. Retomemos a segunda questão: Podemos chamar de *práxis* a prática que se desenvolve nas escolas e que se diz pedagógica? Para responder a questão formulada, precisamos partir da compreensão sobre o que é *práxis*.

Em seu significado no grego, o termo *práxis* tem a mesma significação de prática, para designar uma ação. Nessa perspectiva, existe uma *práxis* nas escolas. Os professores e profissionais da escola desenvolvem ações na realização de suas tarefas. No entanto, Vázquez, (2007, p. 28), ao aprofundar o significado dessa palavra, considerando o grego antigo, afirma que ela “[...] significa a ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesmo, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. Esse não pode ser o sentido de

práxis ideal já que, entendemos, a ação do professor em sala de aula produz sim algo, ou reproduz, ainda que nem sempre seu agente se aperceba do produto de sua ação. A ação do professor produz ou reproduz novas ações, atitudes, comportamentos, conhecimentos, ainda que de forma inconsciente e alienada, pois nem sempre o professor tem consciência elevada do processo e do produto da sua ação.

Vázquez (2007, p. 28) apresenta, ainda, vários significados para o termo, aplicando-o com o sentido de “atividade consciente objetiva”. Entendemos *práxis* como atividade humana concreta adequada a determinados fins. Na realidade escolar existe sim *práxis*, com as mais variadas características, ou seja, como atividades humanas imbuídas de finalidades. Assim, as ações que se desenvolvem na escola são *práxis*, cabendo refletir e analisar qual o tipo de *práxis* e em qual nível a encontramos.

Segundo Marx (2002), o significado de *práxis* corresponde à atividade material dos homens e das relações materiais que eles estabelecem uns com os outros no interior de um grupo social, representando atos exclusivamente humano sobre um objeto para transformá-lo. Essa atividade, de acordo com Vázquez (2007, p. 220), inicia-se com um “[...] resultado ideal, ou fim, e termina com um resultado ou produto efetivo, real”, o que “[...] implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real”. Esse sentido não se aplica efetivamente a todas as práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, identificamos que este significado de *práxis* se efetiva real e concretamente nas práticas pedagógicas que são consideradas *práxis* revolucionárias, por exemplo, a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa.

Consideramos que todas as práticas pedagógicas discutidas neste trabalho se constituem, de certo modo, em *práxis*, pois, com referência em Vázquez (2007, p. 265), compreendemos que *práxis* é a “[...] ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade [...]” e que ela “[...] possui diferente níveis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático”. Com o entendimento exposto, nesta pesquisa, consideramos que prática pedagógica e *práxis* se aproximam. A *práxis* pode apresentar diferentes níveis que comportam diferentes características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Para caracterizarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores faremos uso da compreensão de Vázquez (2007, p. 266) sobre os níveis de *práxis*. O referido autor apresenta como critério de diferenciação o “[...] grau de consciência que o sujeito revela no processo prático [...]” e o “[...] grau de criação que o produto de sua atividade demonstra [...]”. Nessa direção, para o autor: a *práxis* é classificada como: *práxis* criadora, *práxis* reiterativa, *práxis* espontânea e *práxis* reflexiva. As *práxis* citadas têm generalidades, particularidades e especificidades; não ocorrendo isoladas umas das outras, pois estão interligadas. Uma *práxis* espontânea apresenta características da *práxis* criativa; e a *práxis* reiterativa traz características da *práxis* reflexiva. Nesse caso, o que determina as características da *práxis* é a predominância de uma das referidas características.

Os tipos de *práxis* apresentados foram utilizados para demarcar as práticas pedagógicas do grupo de colaboração e subsidiou a classificação utilizada na análise dos dados produzidos na pesquisa. Na discussão sobre os tipos de práticas usaremos a compreensão de Vázquez (2007) de *práxis*, demarcando-as em práticas pedagógicas espontâneas, práticas pedagógicas reflexivas não críticas, práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas. Os sentidos atribuídos às práticas mencionadas serão abordados mais adiante.

Na perspectiva de Vázquez (2007), a *práxis* criadora é *práxis* que possui elevado nível de consciência da prática. A consciência é a atuação, em todo o processo, que tem como referência a unidade entre o ideal e o real. A *práxis* criadora não resulta de atos de consciência sobre uma matéria, dando origem a um produto tal como ele foi concebido na consciência, ou seja, não representa a transformação direta e idêntica do ideal no real, mas é a relação entre o ato de pensar e o ato de produzir, entre o projeto e o resultado desse projeto. Nesse processo, a realidade não pode ser desconsiderada. Para Vázquez (2007, p. 268):

Formar ou transformar não é aqui imprimir-lhe uma forma que já preexistia idealmente e de um modo acabado, de tal maneira que sua objetivação ou materialização se reduza pura e simplesmente a uma duplicação. [...] A forma que o sujeito quer imprimir à matéria existe como forma geratriz na consciência, [...] mas a forma que se plasma [...] é justamente o resultado do real e não o ideal [...] Isso se deve primordialmente ao fato de que a matéria não se deixa transformar passivamente.

No contexto escolar, para o desenvolvimento da *práxis*, isto é, da prática pedagógica criadora, entender como ocorre à transformação é característica essencial à criação. O professor que não possui tal entendimento pode manter-se inerte ante a sua realidade e frente aos problemas, sufocando a inovação por achar que o resultado precisa ser perfeito, tal como o concebe idealmente, frustrando-se com expectativas cuja realidade concreta não possibilita atingir, da forma como pensou originária e idealmente a realização da prática. Diante da situação exposta, compreendemos, com referência em Vázquez (2007, p. 268), que: “[...] os atos práticos no sentido de submeter à matéria, obrigam a modificar algumas vezes o plano traçado [...]” o que leva “[...] a consciência a estar constantemente ativa [...]” alimentando uma prática criadora.

Ao reconhecermos a diferença entre o projeto ideal e o produto real no desenvolvimento da *práxis*, identificando as possibilidades concretas que a realidade nos oferece, percebendo, no processo e no espaço da prática pedagógica, contradições, incertezas e indeterminações, e que é possível desenvolvermos práticas pedagógicas criadoras, considerando a unidade entre o subjetivo e o objetivo. A prática criadora ocorre na medida em que a consciência projeta ações com base na realidade concreta, entendendo que, embora o processo de desenvolvimento desse projeto comporte contradições, o produto resultante é único, irrepetível e, por esta razão, criativo. A *práxis* reiterativa, apresentada por Vázquez (2007), também é importante de ser compreendida porque nem sempre se evidencia a ocorrência, na escola e em outros contextos, de *práxis* criativas.

Na *práxis* reiterativa, o espaço para a criação é diminuído. No que se refere à realidade escolar, existe, no desenvolvimento da prática pedagógica por parte do professor, uma sujeição ao projeto ideal e uma ênfase no subjetivo, levando-o ao distanciamento da realidade concreta e das possibilidades de transformação. Segundo Vázquez (2007, p. 274), nessa *práxis*, “[...] o determinante é o modelo; o real só justifica seu direito a existir por sua adequação ao ideal [...]”. Esse ideal não pode ser alterado. No que se refere à investigação que desenvolvemos, encontramos essa marca nas práticas pedagógicas reflexivas não críticas e nas práticas pedagógicas espontâneas.

Nas práticas pedagógicas citadas anteriormente, não existe espaço para a invenção de um novo modo de fazer, tampouco para o incerto ou para a aventura. A tendência para pautar-se pelo já criado castra a inovação, o que entendemos leva a

produção de contradições no processo pedagógico, uma vez que a realidade, por sua natureza dinâmica, é também contraditória. A *práxis* reiterativa à medida que é considerada mecanismo de multiplicação da *práxis* criadora, ou de processos já criados, comporta potencial criador. No entanto, sua absolutização engessa o potencial criador dos sujeitos e da realidade. Para Vázquez (2007, p. 275):

Os aspectos positivos que podemos reconhecer em uma atividade prática imitativa, na medida em que esta tem sua raiz em uma *práxis* criadora cujos produtos ampliam e multiplicam, alcança consequências negativas extremas ao fechar o caminho a uma verdadeira criação.

As práticas reiterativas se tornam limitantes a partir do momento em que ocorre a diminuição do nível de consciência sobre a relação entre o projeto ideal e o produto real, tornando-se repetidas, conferindo ao processo e aos sujeitos um caráter mecânico, em que se evidencia uma distância entre o planejamento e a execução. Nas práticas pedagógicas de sala de aula, essa questão se revela em processos em que não se evidencia significativo grau de consciência da prática. O professor não intervém mais no processo e não atende as suas exigências e imprevisibilidade.

Vázquez (2007) apresenta, ainda, a *práxis* espontânea, na qual a consciência sobre o processo prático diminui mais ainda. O que determina a espontaneidade do processo é a ausência da consciência da *práxis* e não a ausência da consciência, pois em toda *práxis* existe consciência em maior ou menor grau. O entendimento de consciência da *práxis*, com referência em Vázquez (2007), refere-se a “[...] consciência que se sabe a si mesma [...]”, ou seja, a metaconsciência. A consciência sobre a consciência que se tem da prática ou autoconsciência prática. Nesse sentido, uma *práxis* pedagógica espontânea ocorre quando não há, no processo pedagógico, a presença dessa autoconsciência prática. Característica demarcada pela ausência ou frágil presença de uma teoria ou de conhecimentos científicos.

A *práxis* reflexiva, na perspectiva de Vázquez (2007), representa atividade humana transformadora em que se tem presente um desenvolvido grau de consciência da prática, por isso, verdadeiramente revolucionária. É aquela em que há unidade entre teoria e prática. Essa seria a *práxis* com maior potencial para a criação, por exemplo, a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa possuem características da *práxis* reflexiva, na perspectiva de Vázquez.

Nesta pesquisa, a ênfase na dimensão reflexiva das práticas pedagógicas foi opção consciente porque entendemos a importância da reflexão no processo pedagógico criativo. A referida opção exige esclarecimento sobre o emprego do termo reflexivo, uma vez que na literatura educacional atual, a partir da década de 1980, segundo Pimenta (2008), o termo 'reflexivo' se transformou em lugar comum, o que consideramos se afastar da compreensão de Vázquez (2007) sobre prática reflexiva.

Antes de esclarecermos o significado anteriormente mencionado, ressaltamos que os tipos e os níveis de *práxis* justificam nossa opção em afirmar que há *práxis* nas escolas e que a atividade desenvolvida pelos professores representa sim *práxis*. Entretanto, essas *práxis* assumem características nem sempre próximas daquelas que consideramos ideais, no sentido da emancipação de professores e da transformação da realidade escolar e social, conforme entendimento defendido por Vázquez (2007).

As discussões que desenvolvemos nesta seção sobre educação, prática educativa, prática pedagógica e *práxis*, revelam a complexidade dos sentidos e dos significados da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, fazendo emergir a necessidade de demarcarmos e diferenciarmos esses sentidos e esses significados, as ações pedagógicas e a *práxis*¹¹ do professor, a fim de caracterizar a prática pedagógica, considerando as suas particularidades e singularidades. Fazer essa diferenciação, com base na dimensão reflexiva da prática pedagógica, representa a possibilidade de expansão de práticas pedagógicas rotinizadas, mecânicas, e de perspectivas de produção de práticas pedagógicas mais conscientes e mais críticas.

¹¹ Com base nas discussões desenvolvidas sobre o significado de *práxis* utilizamos esse termo para expressar a ação do homem sobre a matéria e a criação de uma nova realidade, entendendo que os níveis de *práxis* se diferenciam pelo nível de reflexividade, sinalizado pelo grau de consciência do sujeito na ação e pelos atributos (características) que esta prática manifesta. Entendemos que o termo pedagógica, acrescentado ao termo prática, distancia o uso deste último de seu sentido utilitário, aproximando-o do sentido de *práxis*. A diferenciação das práticas pedagógicas, entendidas como *práxis*, ocorrerá por meio de sua caracterização, sendo que o nível em que se encontram é demarcado pelo grau de consciência, expresso pela linguagem, presente nos sentidos e nos significados atribuídos pelo grupo de colaboração às práticas pedagógicas. Preferimos chamar "prática pedagógica" em lugar de "*práxis* pedagógica", por ser "prática pedagógica" a expressão de uso corrente na linguagem e no meio educacional brasileiro. Acreditamos que as ações reflexivas e os procedimentos que discutimos no referencial teórico-metodológico podem evidenciar as características das práticas pedagógicas por meio de processo de reflexão crítica em contexto colaborativo, como entendemos ter se constituído esta pesquisa.

Nessa direção, é que consideramos necessário discutir sobre os sentidos e os significados de reflexividade, tendo em vista que os vários entendimentos existentes na literatura educacional tornam os conceitos de reflexão diluídos.

3.1.1. Dimensão reflexiva da prática pedagógica: potência para a criação e emancipação

A leitura crítica da realidade, por meio de sua análise sistemática, seja em contexto específico da escola, seja em contexto mais amplo da sociedade como um todo, ou ainda, a reflexão sobre esses contextos como complementares e resultantes de processos históricos, representa exercício difícil que requer aprendizagem.

Para entendimento do papel da reflexividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma dessas aprendizagens, inicialmente necessária, é a compreensão do conceito de professor reflexivo, tarefa que pode ser realizada com referência em Pimenta (2008). A autora busca nas raízes históricas do termo reflexividade o sentido de professor reflexivo para desvelar o paradoxo de que a temática, embora tenha sido alvo de críticas e de controvérsias, também tenha contribuído de forma mais intensa nos últimos anos para a leitura, para a compreensão e para a orientação do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, importa discutir o que significa reflexão, para compreendermos o significado de professor reflexivo.

De acordo com Pimenta (2008), o conceito de professor reflexivo tem, em sua origem, pressupostos e fundamentos que denotam as contribuições do pensador americano Donald Schön. A autora busca nessas bases históricas elementos para esclarecer as frequentes confusões em torno do termo, que ora é considerado adjetivo, quando indica um atributo próprio do professor; ora substantivo, quando usado para identificar o movimento chamado *professor reflexivo*.

Schön (2000) considera que a formação de profissionais baseada em um modelo que primeiro trabalha a teoria, e depois sua aplicação, não atende as atuais exigências profissionais da ação docente. As situações que surgem no dia a dia profissional ultrapassam os conhecimentos científicos. Dessa forma, o pensador

destaca o valor da experiência e da reflexão na experiência e propõe formação baseada na epistemologia da prática.

Pimenta (2008) considera as contribuições de Schön (2000), mas discute-as, criticamente, como gênese do conceito de reflexividade integrante no embate da pós-modernidade, pelo fato de se referir ao caráter reflexivo da razão, com matiz pragmática, de fundo neoliberal. A autora critica a referida postura devido ao destaque exacerbado à ação e ao papel do professor nos processos de mudança da escola, gerando sua supervalorização como indivíduo. Para Pimenta (2008, p. 23) "[...] a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula".

A autora aponta, como possibilidade de compreensão dessa necessidade, a teoria como cultura objetivada em que a reflexão crítica coletiva extrapole o contexto de sala de aula e da escola, abrangendo a sociedade, entendendo que essa alternativa tem poder formativo e dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. O papel da teoria é oferecer perspectivas de análise, permitindo que os professores compreendam contextos históricos, sociais, organizacionais, e a si mesmos como profissionais, para neles intervir, transformando-os. Pimenta (2008) defende ainda a reflexão coletiva centrada no exercício profissional dos professores e nas condições sociais em que esta ocorre; levando em consideração o reconhecimento dos atos como políticos e que precisam ser direcionados a objetivos democráticos e emancipatórios. A autora defende a transformação da escola em comunidades de aprendizagem (PIMENTA, 2008).

Libâneo (2008) também aborda o significado de reflexão, utilizando a expressão *reflexividade* e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, para diferenciar os modos de compreender o papel da reflexão no desenvolvimento profissional.

O primeiro significado, apresentado pelo autor, é o de reflexividade como consciência dos próprios atos, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de se pensar sobre o conteúdo da própria mente, de forma platônica, idealista. O segundo se refere à relação direta entre a reflexividade e as situações práticas, algo que é imanente à ação, um sistema de significado decorrentes da experiência como estágio inicial do ato de pensar. O terceiro significado de reflexividade é o da reflexão dialética em que considera e defende que "[...] há uma realidade dada

independente na minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido no agir humano." (LIBÂNEO, 2008, p. 57).

O entendimento sobre reflexividade, neste trabalho, referencia-se na compreensão dialética de Libâneo (2008) que considera, assim como Pimenta (2008), o aspecto dinâmico da realidade social e histórica, uma vez que, para o autor, essa realidade está em movimento, cabendo "[...] ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade [...] suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real." (LIBÂNEO, 2008, p. 57).

O autor apresenta dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho liberal e a de cunho crítico. Esta pesquisa procura se aproximar da segunda. Na primeira, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou do tecnicismo, cujo ponto comum é a racionalidade instrumental. A segunda trata de reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. Para o autor, essas têm origem teórica comum na modernidade e sua crença na supremacia da razão. Nessa perspectiva, a reflexão é própria do ser humano, estando, para Libâneo (2008, p. 62), ligada:

[...] a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer.

O autor trata ainda de *três níveis de reflexividade* e que, nesta pesquisa, entendemos ter ligação com as ações reflexivas. A respeito dessas ações reflexivas trataremos ainda nesta seção. Sobre a reflexividade, Libâneo (2008) destaca que seu primeiro nível representa o distanciamento da prática para enxergá-la, entendê-la, avaliá-la. Esse nível tem como base o senso comum. O segundo nível incorpora a ciência ao senso comum, embora sem substituí-lo. O terceiro nível é o da reflexão sobre as práticas da reflexão, a metarreflexividade. Nessa perspectiva, os professores aprendem sua profissão por vários caminhos: com a contribuição das teorias, com a experiência, por meio do trabalho prático; e em espaços inseridos em contextos socioculturais e políticos. Libâneo (2008, p. 77) defende que:

[...] para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, em um esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns.

Libâneo (2008), ao enfatizar a importância da reflexão crítica, contribui para o uso das ações reflexivas como características presentes no processo reflexivo desencadeado durante o trabalho desenvolvido por esta pesquisa. Ele apresenta quatro ações da reflexão crítica, a saber: ação de descrever, por meio da qual se relata o conteúdo do agir; a ação de informar, que corresponde a discorrer sobre o significado da ação; a ação de confrontar, favorecedora da compreensão do percurso da ação, explicando o como e o porquê da ação; e, finalmente, a ação de reconstruir permite descobrir modos diferentes de agir.

As ações reflexivas representam processo sistematizado, organizado com intencionalidade, que se desenvolve por meio de atividade que envolva a descrição, a informação e o confronto; podendo desencadear uma quarta, a reconstrução. Ibiapina (2008) explica de forma objetiva cada uma dessas ações.

Na ação de descrever, o professor no exercício de entender o que fez, realiza descrição detalhada que o leva ao distanciamento das ações e estimula a descoberta das razões relativas às escolhas feitas durante a atividade docente. Na ação de informar, o professor apresenta respostas às questões que permitam refletir sobre o significado da escolha feita e descobrir se os conhecimentos utilizados no desenvolvimento da atividade são espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não. A ação de confrontar leva o professor a analisar e a compreender o processo, sua intencionalidade e seu papel político, bem como ao entendimento da relação entre teoria e prática. Essas ações formativas favorecem a reflexão sobre a prática docente, potencializando mudanças no contexto educativo através da quarta ação, que é a de reconstruir, na qual o professor desenvolve modo diferente de agir (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina e Ferreira (2003) discorrem sobre a fecundidade da reflexão crítica na formação de um profissional mais consciente de sua ação, a partir da organização de contextos formativos que privilegiem exercícios de flexibilidade sobre a prática pedagógica. Entendimento que referencia esta pesquisa. Por meio da reflexão crítica, investimos na ampliação da possibilidade formação do

profissional crítico e reflexivo, em que cada professor desenvolve a tarefa próxima a de:

[...] conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente [...]. O foco da análise é direcionado para o contexto de uma aula e para os questionamentos levantados no sentido de motivar a descrição, informação, confrontação e reconstrução das ações selecionadas para essa aula. (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 74).

No desenvolvimento deste trabalho, procurando considerar seus princípios¹², levamos em consideração essas discussões. Compreendemos que a dimensão reflexiva tem papel fundante nas práticas pedagógicas dos professores, pois, na perspectiva crítica, representa significativa possibilidade para a transformação das formas de agir predominantes nos contextos escolares, que trazem, à comunidade escolar e à sociedade, sérios problemas, uma vez que essas formas de agir não têm desencadeado favoravelmente a formação do cidadão contemporâneo (IBIAPINA, 2008; IBIAPINA; FERREIRA, 2003).

Nessa perspectiva, ao desenvolvermos discussão sobre as categorias que caracterizarão as práticas pedagógicas investigadas, tomamos como referência sua dimensão reflexiva, conforme abordaremos a seguir.

3.1.1.1 Características das práticas pedagógicas com referência nas dimensões reflexivas da *práxis*

Considerando o caráter amplo da prática pedagógica, e a conseqüente dificuldade em caracterizá-la, durante esta pesquisa sentimos necessidade de delimitar a caracterização, tomando como referência as dimensões reflexivas da *práxis* e da prática pedagógica. O exercício inicial de caracterização, por meio do referencial bibliográfico e das discussões com o grupo de colaboração, encaminhou-nos para a classificação da prática pedagógica em três níveis: prática pedagógica espontânea, prática pedagógica reflexiva não crítica, a prática pedagógica reflexiva crítico e colaborativa. Esses tipos de práticas possuem atributos que as aproximam,

¹² Nesta pesquisa optamos por dois princípios: a dupla função pesquisadora-formadora e a coprodução. Os mesmos são esclarecidos na seção que trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

as particularizam, e as singularizam. Em razão desse fato tornou-se necessário esclarecermos como consideramos esses níveis no processo de análise dos dados produzidos na pesquisa relatada neste relatório.

Nesse sentido, embora na realidade concreta investigada tenhamos encontrado somente práticas pedagógicas espontâneas e práticas pedagógicas reflexivas não crítica, as discussões com o grupo de colaboração e o referencial bibliográfico nos permitiram apresentar também a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa como possibilidade de desenvolvimento das práticas predominantemente desenvolvidas pelos professores colaboradores deste estudo.

a) Prática pedagógica espontânea

Toda prática pedagógica é intencional, planejada e sistematizada. Embora essa premissa contradiga a existência de uma prática pedagógica espontânea na realidade escolar, nossas discussões anteriores, com referência em Vázquez (2007), evidenciam que essa prática existe. Ela é demarcada por ações efetivadas em sala de aula pelo professor, sem o domínio da situação pedagógica, nesse caso, as práticas são rotinizadas, sem reflexão crítica, são espontâneas e marcadas pelo praticismo e automatismo.

No entendimento apresentado, embora a princípio toda prática pedagógica pareça intencional e reflexiva, essa perspectiva se aplica efetivamente apenas como ideal e a intencionalidade e a sistematização presente na prática pedagógica espontânea não é domínio do professor que a desenvolve. Consideramos prática pedagógica espontânea como aquela marcada predominantemente por “atos rotineiros”. Segundo Schettini (2008, p. 56): “[...] guiados por impulso, tradição e submissão à autoridade”. Essa prática se caracteriza pela reiteratividade e pelo baixo nível de consciência daqueles que a desenvolvem, o que os inibe no desenvolvimento de práticas criadoras.

Com base na compreensão exposta anteriormente, consideramos necessário esclarecer o que entendemos por consciência. De acordo com Freire (1987): para compreender o significado de consciência, é necessário pensar a realidade por meio da unidade entre reflexão e ação. A consciência da prática é o nível mais elevado da consciência, significando, de acordo com Vázquez (2007), atuação que expressa

unidade entre ideal e real. Esse é o nível que a prática pedagógica espontânea necessita conquistar.

Compreendemos prática pedagógica na perspectiva ideal, no sentido utópico de Freire (2005), como o 'viável possível', no estado mais evoluído, isto é, como ação necessária a ser conquistada, porque possível. Nessa perspectiva, as possibilidades presentes na prática pedagógica são demarcadas e exploradas como utopias, mas compreendidas como o *inédito viável*¹³, tornando-se possível por meio da transcendência que leva os professores ao desenvolvimento de prática significativa, ultrapassando o aparente. Este tipo de prática é classificado como o inédito viável, pois carrega a possibilidade de se tornar práxis.

Na realidade escolar, existem práticas pedagógicas que ainda estão em níveis não próximos das práticas que apresentam características que denominamos de pedagógica e que, neste trabalho, nomeamos de práticas pedagógicas reflexivas crítica e colaborativa.

A prática que chamamos de espontânea se caracteriza por não estar conscientemente fundamentada em determinada teoria, por isso, segundo Freire (2001, p. 44), 'desarmada' que "[...] indiscutivelmente produz [...] saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito". Esta prática se desenvolve a partir do saber experiencial, permanecendo nele. A linguagem não é utilizada de maneira sistemática e sistematizada de forma a produzir conhecimento científico.

No desenvolvimento da prática pedagógica espontânea, o que se destaca é o senso comum, e os conteúdos científicos, quando discutidos, não são submetidos ao rigor metódico defendido por Freire (2001). É prática assistemática desenvolvida com a predominância da linguagem coloquial, que não contribui para a ampliação dos conhecimentos espontâneos dos alunos, de maneira a tornar possível a conexão desses conhecimentos com os significados científicos ensinados na escola.

Dessa forma, essa prática produz um saber ingênuo por ser marcada pelo senso comum que subsidia as ações de quem a desenvolve, e não lança mão do

¹³ Entendemos que a expressão usada por Freire (1987) se refere ao horizonte como possibilidade de lidar com desafios que move a ação do sujeito em direção aos novos desafios, portanto usamos para acenar possibilidade de expansão de práticas pedagógicas consideradas menos desenvolvidas para práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e criadoras, ou seja, em práticas pedagógicas que, neste trabalho, nomeamos de prática pedagógica reflexiva crítica e prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa.

conhecimento sistematizado, o que implica na opção por ações que não levam em conta o caráter histórico dos indivíduos e dos contextos nas quais se desenvolvem, não percebe a historicidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, esclarecemos que a prática que nesta pesquisa chamamos de espontânea produz e é produzida por atos rotineiros, de caráter reiterativo, na perspectiva discutida por Vázquez (2007).

As características da prática pedagógica espontânea são expressas nas atividades de sala de aula em que há predominância da repetição e da reprodução de conteúdos escolares desconectados da realidade concreta e distanciados do conhecimento científico. Dessa maneira, existe passividade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, diante dos conteúdos escolares, que não traduzem a realidade e não ajudam a conectar realidade e conhecimento escolar, sendo, portanto, classificada neste estudo como prática acrítica.

A marca acrítica das práticas explicitadas anteriormente também se evidencia pela desconsideração das questões sócio-históricas e pela ausência de problematização no processo de ensino e de aprendizagem escolar. Não há nesse tipo de prática pedagógica ações criativas que lhe confirmem uma marca criadora, em que a consciência reflexiva seja capaz de estabelecer a relação entre o ideal e o real (VÁZQUEZ, 2007).

Na prática pedagógica espontânea, ainda que o conhecimento científico dos livros didáticos seja utilizado pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem, não são estabelecidas relações entre eles e os sentidos produzidos pelos alunos em contexto de desenvolvimento da prática pedagógica, desconsiderando-se o caráter sócio-histórico da atividade dos aprendentes. Nesse caso, os conteúdos escolares trabalhados pelos professores são estéreis e os sentidos e os significados trabalhados em sala de aula são desconectados da essência que os produziu e da realidade concreta.

Ao ignorar ou desconhecer o aspecto sócio-histórico da realidade que envolve a prática pedagógica, o professor não compreende que embora os processos e os objetos possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir quanto a sua origem ou a sua essência. Segundo Vigotski (1998, p. 84), "[...] existem processos que esmaeceram ao longo do tempo, que passaram através de um estágio bastante longo de desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados".

Nessa perspectiva, podemos observar processos mecanizados na prática pedagógica espontânea, os quais, por suas inumeráveis repetições e pela ausência de processos reflexivos que os questionem e os atualizem, tornam-se distantes da realidade e estranhos aos sujeitos que lidam com eles.

Compreendemos que a reflexividade se evidencia pela consciência de que o professor demonstra na/da prática, por meio do controle de suas ações; e sobre a prática por meio de ações reflexivas realizada conscientemente. Na prática pedagógica espontânea não é possível detectar o desenvolvimento das ações reflexivas conscientes, ou seja, a existência efetiva e articulada das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme já discutidas neste trabalho, e que poderiam ser identificadas no discurso oral e/ou escrito do professor, porém não foram.

Na prática pedagógica espontânea, o discurso produzido pelo professor é predominantemente descritivo, ou seja, a linguagem utilizada no processo de ensino e de aprendizagem não permite identificar a explicação do porquê e do para quê determinada ação é realizada. O professor não expressa clareza sobre o fundamento científico de sua prática e o nível de reflexividade que predomina é o de descrição da prática. Embora a ação de descrever seja uma característica definidora das ações reflexivas, como proposto por Liberali (2004), a predominância dessa ação sobre as demais, isto é, sobre as ações de informar, confrontar e reconstruir, não permite que o processo reflexivo se expanda e se efetive de forma articulada e sistematizada de modo a promover condições para que a reflexividade crítica ocorra e, conseqüentemente, para que a práxis reflexiva se desenvolva. A prática pedagógica espontânea possui as características como as sintetizadas no quadro 8.

Quadro 8 - Características da prática pedagógica espontânea

<ul style="list-style-type: none"> • Significações/significados espontâneos denotam ingenuidade e senso comum;
<ul style="list-style-type: none"> • Repetitiva e mecânica, predominantemente reiterativa;
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de base teórica declarada;
<ul style="list-style-type: none"> • Acrítica, por desconsiderar aspecto sócio-histórico, não problematizadora (perguntas isoladas, desvinculadas da realidade e do processo pedagógico);
<ul style="list-style-type: none"> • Parte do saber experiencial e permanece nele;
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso predominantemente descritivo.

Fonte: Elaboração da autora com referência em Schettini (2008), Freire (2001, 2005), Vázquez (2007), Vigotski (1998) e Liberali (2004).

Como características da prática pedagógica espontânea temos, no processo educativo, a predominância nos atos, e no discurso do professor de significações resultantes de sentidos cuja vinculação a significados sociais não ocorre de forma clara, direta, mas como resultando de apreensão de tradições, por meio da reiteratividade. Fato que confere um caráter acrítico a esse tipo de prática pedagógica, pois não dialoga com a teoria e/ou com os significados sociais de forma objetiva, tampouco dialoga com a realidade, desenvolvendo atos reprodutivos, fundados quase que, exclusivamente, na experiência e no saber ingênuo, a exemplo desse tipo de prática, citamos a utilização, por parte dos colaboradores desta pesquisa, de perguntas desvinculadas da realidade e do processo pedagógico. Desse modo, partindo do saber experiencial, o professor, ao desenvolver a prática espontânea, não o expande, no sentido de lhe conferir caráter científico e ampliar as possibilidades de o aluno fazer uso da linguagem reflexiva e crítica. O próprio professor, ao fazer uso da linguagem, apresenta limitações no que se refere à condição de desenvolvimento da reflexividade crítica, que promove a colaboração no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que seu discurso é predominantemente descritivo.

A prática espontânea, embora situada no nível mais elementar das práticas pedagógicas, pode desenvolver possibilidades de expansão de práticas mais conscientes. Entretanto, esse desenvolvimento exige intervenção no sentido de tomada de consciência sobre a realidade em que essa prática se desenvolve e a clarificação, por parte do professor, das necessidades de transformação de sua prática. Com isso, é possível avançar em direção, por exemplo, à prática pedagógica reflexiva não crítica que, embora apresente contradições, permite avançar em relação às características das práticas anteriormente discutidas.

b) Prática pedagógica reflexiva não crítica

A prática pedagógica reflexiva não crítica, considerando o conceito de reflexão mais elementar, envolve o pensar ainda não desenvolvido de forma crítica. As reflexões ainda ocorrem com base na prática, sem relações objetiva com teorias. Entendemos que, nesse nível, a prática pedagógica ainda não se desenvolveu para

atingir o nível de reflexividade que permita, efetivamente, a compreensão, a interpretação e a intervenção da e na realidade.

A reflexividade realizada dessa prática não possui elevado grau de consciência da prática, no sentido exposto anteriormente por Vázquez (2007). Na prática pedagógica reflexiva não crítica ainda predomina a reiteratividade, que inibe a possibilidade criadora da prática. Trata-se de reflexividade elementar, no sentido atribuído por Libâneo (2008), que estabelece relação direta com as situações práticas, nível elementar do ato de pensar, embora mais desenvolvido do que o presente na prática pedagógica espontânea, pois, nesse caso, o professor já expressa, por meio da linguagem, além da capacidade de realizar a ação de descrever, também o potencial para informar o que faz na ação. Nessa perspectiva, a reflexividade ainda não é classificada como crítica porque se encontra no nível em que, segundo Libâneo (2008): incorpora conhecimentos científicos ao senso comum, sem substituí-lo.

Consideramos, neste trabalho, a prática pedagógica reflexiva como aquela que ainda não chega a ser crítica, porque ocorre de maneira sistemática com predomínio apenas nas ações de reflexão descritivas e informativas. Nesse caso, o professor, no desenvolvimento da prática reflexiva não crítica, constata o problema, sente que algo está errado, mas ainda não consegue identificar suas raízes, nem como lidar com ele. Diante do problema e da realidade vivenciada, não se implica, atribuindo-lhes a causa a terceiros, ou a situações desvinculadas da sua prática.

Para compreendermos a realidade, é necessário saber ler, no sentido mais profundo da palavra, que significa saber refletir sistematicamente, por meio de reflexão que nos permita ir além do entendimento da realidade, possibilitando a intervenção. Para Demo (2000, p. 17): “[...] saber pensar é saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e **tirar conclusões úteis**, ver longe para além das aparências, perceber a greta das coisas [...]” (grifo nosso). São as conclusões úteis, no sentido de apreensão crítica da realidade concreta, com base na relação entre teoria e prática, que permitirão as interferências, por meio da ação criadora, de forma inteligente, concretizando-se em resultados expandidos aqueles que favorecem o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Podemos citar, por exemplo, o professor que consegue ler a realidade na qual trabalha, tem consciência dos problemas presentes nela, mas, não refletindo criticamente, dificilmente assumirá posição política e encontrará alternativas que

visem à transformação dessa realidade. Não vislumbrará saída, dificilmente enxergará para além das aparências. Saber pensar implica também na não aceitação do aparente, na não aceitação das imposições de ideologias e de valores nos quais não se acredita. Saber pensar é não se deixar ser transformado, não aceitar imposições, mas se transformar pela renovação constante do pensamento, possível por meio do diálogo com os pares e da compreensão crítica da realidade. O professor que desenvolve uma prática reflexiva não crítica necessita compreender esse sentido do saber pensar.

A prática pedagógica reflexiva não crítica representa, de certo modo, avanço em relação à prática pedagógica espontânea. Ainda que traga traços de ingenuidade e não seja questionadora, problematizadora, porque para o ser precisa conquistar a dimensão crítica. Portanto, a prática reflexiva não é crítica, ainda que o professor, sujeito dessa prática, faça uso de perguntas em sala de aula, de forma a ouvir os alunos, percebendo suas respostas. Se não estiver fundamentada teoricamente e contextualizada, no sentido de considerar a realidade social e histórica dos sujeitos envolvidos no processo, ainda que apresente traços de mediação não terá a marca crítica e colaborativa, será, apenas, de acordo com Freire (2001, p. 33), “[...] curiosidade ingênua, de que resulta, indiscutivelmente, certo saber [...] de pura experiência feito [...]”

Com isso, verificamos a necessidade do desenvolvimento de ações reflexivas que resultem na expansão dessa prática, o que entendemos ser possível. Uma das evidências dessa possibilidade é a presença, no discurso do professor, além da ação reflexiva de descrever, da ação de informar. No que se refere à prática pedagógica reflexiva não crítica, embora essas ações não façam referência clara a alguma teoria ou conhecimento científico, existem evidências, na verbalização dos professores, da compreensão de que a sua prática pode ser cientificamente fundada e explicada. O aspecto mais presente neste tipo de prática, no que se refere à ação reflexiva de informar, é a indicação, por meio do discurso, de objetivos para ações pedagógicas específicas, ou seja, uma aula, uma tarefa. Entendemos que a prática pedagógica reflexiva não crítica agrega as características expressas no quadro a seguir.

Quadro 9 - Características da prática pedagógica reflexiva não crítica

<ul style="list-style-type: none"> • Práticas reflexivas assistemáticas, sem regularidade ou base teórica;
<ul style="list-style-type: none"> • Acrítica: sem clareza sobre a relação teoria/prática, desconsideração do aspecto sócio-histórico; não problematizadora (embora no uso de perguntas procure considerar às respostas dos alunos);
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação superficial de problemas inerentes à prática;
<ul style="list-style-type: none"> • Repetitiva, não encaminha para mudança ou transformação;
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões acontecem ainda com base na prática;
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso predominantemente descritivo e informativo.

Fonte: Elaboração da própria autora com referência em Freire (2001), Vázquez (2007) e Demo (2000).

A prática pedagógica reflexiva não crítica possui características próximas à prática pedagógica espontânea, mas também possui atributos que lhe conferem singularidade. A prática pedagógica citada encontra-se no segundo nível de reflexividade, em que se evidenciam práticas reflexivas, embora sem regularidade e base teórica expressa com clareza, consegue identificar problemas na prática, ainda que superficialmente. Na prática pedagógica reflexiva não crítica há utilização de perguntas no processo pedagógico, embora não represente problematização da realidade social e histórica dos alunos e do processo pedagógico, o professor já considera as respostas dos alunos, procurando, ainda que de maneira superficial, retomar e/ou oferecer sinais de que percebeu essas respostas. O uso da ação de informar, acrescido à ação de descrever, representa também aspecto que diferencia a prática pedagógica reflexiva não crítica da prática pedagógica espontânea.

A presença em maior grau da dimensão reflexiva nessa prática, apesar de assistemática e pouco ou nada fundamentada, confere potencial ao professor para avançar no sentido de entender a relação dialética de suas ações com a realidade, de modo a elevar o nível de consciência sobre si mesmo e sobre o contexto que a envolve. O que somente é possível se o professor considerar a dimensão sócio-histórica da realidade e da prática pedagógica. Nessa perspectiva, é possível desenvolver ações criadoras para além das reiterativas. Para isso, as reflexões devem ocorrer não unicamente com base na prática, mas fundamentadas em discussões teóricas que ampliem essa reflexão. É necessário ainda que as ações reflexivas presentes no discurso do professor agreguem o confrontar e o reconstruir. Dessa forma, a prática pedagógica reflexiva não crítica tem possibilidades de

avançar em direção à prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, sobre a qual discutiremos a seguir.

c) Prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa como possibilidade

Compreendemos por meio de Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006) que as práticas discutidas anteriormente são vivenciadas na realidade escolar investigada, expressando necessidades que anunciam e nos levam a discutir, com referência na compreensão do inédito viável de Freire (2005) e na prática criadora, discutida por Vázquez (2007), possibilidade de práticas pedagógicas mais desenvolvidas, a exemplo da que nomeamos de prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Essa prática possui duas dimensões que se interconectam: a crítica e a reflexiva.

Compreendemos a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa como aquela marcada e orientada fundamentalmente pelo pensar crítico, como ato consciente e fundado nas ações, com o objetivo de reformá-las, possibilitando sua análise e seu questionamento, bem como dos sujeitos que as desenvolvem. A dimensão crítica desta prática traz potencial para produzir interpretação, intervenção e transformação das práticas pedagógicas espontâneas e não críticas e da realidade que envolve o contexto educacional mais amplo. Esse desenvolvimento é possível desde que o processo de reflexão crítica se configure em envolvimento, por parte dos professores, e em atividades educacionais com elevado grau de consciência, ensejando, desse modo, o conhecimento do porquê, do para quê e do como da prática, possibilitando, assim, a extensão dessa clareza aos alunos (SCHETTINI, 2008).

A prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa tem repercussões diretas na aprendizagem do aluno, quando o professor lhe instiga esse pensamento crítico, buscando – no contexto, na cultura e por meio da valorização dos conhecimentos que o aluno traz –, formas de comunicar a importância do pensar e do agir criticamente, questionando a realidade. Investe no desenvolvimento do senso crítico, criando espaços no qual se discute essa realidade, não impondo uma perspectiva única, mas as várias possibilidades de compreensão, inclusive as leituras próprias

dos alunos. Com isso, professores e alunos conquistam a condição de optar e a liberdade de realizar escolhas responsáveis.

A prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, na perspectiva de Vázquez (2007), não é uma ação mecânica, mas atividade que envolve alternativas para modos de produzir e de vivenciar o processo pedagógico por meio da criatividade. Sua dimensão reflexiva crítica tem compromisso com resultados advindos de uma experiência que favorece a criação e a clarificação dos significados das práticas por meio de compartilhamentos de perspectivas conceituais.

Liberali (2004) discute a reflexão crítica como ação ampla e profunda que envolve o pensar técnico, o pensar prático e o pensar crítico. Nessa perspectiva, uma prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa também contempla uma dimensão técnica, por não descartar a necessidade de controle do mundo natural que envolve a busca de meios para atingir determinados fins. Possui também dimensão prática, pois o professor que a desenvolve se preocupa com o entendimento e com a resolução dos problemas da ação mais imediata, por meio de mecanismos instrumentais obtidos a partir do entendimento de práticas sociais, e, por extensão, das pedagógicas. Mas tem uma dimensão mais profunda porque vai além desses aspectos, incluindo e valorizando a produção de valores e os contextos histórico-sociais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa contempla a dimensão técnica, que envolve o caráter prático, sem desconsiderar a dimensão política.

A prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa necessita de saberes essenciais para a reconstrução do conhecimento e para a expansão das práticas pedagógicas. O primeiro saber necessário ao professor é a compreensão de que a prática pedagógica deve oferecer possibilidades para que a aprendizagem ocorra por meio da produção ou construção dos conhecimentos e não da sua reprodução. Entendimento que o professor precisa ter não somente com relação ao aluno, mas com relação à aprendizagem pessoal. Segundo Freire (2001), o processo dialético envolve formador e formando que ensinam e aprendem mutuamente. O professor precisa saber que o aprender precede o ensinar. Nesse sentido, a relação entre ensino e aprendizagem ganhará sentido à medida da compreensão de que:

[...] aprender é processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador [...]

quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica sem a qual não construímos conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2001, p. 27).

A curiosidade epistemológica constitui o desejo permanente de compreender um objeto e a realidade que o envolve. Neste estudo, representa a necessidade de compreender as práticas pedagógicas. Esse aprender não ocorre no vazio, mas por meio de busca a fontes teóricas e à realidade. No professor, o reconhecimento de que precisa aprender continuamente, manifesta-se no exercício da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre o contexto em que ela ocorre.

Conectado a esse saber, destacamos outro: o reconhecimento e o investimento deliberado e planejado, transformação de saber de pura experiência em um saber fundado epistemologicamente que, segundo Freire (2001, p. 34) “[...] resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos [...]” por meio do qual há desenvolvimento, pois, “[...] a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se criticiza”. Esse processo não desconsidera as dimensões sociais e históricas e a linguagem, pois estas permitem compreender o potencial crítico das práticas pedagógicas.

No que refere à linguagem, na prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, os professores apresentam, com relação às ações reflexivas, de forma equilibrada, características do descrever, do informar e do confrontar, no discurso oral e no discurso escrito, expressando coerência entre o dizer e o fazer, unidade teórico-prático. Essas ações têm potencial para se encaminharem ao reconstruir.

É possível que a prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa represente utopia, no sentido empregado por Freire (2001, 2005), mas não é impossível. Configura-se, nas palavras do autor, no *inérito viável*, visto que temos na realidade concreta possibilidades que poderão favorecê-la. Entretanto, essas possibilidades precisam ser mobilizadas e articuladas em processo contínuo de reflexão crítica e colaborativa. A prática pedagógica a que nos referimos como utópica é a forma mais desenvolvida. Ela possui o nível mais elevado de consciência de si mesmo e caráter eminentemente criador. Possivelmente não a encontramos de forma pura, mas as características delineadas são reais e, juntas, podem configurar essa prática e torná-la um referencial de busca e de investimento em sua conquista.

A prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa apresenta ainda a característica fundamental de manifestar e de investir intencionalmente em processos de reflexão, envolvendo aspectos interpsicológicos, intrapsicológicos e extrapsicológicos. As atividades mentais entre indivíduos (inter) movem atividade reflexiva de caráter pessoal (intra), confluindo-se e confrontando, considerando o contexto social mais amplo, o pensamento social, de dimensão extrapsicológica. No contexto escolar, esse processo representa atividade dialética de produção contínua de sentidos e de significados sobre práticas pedagógicas e sobre a realidade conferindo-lhes possibilidades de transformação. Os professores rompem com estruturas cristalizadas, investindo na sua resignificação por meio do resgate do seu sentido histórico (VIGOTSKI, 2004). Compreensão que moveu as atividades deste estudo.

Nessa direção, os professores desenvolvem esse processo também como atividade de análise e de compreensão da prática por meio de referenciais teóricos e de questões sócio-históricas da realidade. Partem de práticas sociais para o desenvolvimento e a compreensão das práticas pedagógicas. Consequentemente, desenvolvem outra característica fundamental, a dialógica, por meio da qual, professores e alunos se permitem ouvir e serem ouvidos. Nessa perspectiva, conferem à linguagem papel fundamental.

A prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa é dialógica e, ao mesmo tempo, problematizadora. Pois questiona, não se acomoda à realidade, percebe novas possibilidades, não de forma unilateral, mas de maneira a provocar, lançar dúvidas. Com ênfase no aspecto dialógico e problematizador, o professor, no desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, compreende o papel importante da linguagem e desenvolve conscientemente ações reflexivas que envolvem o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. O quadro 10 expressa a síntese das marcas da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa.

Quadro 10: Características da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa

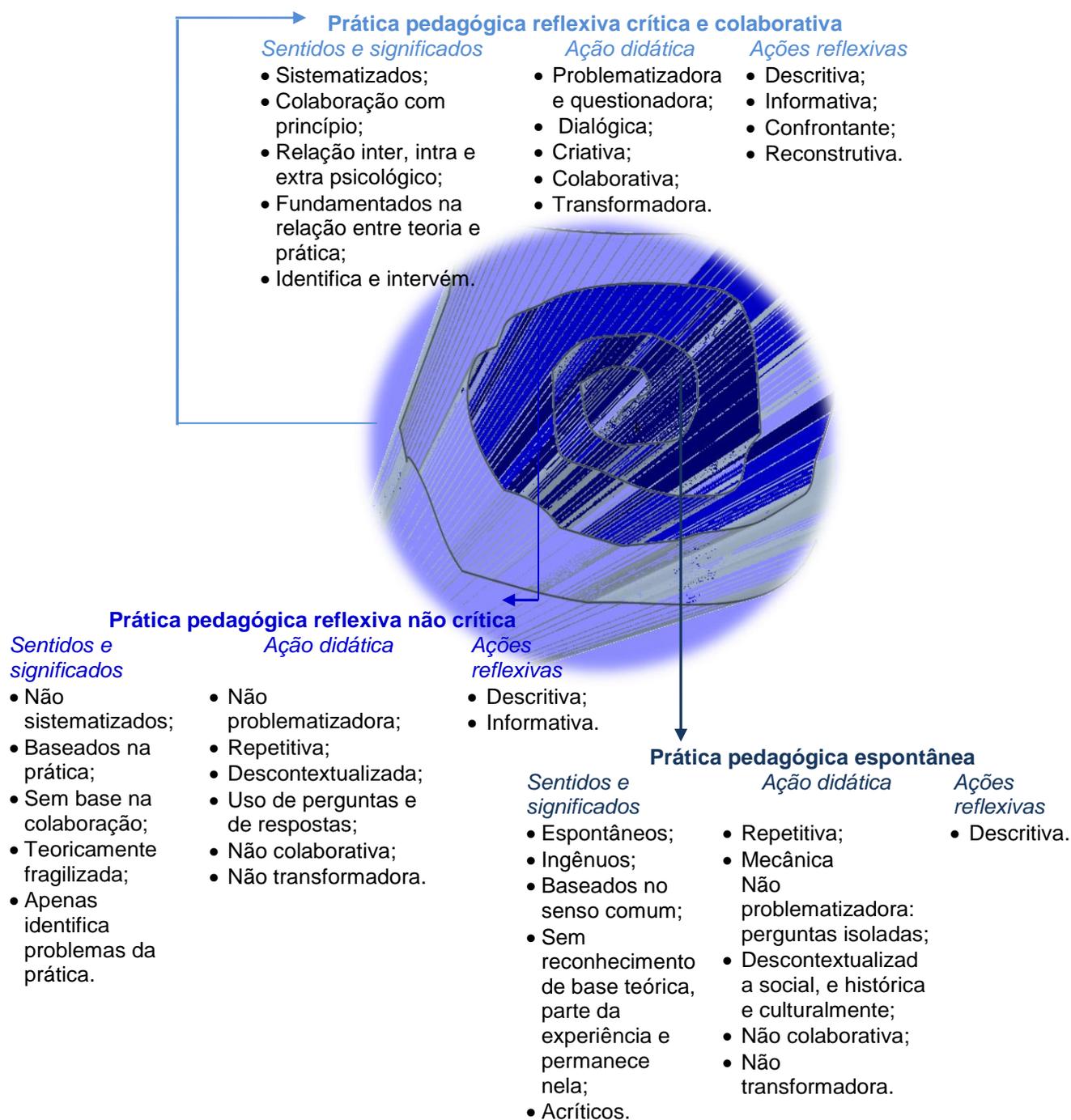
• Exercício de pensar sistematizado, coletivo e colaborativo;
• Compreende a prática a partir de referenciais teóricos, considerando sua indissolubilidade com a teoria e com fatores sociais e históricos;
• Caráter interpsicológico, intrapsicológico e extrapsicológico;
• Problematizadora: investe em questionamentos e em processos reflexivos colaborativos, com base na negociação de sentidos e no compartilhamento de significados para problematizar a prática e a realidade com intenção de compreendê-las e desenvolvê-la;
• Oferece condições para a teorização da prática e para a produção de conhecimento;
• Dialógica;
• Discurso descritivo, informativo, confrontante e reconstrutivo em contexto colaborativo.

Fonte: Elaboração da própria autora com base em Schettini (2008), Vázquez (2007), Freire (2001), Vázquez (2007) e Liberali (2004).

Reafirmamos que dificilmente encontraremos todas essas características em uma prática pedagógica. Entretanto, existem como referência e como potencial que podem ser provocados. Acreditamos na possibilidade de avançar em direção à conquista da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, pois a própria realidade oferece condições que podem e que precisam ser acionadas. As próprias contradições vivenciadas pelos sujeitos da escola podem constituir-se em conteúdo de discussão para compreensão da realidade escolar. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações efetivas, a exemplo de investimento em processos críticos e colaborativos, que concretizem essa realidade.

As categorias de práticas pedagógicas discutidas neste trabalho não são isoladas e comportam compreensão de que essas práticas são expansíveis por meio de processos reflexivos críticos e colaborativos. A figura 2 agrupa e sintetiza as características dessas práticas pedagógicas.

Figura 2 – Síntese das características das práticas pedagógicas



Fonte: Produção da pesquisadora

O espiral da figura um mostra que as práticas pedagógicas, como discutimos, não são puras. O que demarca o tipo de práticas é a predominância de características que as particularizam e as singularizam. A nuance das cores do espiral intenta comunicar o movimento e a dialética da expansão das práticas

pedagógicas, de níveis mais elementares à níveis mais elevados, quando ocorre a intervenção por meio de processos reflexivos críticos em contextos colaborativos.

Desenvolvemos discussões que sinalizam para a importância das práticas pedagógicas para a formação das pessoas. Considerando que essas práticas são determinantes para a vida, não podemos perder de vista que não representam ações que trazem resultado qualquer. Precisamos entender a dimensão técnica das práticas pedagógicas e também sua dimensão política, de maneira a compreendê-las como dimensões da *práxis*. Essas dimensões precisam se articular em práticas pedagógicas que sejam comprometidas com o sujeito que sabe fazer, produzir, mas que também saiba ser, saiba viver, e, principalmente, saiba conviver coletivamente, comprometido como uma sociedade mais justa. Nesse sentido, é importante a conquista de uma prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Discutir e identificar as necessidades formativas que atendam às singularidades desse tipo de prática representa passo significativo nessa direção.

3.2 Sentidos e significados que demarcam necessidades formativas

Nesta subseção discutimos necessidades formativas com o objetivo de compreender sua emergência nas práticas pedagógicas investigadas. Em nossa discussão, pressupomos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não são isoladas da realidade. Os professores fazem parte do contexto social mais amplo, configurado por determinados sentidos e significados veiculados por escolas que pertencem à determinada comunidade, determinado bairro que, por sua vez, pertence à determinada cidade. Embora esses espaços possuam suas especificidades, influenciando as necessidades vivenciadas pelos sujeitos, também fazem parte da realidade do país e da realidade global planetária. Portanto, o desenvolvimento das práticas pedagógicas não desconsidera esses sentidos e esses significados, os professores necessitam compreender as transformações que ocorrem nos referidos espaços, especialmente naqueles em que vivenciam as contradições advindas da prática pedagógica.

Desenvolvemos a discussão sobre as necessidades formativas com a contribuição de Rocha (2001), Rodrigues e Esteves (1993), Vasconcelos (2006), Franco (2006), Brito (2006), Lima (2006), Morin (2003, 2007) e Demo (1995). Esclarecemos que o sentido de necessidade, utilizado na pesquisa, comporta tanto

a dimensão técnica quanto a política, porque compreendemos que ao delinear as necessidades formativas do grupo colaborativo da pesquisa, essa compreensão é fundamental para a expansão dos sentidos e dos significados das práticas pedagógicas.

Na literatura detectamos que o termo necessidade apresenta múltiplos sentidos. Rocha (2001) relaciona o termo à ausência de algo. Rodrigues e Esteves (1993) entendem como desejo, vontade, aspiração, exigência; algo de caráter inevitável, útil. Compreendemos que as necessidades formativas representam características fundamentais, ligadas à dimensão política e à dimensão técnica, que os professores precisam para o desenvolvimento da prática pedagógica, a qual contribua para a formação de sujeitos reais, conscientes, capazes de intervir na realidade em que vivem. Essas necessidades, ligadas às práticas pedagógicas concretas dos professores, possuem possibilidades de serem desenvolvidas, desde que os professores estejam conscientes delas e desejem compreendê-las em articulação com a realidade (VASCONCELOS, 2006).

A consciência sobre as necessidades da prática pedagógica se desenvolve na proporção que a realidade social é discutida e sobre ela refletimos. Nos parágrafos que seguem, desenvolvemos discussão, relacionando a realidade mais ampla aos aspectos de caráter técnico e político das necessidades formativas.

A realidade ampla envolve contradições geradas por mudanças do mundo contemporâneo, decorrentes de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros. Essas contradições impõem ao professor a exigência de lidar com situações inusitadas, produzindo a necessidade de que possua as competências técnica e política para compreender e atuar na realidade ampla e dinâmica, em articulação com a realidade da escola e da sala de aula.

No exercício da prática pedagógica na sala de aula, ou no contexto escolar na sua totalidade, o professor depara-se, cotidianamente, com problemas sociais ligados ao consumo de entorpecentes e à violência urbana, entre outros, necessitando compreender as origens e as causas dos referidos problemas para enfrentá-los, visto que não pode negá-los ou ignorá-los. Na assunção de postura política, os professores precisam compreender que os problemas sociais, econômicos e até mesmo os ambientais, são resultantes de ações humanas. O homem possui capacidade de raciocinar, de criar, de inventar e nem sempre tem usado essa capacidade adequadamente. O professor, no desenvolvimento de sua

prática pedagógica, não pode desconsiderar essa realidade, pois se assim o fizer revelará necessidades formativas de caráter técnico e político, compreendendo, desse modo, o papel que a educação e que ele próprio possuem diante dessa realidade.

O professor, ao desenvolver sua prática pedagógica, assume, juntamente com a escola, responsabilidade de contribuir para que processos de mudanças sejam aqueles necessários à humanidade, em que o cuidado e o respeito ao ser humano, ao meio ambiente e à coletividade sejam essenciais. No entanto, pesquisas (FRANCO, 2006; BRASIL, 2011) revelam que a educação, que ocorre na escola, apresenta sérias contradições. Essas contradições são expressas pelos professores e pelos alunos como consequência de uma educação que não considera as necessidades dos sujeitos, especificamente do professor e dos alunos.

Franco (2006, p. 30) expõe um quadro preocupante, mas comum na realidade escolar, em que percebemos “[...] grande aridez no espaço de aprendizagem; professores que se esforçam para transmitir algo que prepararam e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade [...] não há negociação de sentido [...]”. As principais causas dessas contradições se relacionam aos sentidos e aos significados produzidos pelos professores e à sua frágil compreensão e capacidade de situar as práticas pedagógicas na realidade social mais ampla, bem como de vivenciar situações em que haja a relação entre os contextos específicos da ação pedagógica (escola) e da realidade social, o que compromete a qualidade da educação que a escola oferece, diminuindo as possibilidades de formação voltada para as necessidades do sujeito e da sociedade.

Diante das contradições da realidade concreta, entendemos que o reconhecimento das necessidades formativas do professor e do atual contexto social, de caráter global, possibilita-nos, como educadores, contribuir para que nossos alunos desenvolvam formação crítica que os permita compreender e intervir na realidade social em que vivem, implicando aos professores, em primeira instância, uma formação crítica. Dessa forma, necessitamos, em nossas práticas pedagógicas, desenvolver capacidade de compreender e de intervir na realidade, de forma efetiva, uma vez que, como professores, somos, segundo Lima (2006, p. 34): “[...] senão o principal, pelo menos um dos principais agentes de mudança e de inovação na sistemática educacional”.

O professor, possuindo papel estratégico para a transformação da realidade que vivencia, por lidar direta e sistematicamente com o aluno, contribui para a formação do cidadão contemporâneo. Para isso, necessita de saberes (BRITO, 2006; LIMA, 2006) que o levem a uma prática pedagógica reflexiva crítica e, por extensão, progressivamente, colaborativa, favorecendo a transformação de saberes em conhecimentos, por meio da sua reconstrução. A produção de conhecimentos é desencadeada pela análise, pela reflexão crítica e pela compreensão de práticas pedagógicas; pelo reconhecimento e pelo manejo inteligente de seus limites e de suas possibilidades, em contínuo aperfeiçoamento pessoal e profissional, com reflexos na formação do aluno.

Por entendermos como fundamental a identificação de necessidades postas à prática pedagógica, discutimos necessidades, recorrendo aos estudiosos Vasconcelos (2006), Freire (1987, 2001), Demo (2000), Lima (2006), Moran (2003), Brito (2006). Para explorar as necessidades docentes, elegemos duas dimensões próprias das necessidades formativas. A primeira dimensão é a técnica e as ações pedagógicas são ligadas ao saber fazer; a segunda dimensão é política, as ações pedagógicas requerem compromissos políticos com um saber crítico.

Dessa forma, compreendemos, neste trabalho, as dimensões das necessidades formativas como aspectos fundamentais que requerem saberes e conhecimentos técnicos e políticos, bem como ações técnicas e políticas, essenciais ao desenvolvimento da *práxis*. As necessidades formativas expressam-se por meio das contradições vivenciadas pelos professores nos contextos em que desenvolvem a prática pedagógica. A identificação dessas necessidades representa também a identificação dos motivos que levam os professores a agir.

Embora as necessidades formativas possuam outras dimensões, a exemplo da ética, destacamos as dimensões técnica e política das práticas pedagógicas porque seu entendimento é fundamental para expansão das práticas pedagógicas espontâneas em práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas. As dimensões técnica e política, embora possuam especificidades, configuram a prática pedagógica de forma articulada, movimento dialético, em que uma depende da outra.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, as necessidades formativas, considerando a dimensão técnica, relacionam-se ao saber fazer. Elas representam o uso do saberes e/ou de conhecimentos para o saber fazer, nos mais variados

espaços. No que se refere às ações efetivadas na sala de aula, a dimensão técnica das práticas pedagógicas se expressa na forma como ocorre o manejo de sala de aula, na maneira como o professor estabelece relação com a turma; na forma como o conteúdo é trabalhado; na relação teoria-prática e na mediação dos conteúdos disciplinares e dos saberes pedagógicos; no uso dos recursos presentes na escola; na forma como o professor lida com o planejamento, entre outros aspectos relacionados à dimensão técnica do saber fazer da docência.

Nesta investigação, identificamos essas necessidades principalmente na relação professor-aluno, em que são comuns conflitos decorrentes, entre outros fatores, da forma estante como os conteúdos são trabalhados pelo professor, distanciados da realidade do aluno e desvinculados do caráter histórico e social e, ainda, nas práticas de planejamento mecânicas.

A dimensão política das práticas pedagógicas e suas necessidades estão ligadas à compreensão do professor sobre a realidade social que envolve a escola, seu entorno, o contexto da sala de aula, o contexto social mais amplo e a forma como se posiciona frente a essas realidades. Envolve a compreensão, pelo professor, da finalidade da prática pedagógica: o que faz, para que faz e para quem faz, a quem está servindo. Nesse contexto, a questão central é a seguinte: No desenvolvimento das práticas a formação visa educar que tipo de homem? Para que sociedade? Nessa perspectiva, a dimensão política envolve a compreensão do caráter complexo e amplo da realidade humana e de si mesmo como sujeito situado nessa realidade, como sujeito consciente de seus limites e de suas possibilidades para nela intervir (VASCONCELOS, 2006).

As necessidades formativas, na dimensão política, estão relacionadas ao saber compreender e ao saber ser. Estes se referem ao uso de conhecimentos e leituras da realidade para a tomada de posição consciente para intervir, por meio das práticas pedagógicas, em direção à transformação da realidade. A dimensão política das necessidades formativas se expressa na prática e no discurso do professor e revela até que ponto o professor reconhece o potencial transformador das práticas pedagógicas, seu nível de implicação pessoal na aprendizagem dos alunos ou nos resultados do ensino, sua opção teórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola, seu reconhecimento do caráter histórico e social dessas práticas e na relação que faz da prática com a realidade mais ampla.

Diante do exposto, destacamos como necessidades das práticas pedagógicas as seguintes ações formativas: compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/realidade; desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas; capacidade problematizadora e de compreensão da racionalidade do contexto educativo e da linguagem que produz essa racionalidade. Consideramos que as necessidades formativas nas suas dimensões técnica e política estão imbricadas.

Na realidade concreta, muitos poderiam ser os indicadores da presença dessas necessidades na prática pedagógica dos professores, mas, considerando que essa discussão subsidiará a identificação das necessidades das práticas pedagógicas das professoras partícipes da pesquisa, selecionamos os indicadores das necessidades formativas que consideramos interconectados com o objeto de estudo desta pesquisa, eles são: compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/realidade, que pode ser observada na forma como o professor seleciona os conteúdos, bem como pela relação que ele estabelece ou não entre os conteúdos escolares e a realidade em que o aluno está inserido; o nível de reflexão sobre as práticas pedagógicas e os conflitos que se estabelecem na sala de aula em virtude do uso de diferentes níveis de reflexividade que o professor utiliza ao desenvolver a docência e a definição de práticas de planejamento, que determina qual a opção que o professor faz para definir o método e a metodologia de ensino e de aprendizagem; a clareza ou não da opção teórica e a consideração ou não do caráter histórico e social das práticas. Entendemos que os indicadores listados anteriormente comunicam as necessidades formativas para o desenvolvimento docente, bem como para o desenvolvimento da capacidade problematizadora e de compreensão das racionalidades existentes no contexto educativo. A discussão seguinte abordará, especificamente, as necessidades indicadas e os seus respectivos indicadores.

3.2.1 Compreensão, produção e articulação crítica entre os conhecimentos escolares e da realidade

São inúmeros os saberes cuja ausência/presença marcam a prática pedagógica docente. As necessidades formativas decorrentes dessa

ausência/presença também são inúmeras, pois esses saberes se apresentam, conforme Gamboa (2009), de forma misturada e distante dos problemas que os originaram. Portanto, os saberes, por seu caráter amplo e difuso, necessitam de reconstrução e de transformação em conhecimentos, de forma a ganhar sentido e significado para quem lida com eles, no caso desta pesquisa, os professores.

A discussão sobre a necessidade de compreensão, produção e articulação crítica entre os conhecimentos escolares e a realidade em que os alunos estão inseridos, pressupõe a compreensão primeira do que entendemos por saber e por conhecimento, para reconstruir seus sentidos e seus significados. Nessa perspectiva, conhecimentos são saberes científicos sistematicamente organizados a partir de um problema, tratado por meio da relação direta pergunta-resposta (GAMBOA, 2009). A reconstrução desses conhecimentos é possível por meio da problematização e da sua articulação com a realidade (FREIRE, 1987, 2001).

Assim, o professor, no desenvolvimento da prática pedagógica, como *práxis* que ocorre em contexto histórico e social marcado por questões econômicas e de produção já mencionadas, necessita considerar que o sujeito, alvo dessa prática, precisa tornar-se cidadão, pessoa com acesso ao conhecimento e em condições de administrar sua vida de maneira mais inteligente e mais coerente possível.

A prática pedagógica como *práxis* requer o desenvolvimento da capacidade de lidar com o conhecimento em suas várias dimensões, principalmente àquelas ligadas diretamente à prática pedagógica: ou seja, as questões teórico-metodológicas e as questões disciplinares. Nessa perspectiva, lidar com o conhecimento envolve compreensão, produção e compartilhamento dessas dimensões de forma crítica e articulada com a realidade.

Em direção ao entendimento dessa questão, Morin (2003, 2007) contribui para a compreensão do caráter complexo e amplo da realidade humana, chamando atenção para a necessidade de saber lidar com o conhecimento de forma crítica. Entendendo que o conhecimento está sujeito ao erro, pois representa, ao mesmo tempo, tradução e reconstrução, estando sujeito à interpretação. Esta, por sua vez, traz consigo o risco da subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios, de seus conhecimentos, que são somente possibilidades entre outras.

O desenvolvimento da capacidade de lidar com o conhecimento de forma crítica é responsabilidade dos professores, principais agentes da educação (LIMA,

2006). Essa capacidade não se resume em lidar com o conhecimento. Os professores necessitam de condições técnicas e de políticas para produzi-los. Esse processo ajuda na identificação e no combate de “ilusões”, pois “[...] os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está impune para sempre contra o erro” e que “[...] a educação deve dedicar-se, por conseguinte, a identificação de erros, ilusões e cegueiras.” (MORIN, 2003, p. 21).

Com relação a essa questão, Demo (1995) defende uma educação que comporte qualidade técnica e política, capaz de propiciar ao sujeito condições de arquitetar projeto e história próprios. Nesse aspecto, o professor, ao desenvolver suas práticas pedagógicas, favorece essa educação. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade de lidar e de produzir conhecimento, tornando-se sujeito que intervém técnica e politicamente na realidade. O acolhimento da necessidade em discussão se reflete no aluno, uma vez que a aprendizagem do professor produz práticas pedagógicas comprometidas não somente com a aprendizagem do aluno, mas com educação a favor da transformação social.

A necessidade formativa em discussão tem caráter técnico por envolver o saber fazer e o conhecer. No entanto, ela pede postura política e tem repercussão na medida em que o professor busca conhecer e produzir sua prática pedagógica, compromissado com a transformação da sociedade, procurando crescer com vistas e em direção a um propósito.

Com referência ao conhecimento necessário à clareza sobre os processos que envolvem a prática pedagógica, Brito (2006) chama de saberes, sejam eles: saberes pedagógicos, aqueles que envolvem a reflexão sobre a prática; saberes disciplinares, que envolvem as várias áreas do conhecimento; saberes experienciais, aqueles que emergem no exercício da profissão. A autora ressalta a importância da articulação desses saberes com aqueles construídos na prática pedagógica, de forma que essa articulação represente produção ou reconstrução de conhecimentos.

Esses saberes, na perspectiva discutida, por serem amplos, necessitam de reconstrução de forma que, por meio do resgate dos seus sentidos e de seus significados, possam transformar-se em conhecimento necessário ao desenvolvimento dos sujeitos e da realidade que vivenciam, e possam constituir-se em dimensão técnica à proporção que oferecem aos professores, no exercício de sua prática pedagógica, possibilidades extensíveis à sala de aula, favorecendo, assim, a prática criadora. Essa conquista ocorre tanto em âmbito pessoal quanto no

âmbito institucional, numa relação intrínseca. Em outras palavras, o professor busca o conhecimento e o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, mas também precisa que lhe sejam oferecidas oportunidades e condições para que essa necessidade seja atendida. Necessário se faz considerar, conforme Pimenta (2008, p. 21): “[...] a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”.

Não se trata de valorizar o individualismo do professor, mas considerá-lo sujeito que precisa e pode compreender sua realidade. A partir do conhecimento desenvolvido sobre a realidade e sobre as práticas pedagógicas, passa a, dentro de condições objetivas e de suas possibilidades, intervir nela, por meio de prática pedagógica consciente, a qual favoreça a formação de cidadãos também críticos e conscientes.

No acolhimento da necessidade ligada ao conhecimento, Pimenta (2008, p. 25) afirma que isso ocorrerá “[...] a partir de teoria(s) que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino [...]”, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Reconhecemos que desenvolver prática pedagógica que atenda à realidade constitui-se em desafio, mas também não é impossível. Acreditamos ser possível por meio da reflexão crítica e da colaboração. Processos que podem ser desenvolvidos em contextos escolares e nos espaços de formação do professor. Essa é uma necessidade de caráter político sobre a qual passamos a discorrer em seguida.

3.2.2 Reflexividade sobre as práticas pedagógicas

O entendimento da reflexão crítica e colaborativa como possibilidade de desenvolvimento e de transformação das práticas pedagógicas exige modificação de práticas de formação de professores que, ao longo da história, ocorrem considerando necessidades específicas de momentos em que questões econômicas, históricas e sociais são determinantes, prevalecendo interesses da classe hegemônica e da sociedade capitalista.

Exemplo dessas práticas de formação é aquele pautado na racionalidade técnica, com ênfase na aquisição, pelos professores, de competências ligadas ao

fazer a partir de modelos copiados e impostos nos momentos de formação, e que se configuram insuficientes, pois não contemplam as necessidades dos professores que, progressivamente, encontram-se diante de contradições, postas pela sociedade contemporânea, entre as quais a de lidar com mudanças sociais que afetam a sala de aula e a prática pedagógica (BRITO, 2006).

Essas práticas de formação produzem necessidades vivenciadas por professores e por alunos em processos pedagógicos mecânicos. Em decorrência desse fato, o professor não percebe o caráter transformador das práticas pedagógicas, considerando a realidade como dada, os problemas vivenciados como permanentes, distanciando-se, desse modo, das causas exteriores, sem observar a devida relação destas com sua prática pedagógica.

Compreendemos por meio de Vázquez (2007) que as práticas de formação, anteriormente mencionadas, contribuem para que o professor desenvolva processo de estranhamento em que não se reconhece em suas práticas pedagógicas, tornando-as mais distantes das necessidades dos alunos, agravando os problemas do processo de aprendizagem dos alunos e favorecendo a formação de indivíduos acríticos. Estes, como o próprio professor, consideram a realidade estática, sem possibilidades de transformação. O professor não se implica na realidade, como também não se implica nos resultados do ensino.

Diante do exposto, identificamos a necessidade de formação com vistas a contribuir para a construção do profissional crítico reflexivo, o qual se reconheça como parte do seu contexto social e histórico complexo, mas que, sobretudo, perceba-se capaz de, junto com seus pares, lidar com as contradições presentes na realidade na qual atua.

Nessa direção, é necessário refletirmos sobre o papel do professor no processo de conquista de uma prática pedagógica voltada para a formação do sujeito na contemporaneidade, isto é, compreendermos a necessidade do educador reconhecer o sentido dessa prática para si próprio, para seus pares, para seus alunos e para a sociedade. Nesse sentido, a reflexão crítica é fundamental para esse processo de reconhecimento. Reflexão que traz possibilidades de transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, transformação social.

A instauração de processos formativos, a exemplo do representado por esta pesquisa, é fundamental para a superação de práticas pedagógicas espontâneas e não críticas, marcadas pela reiteração e repetição, e contribuem para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas. Processos que privilegiem o próprio ambiente de trabalho do professor como espaço de pesquisa, incentivando-o a refletir constantemente sobre sua prática, ressignificando-a. Refletir criticamente possibilita o desenvolvimento de prática pedagógica caracterizada pelo agir criativo e colaborativo.

Esta pesquisa se baseou no entendimento de que esses processos contemplem contextos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no sentido de propiciar condições de desenvolvimento profissional no espaço escolar, de modo a constituir-se em ambiente que oferece aos professores possibilidade de reflexão sobre diferentes perspectivas e diferentes concepções de práticas pedagógicas. Numa perspectiva utópica, compreendendo utopia como inédito viável com base em (FREIRE, 1987), entendemos que por meio da reflexão crítica e colaborativa, educadores e alunos podem ‘exercitar’ a reinvenção da escola, sua reconstrução e a superação dos problemas inerentes ao contexto escolar. Entre esses a baixa aprendizagem dos alunos, resultante de práticas pedagógicas isoladas e mecânicas (LIBERALI, 2004).

Para alcance dessa conquista, podemos utilizar instrumentos que sejam ao mesmo tempo técnico e político, como é o caso do planejamento. O mencionado instrumento possui potencial de produção, sistematização e registro de informações e de conhecimentos, o planejamento contribui para questionamento das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, como instrumento técnico e psicológico, ele favorece a compreensão e a intervenção na realidade.

O planejamento torna-se um instrumento possibilitador de transformação quando entendido como processo necessário à conquista da consciência da prática. De modo a possibilitar aos professores um avanço do estado em que se encontram, quando suas práticas tornam-se contraditórias e estranhas, a si mesmos, ao ponto de não conseguirem explicá-las por meio da linguagem, situação que Vasconcelos (2006, p. 24) descreve, quando trata de alienação, como: “[...] acentuada perda de sentido, de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência”.

A compreensão do planejamento, como instrumento de reflexão, exige negação de concepções que não atendam a realidade e, segundo Ibiapina (2007), são limitadas aos atos de estabelecer metas e objetivos e preparar ações para o alcance desses objetivos. Precisamos entendê-lo como processo sistematizado de

intervenção na realidade concreta em que se percebe relação entre as ações e o resultado alcançado. O entendimento do planejamento como mecanismo burocrático vem historicamente alimentando resistências dos professores com relação a sua prática, por não lhe atribuir sentido que coadune com suas necessidades.

O acolhimento da necessidade de desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas é condição para avançarmos em direção à outra necessidade: a de desvendar, para compreender, a racionalidade predominante no contexto escolar. Essa contradição deve ser enfrentada coletivamente pelos professores que, por meio da colaboração, baseados numa postura crítica, conforme Ibiapina (2009, p. 11), investem na "[...] compreensão dos contextos sociais e dos condicionantes que mascaram as relações e distorcem ideologicamente o nível de consciência dos professores".

Os professores são profissionais intelectuais (GIROUX, 1997), que por meio de ações refletidas, intencionais, planejadas, articuladas em contexto colaborativo, mediadas por um projeto maior de educação, em que pesquisa e formação são princípios básicos, podem vivenciar significativas possibilidades de conquistar autonomia. Com isso, avançam em direção ao agir consciente e intencional, assumindo posturas políticas coerentes, nas quais discurso e prática se harmonizam, resultando em ações pessoais e coletivas direcionadas à conquista de relações mais justas e igualitárias, que valorizem o cidadão e a cidadania.

3.2.3 Problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo

A discussão sobre a necessidade de desenvolvimento de capacidade problematizadora parte do entendimento de que a racionalidade predominante na escola pública não tem favorecido o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes e a melhoria significativa da qualidade da educação (IMBERT, 2003; FREITAS, 2005; FRANCO, 2006). Embora as políticas de controle de qualidade dos órgãos gestores centrais, como Ministério da Educação e secretarias municipais e estaduais de educação, estejam nas escolas públicas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os resultados das avaliações nacionais têm sido precários, ainda que identifiquemos, em algumas realidades, organização no

sentido de se buscar alcançar as metas estabelecidas em nível nacional, por meio de investimentos, mesmo que insuficientes, no sentido de estruturar as escolas (BRASIL, 2011).

Um exemplo do interesse do Ministério da Educação em atender as metas é a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que há vários anos faz parte da política da educação pública brasileira, mas que foi implementado, com mais visibilidade, nos últimos anos, principalmente nos estados do Nordeste (BRASIL, 2006). No entanto, entendemos que a transformação da escola em espaço de socialização e de produção de conhecimentos, que traga resultados não somente numéricos como respostas ao SAEB, mas principalmente na formação de sujeitos, cidadãos críticos, consciente de seus direitos e de seus deveres, passa pela transformação das práticas pedagógicas que nela se desenvolvem, principalmente dos professores (BRASIL, 2006).

A qualidade da aprendizagem está ligada à prática pedagógica dos professores, fator importante para o sucesso escolar. Consideramos que processos de reflexão crítica em contextos colaborativos, em que são respeitados e valorizados a vez e a voz de professores e de alunos, favorecem a formação crítica e cidadã, investindo na compreensão da realidade e no desenvolvimento da capacidade dos sujeitos, que fazem parte da escola, intervirem nessa realidade. Entendemos que os processos reflexivos e colaborativos têm caráter interventivo a proporção que contribuem para que saímos da inércia e/ou nos ajude a identificar possibilidades de mudança. Entendemos que esta pesquisa, embora possua contradições, foi desenvolvida com esta intenção. Nós, enquanto pesquisadora, reconhecendo limitações e fragilidades, investimos esforço no sentido de criar as condições para que as discussões fluíssem tomando como base os objetivos da pesquisa. No processo de levantamento dos dados e de análise não intencionamos apontar erros dos professores, nem ainda dizer como devem fazer. Este relatório resulta também da compreensão, em construção, da pesquisadora sobre a teoria da análise do discurso e possivelmente traga consequências das 'armadilhas da linguagem'.

Teoricamente, no bojo dos programas oficiais, percebemos o discurso voltado para gestão democrática (BRASIL, 2006). No entanto, no chão da escola, esta gestão se torna tecnicamente dificultada pela forma como as ações são desenvolvidas. A comunidade escolar perde, então, a oportunidade de implantar nas escolas o que Giroux (1997, p. 35) entende como necessidade de "[...] uma

linguagem de análise diferente para compreender a estrutura e o significado da escolarização" e, ainda "[...] desenvolver-se [...] uma pedagogia radical preocupada com a alfabetização crítica e cidadania ativa". O autor aponta para o quadro de predominância nas escolas de uma pedagogia conservadora, privilegiadora da formação técnica em detrimento de uma formação para a cidadania. Diante desse quadro, acreditamos na possibilidade de transformação dessa realidade e da conquista das condições necessárias para que professores e partícipes da comunidade escolar assumam seu papel na formação de alunos como cidadãos ativos e críticos.

A transformação que atenda às necessidades de formações de alunos e professores se faz necessária. Mas, dificilmente será orquestrada pelos sistemas e pela instituição gestora central, em nível de política pública, pois esses sistemas e essas instituições estando a serviço da classe dominante não se efetivam, os objetivos presentes nos projetos e programas que chegam às escolas perdem-se no discurso. No entanto, acreditamos ser possível ocorrer essa transformação do micro para o macro contexto escolar e social. No espaço da sala de aula, por meio de práticas pedagógicas para a melhoria das condições de ensino e para transformação da escola no sentido de que ela atenda às necessidades dos sujeitos.

Como ponto de partida para a construção de implantação de uma proposta que transforme o atual quadro, Giroux (1997) apresenta a possibilidade de se desenvolverem, nas escolas, pelos educadores, linguagens críticas que articulem pensamento e ensino, que podem ser usados para provocar reflexão que contribua para a identificação de contradições do processo pedagógico. Diz o autor que "[...] podemos tornar a escolarização significativa de forma a torná-la crítica [...] podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora" (1997, p. 34). Com base na perspectiva defendida pelo autor, compreendemos que o compartilhamento de sentidos e de significados, por meio da linguagem crítica é de fundamental importância e necessidade para formar o professor e possibilitar que ele supere as contradições inerentes à educação escolar.

Para esse caminho, é necessário, por parte da comunidade escolar, a identificação e o desvelamento da lógica atual que leva à visão de escola e alimenta a linguagem corrente, impedindo os educadores de analisarem e perceberem criticamente o substrato ideológico dessa linguagem e o conseqüente modo de agir dos agentes escolares. Segundo Giroux (2007), a lógica que influencia essa

linguagem é proveniente do discurso da psicologia behaviorista e da administração científica. Por isso, o autor defende a geração de um novo discurso que serviria para analisar e indicar os fracassos e as deficiências inerentes à visão tradicional da escolarização, revelando novas possibilidades de pensar e de organizar as experiências escolares.

Considerando o caráter intencional e político da utilização de processos de reflexão crítica de caráter colaborativo associado à necessidade de tornar o pedagógico mais político, identificamos como possível necessidade a exploração de significados como os apresentados por Giroux (1997, p. 35), a saber: racionalidade, problemática, ideologia e capital cultural. Essa possibilidade promove o desenvolvimento de “[...] uma fé profunda e duradora na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta”. O primeiro significado apresentado por Giroux (1997) é o de racionalidade, a ele o autor se refere da seguinte forma:

[...] um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros; e aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida. (GIROUX, 1997, p. 35).

Entendemos, nessa direção, a importância da comunidade escolar investigar qual racionalidade guia a forma e os conteúdos presentes na escola e qual discurso incorpora, a fim de tomar atitudes que possam reforçá-los, caso sejam éticos, justos e coerentes, ou de descartá-los e combatê-los, caso não sejam adequados à formação do sujeito, cidadão crítica, consciente de seus direitos e deveres. No que se refere às práticas pedagógicas dos professores, a investigação se torna uma necessidade que pode ser contemplada por meio de processos reflexivos e colaborativos. O importante é não deixar nosso papel se reduzir ao de técnicos obedientes.

O segundo conceito é de problemática. Segundo Giroux (1997), às estruturas conceituais que compreendem a racionalidade incluem tanto ideias, conteúdos e formas de ação que explicitamente expressam uma visão de mundo, quanto compreendem o que é oculto, velado.

Quando se pretende investigar uma realidade na intenção de transformá-la, é necessário enxergar além do aparente, empreendendo esforço para identificar a

ideologia ou ideologias presentes no discurso educacional. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da capacidade de discutir os problemas da prática pedagógica por meio da reflexão crítica e da colaboração, necessidade já discutida, pode ser contemplado por meio de processos formativos, bem como por meio do desenvolvimento da capacidade de identificar a ideologia presente nas ideias e no discurso de cada professor.

Na realidade escolar, cada professor possui um conjunto de ideias que orienta suas ações, sua prática pedagógica, e que expressa sua visão: de mundo, de escola, de aprendizagem. Nesse sentido, o professor tem uma ideologia, embora nem sempre esteja claro para ele. As práticas desenvolvidas pelos sujeitos na escola, a forma de organização do espaço, as relações entre os sujeitos são também determinadas por uma ideologia que, conforme Giroux (1997, p. 36), representam:

[...] constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais [...] conjunto de doutrinas, bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram.

Do ponto de vista do professor, é provável que a formação dessa ideologia tenha ocorrido a partir de fragmentos de teorias, ligando-se a ideias produzidas pelo senso comum, com repercussão direta nas práticas pedagógicas por ele desenvolvidas. É possível que, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o professor esteja imerso nesse mundo de ideias e de intencionalidades nas quais não se reconhece, necessitando passar por um processo de descobrir a si e a suas práticas, como parte de um contexto mais amplo, marcado por múltiplas determinações. O desenvolvimento da consciência da prática pode ocorrer de forma pessoal e coletiva, por meio de processo crítico reflexivo em que "[...] suposições acerca de aprendizagem, realização, relação professor-aluno, objetividade, autoridade escolar etc., precisam ser criticamente avaliadas pelos educadores" (GIROUX, 1997, p. 37).

O conceito de capital cultural é resultante da ideologia e representa os interesses hegemônicos na promoção de "[...] certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores, estilos [...]" como aqueles legítimos. No contexto

escolar brasileiro, o capital cultural, considerado nas práticas pedagógicas, é aquele que responde às demandas do modelo econômico vigente cuja validação ocorre com a utilização de recursos midiáticos, por exemplo, a televisão.

No processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, a legitimação de modelos culturais hegemônicos, em detrimento de outros, por meio de imposição cultural, sufoca a criatividade, dificulta o desenvolvimento de produções criativas na escola e cala o sujeito real, criador e inovador existente em cada pessoa, evidenciando processos de reprodução unicamente de ideias alheias, aquilo que é institucionalizado pela escola como socialmente reconhecido. Daí a necessidade de desenvolvermos essa capacidade problematizadora em nossas práticas pedagógicas, por meio da linguagem crítica que valorize ações reflexivas e o questionamento permanentemente de nossas práticas e do contexto que as envolvem.

A reflexão sobre os significados propostos por Giroux (1997) contribui para o desvelamento da realidade escolar e das práticas pedagógicas, fazendo emergir a necessidade de os professores desenvolverem capacidade de lidar com a realidade escolar, por meio da investigação sobre essa realidade e sobre as práticas pedagógicas. Esse processo pode se iniciar com investigação na qual, professores, colaborativamente, busquem questionar o capital cultural dominante na escola, e o seu próprio: o conteúdo e o tipo de linguagem que usa na escola, isto é, o que comunica – qual sua intencionalidade e as concepções que alimentam o seu saber e o seu saber fazer e ser.

Para esse questionamento, precisamos usar a linguagem como instrumento, intencionando um resultado. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos esses aspectos, tomando cuidados e atitudes, entre os quais, destacamos: respeito à busca e à escolha de opções, apresentação de formas alternativas de pensar e de agir e que apresentem possibilidades de adequação à realidade; investimentos na negociação de sentidos e significados; promoção do engajamento.

No que se refere ao engajamento, entendemos como característica importante em qualquer processo voltado para a transformação da realidade, mas não como pré-requisito para todos os envolvidos, não é essencial que o processo de desenvolvimento de práticas reflexivas críticas sobre as práticas pedagógicas conte com a participação de todos os professores da escola, mas a conquista é possível e

progressiva. Pode ser que um ou dois professores engajados inicie processo de atribuição de sentidos e de significados às suas práticas pedagógicas e que contagie outros. Os princípios do método adotado nesta pesquisa favorecem esse engajamento. Ao assumirmos o papel de formadora e pesquisadora, promovendo a coprodução, entendemos que tanto as práticas pedagógicas dos professores quanto o processo de pesquisa assumem caráter de instrumento e resultado. Entendemos como possível que professores reflexivos críticos e engajados produzam, além de prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, pares engajados.

Nesta pesquisa, o significado de engajamento está relacionado à assunção de compromisso político, a entrega inteligente e responsável, o que representa abraçar uma causa com vigor, com coragem e ousadia. Como Freire (1987) discute, significa assumir a responsabilidade de não esperar a possibilidade que o homem tem de perceber a contradição em que vive, mas ter uma ação voltada intencionalmente para a humanização de si e do outro, o que pode significar a proposição de buscar a identidade pessoal e a do outro, no sentido de construir identidade coletiva.

Discutimos necessidades formativas emergentes no desenvolvimento da prática pedagógica na sociedade atual. Elas, embora estejam relacionadas, encontram-se tanto no campo técnico, ligado ao saber-fazer, quanto no campo político, ligado ao posicionamento, às opções, aos compromissos que o professor precisa assumir com a realidade e com os sujeitos com quem compartilha suas ações. O quadro 11 sintetiza essas necessidades.

Quadro 11: Necessidades formativas dos professores

Sentido e significado	Indicadores de ação
Compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos com realidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de conteúdos; • Relação entre conteúdo e realidade.
Reflexividade sobre as práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência dos conflitos em aula; • Prática de planejamento.
Problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de opção teórica. Práticas pedagógicas que relacionem contextos universais, particulares e singulares das e nas atividades educativas.

Fonte: Morin (2003, 2007), Demo (1995, 2000), Brito (2006), Lima (2006), Pimenta (2008), Giroux (1997), Freire (1987).

O reconhecimento e entendimento das necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos é uma conquista pessoal e institucional e passa pela compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e na sala de aula. É por essa razão que nesta pesquisa essa discussão sobre as necessidades formativas foi utilizada para a análise dos conhecimentos produzidos na pesquisa, uma vez que identificamos as necessidades formativas do grupo de colaboração com a finalidade de analisar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. Na análise desenvolvida na sessão seguinte, além das discussões desenvolvidas na revisão, consideramos também o referencial teórico-metodológico que compõe a segunda seção deste trabalho.

4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: linguagem que expressa características das práticas e as necessidades formativas para o desenvolvimento da docência

O objeto desta seção são os sentidos e os significados produzidos pelas partícipes da pesquisa sobre as práticas pedagógicas. Desenvolveremos discussão objetivando apresentar e analisar os dados produzidos durante a pesquisa de campo, em articulação com o referencial teórico-metodológico e com o referencial bibliográfico, constantes respectivamente na segunda e terceira seção desta obra. Esperamos evidenciar o esforço reflexivo-crítico e colaborativo engendrado no processo de investigação que, embora comporte nossos limites e contradições como pesquisadora, entendemos representar *práxis* significativa, com vistas a mudanças nos contextos escolares.

Por meio da análise do discurso, fundamentada em Ibiapina (2008), Ramalho e Resende (2011) e outros, organizamos esta seção em duas subseções principais. Na primeira, retomando Vázquez (2007), Ibiapina (2007, 2008), Liberali (2008), Libâneo (2008), Ibiapina e Ferreira (2003), Freire (2001), Imbert (2003), entre outros, desenvolvemos a caracterização das práticas pedagógicas de quatro professoras partícipes da pesquisa, razão pela qual nos episódios escolhidos predominam os sentidos e os significados dessas professoras, expressos na sua ação e linguagem. Finalizamos esta subseção, articulando as generalidades, as particularidades e as singularidades identificadas nas práticas pedagógicas analisadas.

Na segunda subseção, produzida com referência em Demo (1995), Ibiapina (2007, 2008), Giroux (1997), Morin (2003, 2007), Vasconcelos (2006), Marx (2002) e outros, desenvolvemos a identificação de necessidades formativas das práticas pedagógicas evidenciadas no processo de pesquisa. Iniciamos pela caracterização das práticas pedagógicas das partícipes deste estudo.

4.1 Caracterização dos sentidos e dos significados das práticas pedagógicas

Nesta subseção, desenvolvemos discussão orientada pelo primeiro objetivo da pesquisa: caracterizar as práticas pedagógicas das partícipes da pesquisa. Nessa atividade, consideramos três categorias de interpretação, discutidas no referencial teórico e no referencial bibliográfico, buscando evidências que situassem

as práticas pedagógicas investigadas em uma das categorias de análise. Esclarecemos que as características das práticas pedagógicas analisadas não se esgotam nesta discussão. Existe a possibilidade de que características de um tipo de prática também estejam em outra, pois, considerando a história social em que essas práticas foram produzidas, a existência de determinadas características em determinada prática social não anula a possibilidade de que elas permaneçam existindo e se fazendo presentes mesmo quando já se denotam mudanças que conduzam à nova classificação e à expansão de significados anteriores.

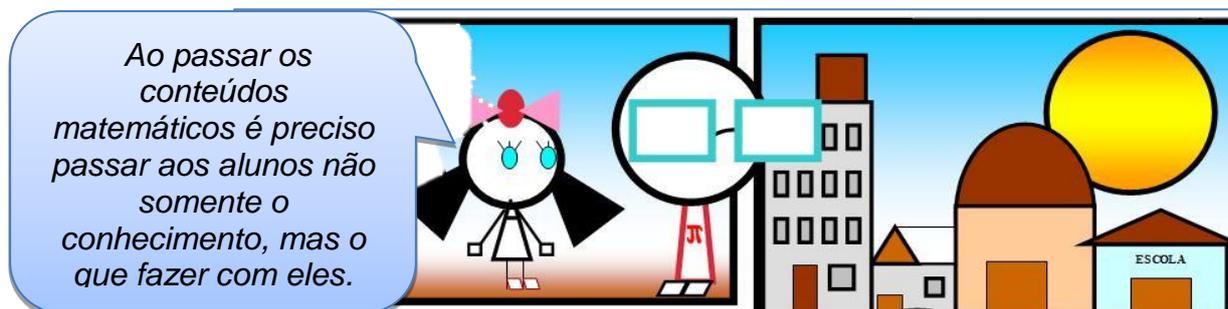
As discussões, em que emergem os sentidos e os significados das práticas pedagógicas das professoras, são apresentadas na ordem em que ocorreram nas Sessões Reflexivas. Analisaremos, sequencialmente, as práticas das professoras Auria, Queline, Aira e Cida. As professoras Soc e Garci não terão seu material analisado, pois, no processo de produção dos dados as gravações ficaram corroídas, havendo o comprometimento na audição das informações partilhadas. No entanto, o envolvimento dessas professoras, bem como das partícipes Osilene (coordenadora da escola), Lande (bolsista do Pibic) e Etelra (professora-pesquisadora) foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Para caracterização das práticas pedagógicas investigadas, analisamos o material produzido no Projeto Pedagógico Pessoal, nas videograções das aulas e nas Sessões Reflexivas desenvolvidas durante a pesquisa. As informações produzidas nos referidos contextos colaborativos trazem à tona os sentidos e os significados das práticas pedagógicas analisadas. As ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir indicam o nível de reflexividade da prática pedagógica, comportando potencial para a identificação da base teórica que a fundamenta e sobre os aspectos criadores e reiterativos presentes nas aulas gravadas, entre outras características das ações desenvolvidas pelas professoras.

4.1.1 Sentido e significado da prática pedagógica da professora Auria

A professora Auria possui Licenciatura Plena em Matemática, trabalha na rede estadual de ensino desde o ano de 1986, com os anos iniciais do ensino fundamental, possui carga horária reduzida, trabalhando um turno com a disciplina de Matemática em dias específicos, de acordo com a carga horária da disciplina.

Figura 3 – Sentidos e significados da prática pedagógica da professora: utilidade da matemática



Fonte: Adaptação imagem Google.

O sentido expresso na figura 3 é carregado de significados reveladores das características da prática pedagógica da professora Auria, presentes nas suas verbalizações orais e escritas e na aula gravada, fontes que subsidiarão a análise que ora empreendemos. O sentido enunciado tem como tema explícito o conteúdo matemático e a importância de sua transmissão, associado à sua utilização prática. Não temos intenção de focar a discussão na maneira como a professora aborda os conteúdos disciplinares em sua prática pedagógica, porém, entendemos esse aspecto como uma das características que precisam ser consideradas, pois surge como sua preocupação, cuja prática está sendo investigada e representa, ao lado de outras, característica importante para o processo pedagógico.

O Projeto Pedagógico Pessoal representa uma das fontes que subsidiam nossa discussão em torno da prática pedagógica da professora Auria. Ela não explora todos os itens do Projeto Pedagógico Pessoal, que abrangiam: o diagnóstico da realidade e da prática pedagógica pessoal; a indicação argumentada de referenciais que fundamentam essa prática, por meio da expressão de sentidos e de significados de prática pedagógica; e a indicação de alternativas para reconstrução da sua prática pedagógica. Entretanto, a produção da professora tem marcas de caráter descritivo e informativo que nos ajudam a compreender sua prática pedagógica.

As enunciações expressas no episódio TPPA1 resultam da intencionalidade da pesquisa no uso do procedimento Projeto Pedagógico Pessoal. Esse procedimento foi utilizado com intento de provocar a reflexão por parte dos partícipes sobre a prática pedagógica e sobre a realidade em que essa prática se desenvolve, tendo em vista que a mesma não ocorre isolada do contexto social.

Entendemos que, por meio desse procedimento, sopesamos o princípio da dupla função pesquisador-formador, produzindo, ao mesmo tempo, formação e material de análise. O TPPA1 representa a parte inicial do projeto e traz informações sobre a realidade da escola e da comunidade:

A Unidade Escolar X [...] está localizada à Rua [...], na cidade de Teresina. Atualmente, conta com muitos alunos matriculados, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Os alunos dessa escola são oriundos de famílias residentes no mesmo bairro onde fica localizada a escola. Pertencem a famílias de baixo nível socioeconômico, filhos de pais e mães muitas vezes separados e são, geralmente, criados pelos tios, avós e padrinhos. A realidade que essas crianças vivem, de violência doméstica, drogas e desemprego faz com que elas acabem se afastando da escola e se tornando, muitas vezes, meninos e meninas em situação de risco. Quando isso acontece, cresce o número de evasão e repetência na escola. A família dessas crianças enfrenta dificuldades econômicas, pois, geralmente, são trabalhadores braçais, exercendo profissões como: pedreiro, mecânico, ferreiros, pintores etc. A escola, sempre que precisa, reúne os pais desses alunos, convoca-os para encontros no sentido de discutir normas coletivas, atividades diversas, festividades, plantões escolares, atividade extraclasse, com o objetivo de melhorar a boa convivência entre a escola e a família. (TPPA1).

As enunciações expressas pela professora Auria no episódio TPPA1 trazem informações sobre a localização da escola e seus turnos de funcionamento, bem como sobre a realidade socioeconômica dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Ao descrever os alunos como pertencentes “[...] a família de baixo nível socioeconômico, filhos de pais e mães [...] separados [...]” e que em sua realidade eles vivenciam “[...] violência doméstica, drogas e desemprego [...]”, a professora expõe problemáticas, apresenta aspectos da realidade escolar que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica, expressando consciência desse fato ao afirmar que a realidade descrita tem como consequência a evasão e a repetência. Embora a professora cite problemáticas sociais e econômicas, relacionando-as com os resultados da educação escolar, quanto menciona “evasão e repetência”, não faz essa relação de forma direta com sua prática pedagógica. Distanciando-se dos alunos e dos problemas que os afetam, a professora descreve ações mais gerais da escola, citando aquelas que têm o objetivo de aproximar a família da escola, no entanto, não expressa o seu envolvimento nessa tentativa.

Os sentidos e os significados produzidos no Projeto Pedagógico Pessoal demonstram que a professora desenvolve reflexões sobre questões relacionadas à sua prática pedagógica que a ajudam a identificar problemas de maneira superficial,

visto que não se inclui. Esse fator não contribui para a professora desenvolver uma prática que favoreça a mudança da realidade descrita por ela.

No processo de produção do Projeto Pedagógico Pessoal, a professora traz, além das informações quanto ao aspecto socioeconômico da escola, os sentidos sobre o que ela considera importante na prática pedagógica. O discurso da professora expressa os sentidos e os significados sobre a contextualização do conteúdo, a avaliação como processo e defesa da prática que encaminha o aluno para a construção do conhecimento, como revela o episódio TPPA2:

Com relação à metodologia, vale ressaltar que a escolha deve ser feita por aquela que leve o aluno a pensar e ser capaz de construir o próprio conhecimento. E, sobretudo, fornecer desafios e problemas que a turma analise e tente resolvê-los. Ainda em consideração aos aspectos metodológicos, tento, como educadora, desenvolver um trabalho no sentido de despertar o espírito crítico, analisando por meio de ferramentas matemáticas os conteúdos, trabalhando conceitos e teoria, sobretudo, enfocando a clareza dos objetivos. Repensar o ensino da Matemática sempre me incomodou, pois o ensino, enquanto formalizador de terminologias, e o trabalho de forma mecânica com algoritmos, só distancia o aluno da realidade, afastando, sobretudo, o aluno do real objetivo do conteúdo. O trabalho com a Matemática precisa ser desenvolvido pelo professor, estabelecendo relações como a vida do aluno, em situações que vivam, pensem, calculem e contextualizem. Com relação à avaliação, é algo sempre que deve ser realizado, pois faz parte do processo de aprendizagem e do redirecionamento do planejamento do professor. Ela, ao ser realizada, permite verificar se os conteúdos foram aprendidos, identificando as dificuldades e aperfeiçoando os procedimentos de ensino. Compreender erros faz parte do dia a dia do processo ensino-aprendizagem, é com eles que podemos observar o processo de avanço de cada um de nossos alunos. Assim como as outras disciplinas, deve-se trabalhar com a contextualização e a interdisciplinaridade. Com a Matemática, o educador também precisa fazer acontecer o mesmo, dessa forma, o conteúdo e os objetivos podem ser atingidos, e se conseguirá, também, ajudar os alunos a desenvolver competências para analisar e avaliar, inovar e enfrentar novos desafios. Ao passar os conteúdos matemáticos, é preciso passar aos alunos não somente o conhecimento, mas o que fazer com eles. (TPPA2).

No episódio TPPA2, ao enunciar que “Repensar o ensino da Matemática sempre me incomodou [...]” e que “O trabalho com a Matemática precisa ser desenvolvido pelo professor, estabelecendo relações com a vida do aluno, em situações que vivam, pensem, calculem e contextualizem”, a professora informa os seus sentidos sobre a prática e o processo pedagógico, desenvolvendo reflexão a respeito do que considera ideal na prática pedagógica, e no ensino da Matemática. O ideal, na perspectiva da professora, seria trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinarmente, atendendo os objetivos e ajudando “[...] os alunos a

desenvolverem competências para analisar e avaliar, inovar e enfrentar novos desafios”.

Com referência em Vázquez (2007), observamos que a professora distancia o ideal do real. Seu discurso reproduz a prática ideal, da maneira como a produz na consciência, mas o mesmo discurso não evidencia sua concretização em ações efetivas que modifiquem a realidade que vivencia em sua prática pedagógica. As enunciações do episódio TPPA2 situam-se no plano das ideias, uma vez que a professora não descreve como os sentidos e os significados se efetivam em sua prática pedagógica. Na sequência, no episódio TPPA3, a professora, já finalizando ou pausando a produção, apresenta de forma mais pessoal características da sua prática:

A minha prática é desenvolvida no sentido de desenvolver um trabalho que leve o aluno a despertar o espírito crítico, analisando, por meio de ferramentas matemáticas os conteúdos, trabalhando os conceitos e teorias, tentando focar, sobretudo, a clareza dos objetivos. Trabalhando, assim, dessa forma, o ensino de Matemática deixa de ser um mero formalizador de terminologias e mecanização de algoritmo. Esses dois aspectos acima mencionados, às vezes, incomodam-me, pois acabam distanciando o alunado do real objetivo dos conteúdos. Uma das ações que foram desenvolvidas, que pra mim serviram de base para nortear outros; foi quando tive que trabalhar o conteúdo "Formas Geométricas", analisando tipos de formas, construção de objetos, figura planas. Os alunos foram capazes de corresponder a partir da promoção de desafios, levei-os a pensar sobre tudo o que tem forma e tamanho em nossa escola. Depois pedi para construírem essas formas, em seguida, passamos analisar juntos os desenhos, depois eles passaram a criar situações problemas enfocando as medidas e unidades, não deixando de lado a contextualização e a interdisciplinaridade. (TPPA3).

No episódio TPPA3, a professora ratifica enunciações feitas no episódio TPPA2, relacionando-as com sua prática pedagógica. Expressa preocupação com uma prática mecânica. Cita experiência (a aula videogravada durante a pesquisa) em que trabalhou com formas geométricas, figuras planas, considerando ter levado os alunos a pensarem “[...] a partir da promoção de desafios [...]”. A referida aula foi alvo de discussão durante a primeira e a segunda Sessão Reflexivas.

A professora desenvolve somente a primeira parte do projeto. Interrompe sua produção, expressando o seu sentido sobre a reflexão crítica e sobre a colaboração, conforme transcrevemos nos episódios TPPA4 e TPPA5. Ela enuncia sobre reflexão crítica:

Refletir de maneira crítica sobre determinado assunto, ou seja, é um repensar na sua prática pedagógica levando em consideração a sua metodologia, a sua estratégia e, sobretudo, a avaliação, pois talvez seja essa a que vai lhe fornecer dados para a prática sofrer mudanças, acrescentar e oferecer subsídios para uma melhora em sua ação pedagógica. (TPPA4).

A professora expressa no episódio TPPA4 o seu sentido a respeito da reflexão crítica, relacionando-o com o significado de avaliação. Em seguida a esse episódio, ela enuncia o sentido e significado de colaboração, no contexto da sua prática pedagógica, como: “É um passo importante para melhorar a prática pedagógica, ajudando no que for possível, compartilhando com ideias, envolvendo-se no processo de maneira efetiva [...]” (TPPA5). Essa enunciação é seguida da menção dos autores que fundamentam científica e teoricamente sua prática: “Às vezes sou muito tradicionalista, mas tento conduzir alguns conteúdos mesclando a pedagogia de Paulo Freire, Ana Teberosky e Magda Soares” (TPPA6).

O conteúdo do Projeto Pedagógico Pessoal da professora Auria foi apresentado porque entendemos que ele oferece subsídios auxiliares para a compreensão e a análise da prática pedagógica, bem como complementa as informações produzidas em outros instrumentais, como é o caso da aula gravada, sobre a qual passaremos a discutir.

A aula da professora Auria foi ministrada na turma de quinto ano do ensino fundamental, no turno matutino. A turma é composta por crianças “[...] oriundas de famílias de baixo nível socioeconômico, filhos de pais e mães muitas vezes separados, e são, geralmente, criados pelos tios, avós e padrinhos [...]” (TPPA1). A gravação dessa aula ocorreu na segunda quinzena de maio, do ano de dois mil e onze, após a data inicial prevista no final do curso desenvolvido na escola, como parte da pesquisa. O conteúdo trabalhado no dia foi “perímetro”. A professora não apresentou o plano da aula.

A aula revisava o conteúdo “perímetro”. Na Figura 3, observamos que a professora revela preocupação com a transmissão dos conteúdos e a forma de utilizá-los na vida. Essa aula de revisão foi necessária em virtude dos resultados das provas, como indica o discurso da professora:

[...] Gente, olha, eu tava [pausa] é analisando as avaliações de vocês e eu percebi que a aprendizagem do assunto perímetro que ficou muito a desejar, toda, toda turma tá errando nas somas, né? Nas medidas, então! Pra gente começar a rever

nosso trabalho novamente eu trouxe aqui uma folha de exercício, pra gente trabalhar questões de perímetro certo? (ETAA1).

O episódio selecionado é antecedido pela tentativa da professora acalmar a turma para que pudesse ser ouvida. A professora, aparentemente, possui relacionamento sem muitos embates com os alunos, visto que durante a gravação da aula não percebemos evidências de animosidade.

Como veremos nos episódios seguintes, a aula transcorre por meio da formulação de perguntas e tentativa de obtenção de respostas dos alunos, por parte da professora. Conforme já exposto (TPPA2), a professora expressa a preocupação de que os conhecimentos matemáticos sejam “passados” de maneira que os alunos compreendam como aplicá-los no seu dia a dia. No episódio (ETAA1), a professora enuncia que a “[...] aprendizagem do assunto perímetro [...] ficou muito a desejar, toda, toda turma tá errando nas somas [...]”, evidenciando que nem sempre atinge esse objetivo. A ausência da aprendizagem efetiva por parte dos alunos se comprova em outros episódios, a exemplo do ETAA2, quando a professora continua com a aula:

- Ei, Vitória, sobre a aula de perímetro Vitória, o que você tem a nos dizer, o que você aprendeu sobre perímetro? Hein, Vitória?
- Nada – responde a aluna.
- Cadê o [pausa] Mateus? Mateus, qual é sua definição de perímetro, o que é perímetro Mateus?
- O aluno responde, em tom baixo, que é a medição. A professora repete para a turma:
- É a medição, vocês concordam?
- Não. – responde uma aluna.
- Eu concordo, eu concordo – diz um aluno que está sentado na primeira carteira – eu concordo que é o total, total de todos... – tenta explicar um aluno.
- Total de quê? – pergunta a professora.
- Total de todos os desenhos – completa o aluno.
- É o total de desenhos? – pergunta para a turma a professora
- De figura – complementa o aluno. (ETAA2).

As enunciações no episódio ETAA2 indicam que os alunos não compreenderam os conceitos e os termos relacionados ao conteúdo “perímetro”, trabalhado durante a aula. Questionada pela professora sobre o que tem a dizer sobre o conteúdo em revisão, a aluna Vitória responde: “nada”. Mateus sussurra “medição”, quando a professora pergunta a ele o que é “perímetro”.

É possível fazermos algumas deduções e inferências, a partir das enunciações expostas nos episódios ETAA1 e ETAA2. A professora expressa, em sua prática, a predominância de características de uma prática pedagógica reflexiva não crítica, pois identifica problema referente ao rendimento dos alunos, indício de consciência. Contraditoriamente, ao tentar solucionar esse problema, a professora usa ações rotineiras, características de reiteração, próprias da prática espontânea, que, nesse caso, expande-se porque ela consegue identificar o problema. A solução proposta pela professora, revisão do conteúdo, não decorre da compreensão e da análise das causas do problema, o que a leva a tentar resolvê-lo de maneira superficial. Essa questão se relaciona com o que Vázquez (2007) discute a respeito do nível de consciência. A professora expressa consciência em sua prática, mas não uma consciência da prática em grau necessário para compreender os processos pedagógicos de modo a intervir na realidade da escola e da sala de aula, por meio de uma prática criadora.

A pouca clareza e o tratamento superficial do problema têm causa em outro aspecto presente na prática da professora, os conflitos relacionados às questões teóricas que ela vivencia (TPPA6). Esse fato, associado a outras questões, impede a professora de entender que as possibilidades de desenvolvimento estão em sua própria prática e na realidade que vivencia. A professora manifesta práticas de reflexão, mas essas são decorrentes da experiência, o que entendemos, com referência em Libâneo (2008), como grau de reflexividade que não atingiu o nível crítico. O desenvolvimento da reflexão crítica não ocorre de forma automática, exige mediação. Embora o trabalho desenvolvido por meio desta pesquisa tenha intencionalmente favorecido a emergência de contradições, entendemos que nossas próprias limitações e contradições que, enquanto pesquisadora, vivenciamos não permitiram que contribuíssemos efetivamente para expansão do nível de reflexividade, tampouco da prática pedagógica dessa professora, na qual predominam, reiteradamente, perguntas feitas aos alunos sem a devida análise das respostas, conforme episódio ETAA3:

- Gente aqui é um sólido ou é uma figura geométrica?
- Sólido – os alunos respondem em coro.
- Han? – pergunta a professora.
- Sólido – responde a maioria novamente.
- Figura geométrica– diz alto um aluno.
- Nossa figura...

- É uma figura geométrica – diz um aluno, antes que a professora acabasse de falar.
- É uma figura geométrica– confirma a professora.
- Essa figura geométrica [pausa], vamos analisar, ela tem quantos lados?
- Quatro – responde um aluno prontamente.
- Quatro lados – confirma a professora. (ETAA3).

A aula transcorre por meio de perguntas e respostas como em um jogo de adivinha. A professora não explora o conteúdo com profundidade, considerando os sentidos e os significados apresentados pelos alunos, tampouco procura expandi-los. Percebemos que os alunos não conseguem apreender os significados dos termos, “sólido” e “figura geométrica”.

Durante as enunciações do episódio ETAA3, a professora desenha na lousa a figura de um quadrado, perguntando se correspondia a “[...] um sólido ou [...] a uma figura geométrica”, os alunos, revelando a dificuldade de compreensão, respondem, em sua maioria, tratar-se de um sólido. A professora, parecendo chocada com a resposta, (?) misto de interrogação e exclamação, expressa: “Han!?” Os alunos novamente confirmam, uníssonos: “Sólido”. Um aluno que permanecera calado até aquele momento, possivelmente percebendo, na frustração da professora, a alternativa mais viável, quando a professora enuncia “Nossa figura [...]”, ele completa: “É uma figura geométrica”. Resposta logo ratificada pela professora.

A utilização de perguntas (ETAA2, ETAA3) é uma das características que revela a dimensão reflexiva da prática pedagógica da professora. Entretanto, tais perguntas não favoreceram a aprendizagem dos alunos porque as respostas decorrentes delas não foram aproveitadas para aprofundamento ou para ampliação da discussão sobre os conceitos de “sólido” e “figura geométrica”. No episódio ETAA3, a professora não explora a diferença entre um sólido e uma figura geométrica, passando a colocar outras questões, fato que se repete em toda a aula, conforme observado no episódio ETAA4:

- Essa figura geométrica, vamos analisar, ela tem quantos lados?
- Quatro – responde um aluno prontamente.
- Quatro lados – confirma a professora.
- 1, 2, 3, 4 – conta uma aluna.
- Certo. Ela tem quantos vértices?
- Quatro– responde poucos alunos.
- Tem quantos ângulos?
- Quatro– responde novamente o aluno da primeira fila,
- Quatro também – confirma a professora
- E quantas partes, quantas partes eu tenho aqui?
- Quatro – a maioria responde.

- Quatro? – pergunta a professora.
- Duas, uma, uma – fala Vítor.
- Só dá pra perceber uma parte, né? Muito bem! – fala a professora, que volta a escrever:
- Vamos colocar aqui algumas medidas, certo? (ETAA4).

Observamos que as perguntas da professora são seguidas de respostas quase automáticas dos alunos. A professora, por um lado, não cria condições para que os alunos expliquem e justifiquem suas respostas; além de não explorar os questionamentos e colocações dos alunos com profundidade, investigando as propriedades ou características dos termos em discussão. Não percebemos relação entre as perguntas e as respostas, tampouco o estímulo para que os alunos desenvolvessem a reflexão crítica e a construção do conhecimento sobre as figuras geométricas. Essa prática não possibilitou aos alunos o entendimento sobre o que são figuras geométricas, bem como não tornou possível a caracterização das figuras geométricas trabalhadas na aula, o que não favoreceu o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que os alunos trazem para a escola sobre figuras geométricas, isto é, não permitiu que fossem estabelecidas relações entre o conteúdo trabalhado e a realidade do aluno, bem como não houve mediação para que os conhecimentos prévios dos estudantes fossem expandidos por intermédio da ação didática da professora.

A professora, por meio de prática predominantemente repetitiva, revisa conteúdos trabalhados desde os anos iniciais do ensino fundamental. As dúvidas dos alunos são reiterativas, decorrentes de práticas também repetitivas de trabalhar o conteúdo sem uma ligação direta e clara entre os conhecimentos prévios, a realidade deles e os conhecimentos escolarizados.

A aula em discussão revela uma prática pedagógica reflexiva não crítica. Tanto no que se refere à atitude da professora, quanto à sua escolha metodológica de conduzir a aula por meio de perguntas; e, também, pela identificação e forma de tratamento do problema referente à dificuldade dos alunos em apreenderem o conteúdo trabalhado. O mecanismo de identificação do problema é a prova aplicada, que a professora chama de avaliação, como vemos no episódio ETAA5:

- Vamos sentar direitinho – diz a professora com uma aluna, enquanto se dirigia para o final da sala continuando a falar – a turminha aqui de trás [...] vamos sentar direito – ela volta para frente.
- Qual a unidade que a gente trabalha aqui?

- Centímetro – responde um aluno.
- Dez, todas aqui tão em centímetro, dez centímetros. – e continua – tem alguém aqui que ainda não conseguiu assimilar o que é perímetro, porque lá na avaliação quase toda turma andou errando a história do perímetro e nós trabalhamos aqui vários dias, sendo que hoje eu consegui trazer um exercício de assimilação melhor pra vocês. Mateus, o que você faz em pé? Mateus? (ETAA5).

Na continuidade da aula, a professora trabalha a soma da medida dos lados de figuras geométricas em forma de algoritmos, trazendo à tona outro conteúdo, referente a unidades de medida. A professora circula pela turma, voltando sempre ao quadro para continuar a demonstração das somas. A turma já apresenta evidências de cansaço e de desconforto, exigindo que a professora intervenha, pedindo ordem (ETAA5). Mais uma vez, a professora menciona o resultado da prova, informando que trouxe um exercício de assimilação “melhor”. O que a professora chama de exercício de assimilação é a repetição de somas, a aplicação mecânica de algoritmos matemáticos, prática negada por ela durante a produção do seu projeto pedagógico (TPPA2). Ao distribuir a folha de exercício, comenta:

Pessoal, nessa primeira questão aí, identifique os elementos dos polígonos. Vamos deixar ela só um pouquinho de lado aí porque ela trata um pouquinho da questão dos ângulos, viu? E a gente ainda vai começar a trabalhar a história do ângulo [...], então, vamos partir aí pra segunda questão [...] até a quarta [...] Pronto, toda a turma já recebeu, vamos pegar aí a folhinha, todo mundo, vamos começar trabalhando aí essa segunda questão, eu vou fazer aqui a leitura da questão [...]. Define-se perímetro de um polígono como a soma das medidas de todos os seus lados, o que nós fizemos aqui? – ela pergunta apontando para o desenho que estava no quadro – foi somente a soma das medidas de todos os lados, primeiro eu perguntei pra vocês que figura é essa aqui? (ETAA6).

A professora continua usando as perguntas como principal ação metodológica da aula. No episódio ETAA6, ela traz à tona um conteúdo novo: ângulo, que ela mencionara no ETAA2, juntamente com a menção do termo vértices, dando a entender que trabalhará o conteúdo ângulo e vértice. Todavia, na enunciação: “[...] vamos deixar ela só um pouquinho de lado aí por que ela trata um pouquinho da questão dos ângulos, viu? E a gente ainda vai começar a trabalhar a história do ângulo [...]”, a professora pede para os alunos desconsiderarem o conteúdo.

Outra questão interessante é que a professora trabalha com a definição de perímetro como “[...] a soma das medidas de todos os lados [...]”, o que ainda não acontecera nessa aula de revisão, embora fosse esse o conteúdo central da aula,

tendo ocorrido momentos favoráveis, envolvendo perguntas e a participação da turma, para a abordagem desse conteúdo (ETAA3 e ETAA4).

A professora segue a aula e a explicação do exemplo do exercício. Explora a figura, que era um trapézio, perguntando quanto lados existiam e quais suas medidas, passando a somá-las com os alunos. Explica que a unidade usada é o centímetro, mas que poderia ser outra, por exemplo, o metro; e as enunciações passam a envolver unidades, conforme demonstra o episódio ETAA7:

- Poderia ser com o metro, o quê mais?
- Quilômetro – responde outro aluno.
- Quilômetro, quê mais? Milímetro, certo? Mas o autor resolveu colocar a unidade de medida centímetro, né? Então vamos lá, a próxima figura, de acordo com a definição, determine o perímetro dos polígonos. Agora, eu vou fazer aqui uma revisãozinha do que é polígono. O que é um polígono pra gente, que a gente trabalhou aqui, quem lembra?
- Ninguém respondeu, ela provoca:
- Essa figura tem reta?
- Tem – eles respondem.
- Tem o que mais?
- Um aluno fala baixinho – possui retas.
- Hum? – pergunta a professora.
- Possui retas – ele responde novamente.
- Isso, possui retas e é uma figura fechada, né? Letra A, vejam aí essa figura, a primeira figura, ela é representada pelas letras A, B, C, e D. Vitória, qual é a primeira medida dessa figura de cima aí, qual a primeira medida? (ETAA7).

As frequentes perguntas feitas pela professora emergem, acompanhadas de novos conceitos e termos que não são explorados, apenas citados superficialmente. No episódio ETAA7, a professora menciona o termo polígono, mas não identifica com os alunos as características que definiriam a figura como polígono. Não observamos a exploração de situações reais, envolvendo o uso de polígono, como a professora defende no Projeto Pedagógico Pessoal (TPPA2), o que revela sentidos e significados do seu discurso que não se materializam na prática. Uma das explicações para essa contradição é o fato de a reflexividade na prática pedagógica da professora não se encontrar no nível crítico, de modo a relacionar teoria e prática, discurso e ação.

Nesta pesquisa, durante as Sessões Reflexivas, discutimos características das práticas pedagógicas das professoras, referentes à contextualização e à importância do caráter social e histórico da realidade e dessas práticas, mas reconhecemos que, nesse caso específico, deveríamos explicitar essa contradição

de maneira a oportunizar à professora o desenvolvimento do que Libâneo (2008) chama de reflexividade compartilhada, em que estejam presentes não somente a ação de descrever e informar conteúdos, mas, também, ações que permitam o confronto e a reconstrução. Caso, no decorrer do processo reflexivo, as ações reflexivas tivessem oferecido condições para que a professora refletisse criticamente sobre a prática observada, por exemplo, por meio do confronto, as condições de análise da prática pedagógica, por parte da professora, de maneira fundamentada, respaldada conscientemente em teorias, teriam sido ampliadas (IBIAPINA, 2008).

Os episódios das aulas evidenciam que a professora desenvolveu um nível de consciência sobre o que faz e o que sabe que faz, porém, esse nível de consciência não alcança o nível da práxis reflexiva, conforme apontado por Vázquez (2007), não é uma consciência reflexiva criativa que alimenta práticas criadoras. A prática pedagógica da professora é reflexiva, uma vez que ela usa perguntas com intenção de envolver os alunos no processo pedagógico, identifica problemas, envolvendo o ambiente e alunos, faz leitura da realidade da turma, no que se refere à aprendizagem de determinado conteúdo, todavia, essa reflexividade é limitada, pois ela ocorre somente com a predominância de ações descritivas e informativas e de uma reflexão restrita aos conflitos vividos na própria prática e localizados na ação prática reiterativa, não promovendo condições para que ocorra mudança ou transformação nas práticas predominantemente utilizadas pela professora.

O discurso escrito e o vídeo da aula são referências significativas para a análise da prática pedagógica da professora, mas esses procedimentos se legitimam quando associados ao seu discurso oral. Tendo em vista essa questão, analisamos episódios das Sessões Reflexivas, com base nas ações reflexivas, buscando no discurso oral da professora características das ações do descrever, do informar, do confrontar e do reconstruir de maneira a identificar aproximações dos sentidos e os significados e das práticas evidenciadas nos três procedimentos.

Durante a segunda Sessão Reflexiva, como revelam os episódios que seguirão, a professora teve a oportunidade de manifestar os sentidos sobre o desenvolvimento da aula, principalmente sobre o objetivo, o conteúdo trabalhado, a estratégia utilizada, entre outras questões. O discurso da professora contemplou as ações de descrever, informar, confrontar, apresentando potencial para a reconstrução. As referidas ações foram consideradas importantes para o processo

reflexivo que visa o alcance de nível mais desenvolvido de prática por parte da professora, por exemplo, a prática reflexiva crítica e colaborativa.

Na segunda Sessão Reflexiva, a discussão sobre da aula e a prática pedagógica da professora Auria ocorreu simultaneamente às discussões sobre abordagens pedagógicas, com intenção da pesquisa de promover a reflexão crítica por meio do confronto entre teoria e prática. A professora, solicitada a situar a aula que desenvolvera, em relação aos objetivos e conteúdos trabalhados, entre outros aspectos, inicia com as enunciações presentes no episódio EARA1:

O objetivo era identificar, fazer com que eles identificassem a área, o perímetro daquelas figuras, o nome que aqueles polígonos recebem, as denominações de acordo com o lado, e de acordo com o ângulo, então, isso foi tudo trabalhado anteriormente aquilo era só uma espécie de revisão, que era pra fazer a prova logo em seguida. (EARA1).

No episódio EARA1, a professora enuncia a ação de informar o objetivo que esperava atingir com o desenvolvimento da aula. Questões relacionadas aos objetivos e aos conteúdos, de acordo com Liberali (2008, p. 61): “[...] auxiliam no desenvolvimento do informar [...]” Nesse sentido, concluímos que no episódio descrito, há predominância, no discurso da professora, da ação de informar, bem como foi evidenciada essa predominância em outros episódios, talvez porque as questões formuladas por nós, como mediadora do processo reflexivo, tenham também predominando nesse nível de reflexividade. O episódio EARA2 sinaliza o diálogo entre a pesquisadora e a professora em torno dos critérios de escolha dos conteúdos:

Etelra: [...] Por que a senhora escolheu este conteúdo? [...] Já fazia parte de algum roteiro?

Auria: Do próprio planejamento, né?, da programação, né?

Etelra: Isso!

Auria: Já, já fazia parte. Eu sempre procuro, até por uma questão, assim, de coerência, assim pra não está faltando conteúdo, está entendendo? Mas isso não quer dizer que naquele momento da aula a gente não pudesse abordar alguma coisa que o aluno tivesse com dúvida. Tá programado! Então vamos trabalhar polígono. Mas de repente o aluno chega e diz professora: eu quero que a senhora me ensine bem aqui isso aqui. Eu posso mudar naquele momento, entendeu? O que ele tá querendo, né? Mas que eu procuro ver de acordo com o planejamento. A gente tá tão acostumada com essa história de sistema. Tem que dá isso, tem que fazer isso, tem que fazer isso [...]. (EARA2).

No episódio EARA2, a professora informa que a escolha do conteúdo ocorreu com base no “planejamento”, referindo-se a “programação” proposta pela Secretaria da Educação (SEDUC), fato que confirma o enunciado na afirmação: “[...] eu procuro ver de acordo com o planejamento. A gente tá tão acostumada com essa história de sistema”. Na enunciação da professora, há a predominância da ação de informar, uma vez que a pergunta formulada por nós conduz a esse tipo de reflexão. A professora explica os motivos pelos quais escolheu o conteúdo¹⁴, o que entendemos como busca de princípios que embasaram suas ações (LIBERALI, 2008).

Após a professora informar os objetivos e conteúdos da aula, declaramos que daríamos início ao vídeo da aula, pois, conforme demonstramos na descrição dos procedimentos escolhidos para mediar as Sessões Reflexivas, a exibição dos vídeos das aulas era antecedida por rápida enunciação da professora para situar a aula que seria alvo de análise e discussão pelo grupo de colaboração. A professora ainda acrescenta que fizera uma aula prática antes da que seria exibida, informando nessa enunciação características da ação de descrever: “[...] na aula que a gente fez, a gente trabalhou, eles criaram figuras, eles recortaram, eles montaram e [pausa] toda uma aula prática antes daquela aula [...]” (EARA3). Essa enunciação é reiterada após a exibição do vídeo da aula, diante de questionamentos do grupo sobre o significado do conteúdo, sua contextualização e relação com a vida, características que a professora destacara como importantes e necessárias, em episódios anteriores (TPPA1 e TPPA2). O episódio EARA4 expressa enunciações em torno dessa questão:

Etelra: [...] a aula e o conteúdo trabalhado nela estão ligados a um contexto sócio-histórico, significa que ela [a aula] não é um momento isolado, faz parte do contexto da vida do aluno, da vida do professor. Como é que a gente identifica [na aula] essa ligação entre a vida, o contexto que o aluno está inserido, o conteúdo e a forma como ele foi trabalhado?

Aira: Não sei se tá bem relacionado, mas eu vejo assim, cada aluno já vem de um meio diferente, ele faz parte, tá inserido, [...] num contexto social diferenciado [...] então nossa sala de aula é, assim, uma mistura assim bem grande... É de [...] Hum rum, hum rum (ouve-se). [...] digamos assim [pausa] de realidades diferentes.

Etelra: [...] como é que a gente pode perceber na aula [a relação entre o] o conteúdo trabalhado e a vida do aluno [...] aí se a Prof.^a Auria também quiser [...]

Auria: Eu sei que nessa aula aí da revisão não foi focado o contexto sócio-histórico, mas na aula da semana, dessa semana em que trabalhei o conteúdo [...] eu consegui trazer pra eles uma pirâmide [...] porque nós entramos no assunto de

¹⁴ Aprofundaremos a discussão sobre a escolha do conteúdo na subseção que aborda as necessidades formativas.

pirâmide, né? Então eu já consegui falar pra eles a origem das pirâmides, a história das pirâmides do Egito. Isso eu consegui contextualizar durante a aula que eles já tinham assistido. Agora na revisão eu não consegui focar que eu olhei que no momento eu não voltei [...], citei pirâmide como uma figura e tal, mas não falei sobre o contexto delas da nossa aula, mas nas aulas que a gente teve anterior eu falei sobre isso aí, até foi como eu iniciei a aula foi da construção da figura [...] envolvi as pirâmides do Egito, eu falei um pouco [...] contextualizei a história do Egito, tá entendendo? Mas na revisão eu não consegui falar, porque eu já anteriormente eu já havia falado, ia ficar enfadonho eu falar novamente sobre aquilo não é? [...]. (EARA4).

As enunciações do episódio EARA4 ocorrem em torno do caráter histórico e social das práticas pedagógicas, e as questões colocadas pela pesquisadora intencionam motivar o grupo de colaboração a localizar evidências dessa característica na aula. Uma das partícipes, a professora Aira, explica que o referido caráter é demarcado pela diversidade inerente a cada turma que, segundo a professora: “[...] é, assim, uma mistura assim bem grande [...] de realidades diferentes [...]”, sentidos e significados compartilhado por outras partícipes.

Nós, no papel de mediadora e pesquisadora, continuamos questionando a prática pedagógica da professora e estimulando a negociação dos sentidos sobre essa prática, procurando focar a discussão na prática predominante na aula da professora Auria, que se esforça para explicar que, embora a aula em discussão não expresse, em nenhum momento, o uso da dimensão sócio-histórica, ela teria considerado essa dimensão em outra aula, anterior à analisada.

A discussão, em torno do caráter social e histórico da prática pedagógica da professora, é suscitada porque, nas duas primeiras Sessões Reflexivas, delineamos com o grupo as características das práticas pedagógicas a serem utilizadas como referência na pesquisa. Essa atividade ocorreu com base no material estudado no curso de extensão desenvolvido no início da pesquisa, em consequência do seu caráter formativo e do princípio da nossa dupla função como pesquisadora e formadora. Em decorrência desse processo, a professora procurava, na sua prática, características das práticas discutidas pelo grupo de colaboração como as mais avançadas¹⁵: a prática pedagógica reflexiva crítica e a prática pedagógica reflexiva crítica colaborativa.

¹⁵ No que concerne à discussão sobre a prática pedagógica reflexiva crítica e prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, durante o processo de pesquisa, com a colaboração do Grupo Formar, emergiu a necessidade de fundirmos tais práticas por conta da proximidade de suas generalidades, particularidades e singularidades.

Nesta investigação, os incômodos expressos pela professora – na enunciação do episódio EARA2, quando ela reflete sobre as práticas reiterativas: “[...] a gente tá tão acostumada com essa história de sistema. Tem que dá isso, tem que fazer isso [...]”; e no reconhecimento de que não trabalhou de maneira contextualizada (em EARA4), considerando a dimensão histórica e social do processo pedagógico – denotam o potencial da mediação ocorrida no processo de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os sentidos e os significados dela. Esses episódios revelam um dos momentos mais fecundos da pesquisa ¹⁶, pois os entendemos como potencialidades para o desenvolvimento da reflexividade crítica e propiciadores de condições para a expansão dos níveis de reflexividade que poderiam ter atingido, nesse momento, o caráter reflexivo-crítico e colaborativo. Compreendemos que a linguagem da reflexão crítica e colaborativa se evidencia, de acordo com Liberali (2008), por meio de questões e do procedimento adotado nas Sessões Reflexivas e nas ações reflexivas. Nessa perspectiva, durante a pesquisa, delineamos no grupo de colaboração características necessárias às práticas que contribuem para a formação de cidadãos críticos e para a transformação da realidade. Entendemos que a enunciação da professora, confusa e reticente, revela evidências de conflitos possibilitados pelo debate desencadeado pelas partícipes do grupo de colaboração, o que reitera as afirmações feitas anteriormente sobre o potencial desse processo de reflexividade para o compartilhamento de significados sobre a prática pedagógica da professora em foco.

A Sessão Reflexiva segue com questões feitas pelo grupo de colaboração, com a finalidade de ampliação das discussões e de exploração do conflito gerado pela necessidade de explicar e compreender a prática da professora Auria. Continuamos mediando o processo reflexivo, provocando a professora e as demais colaboradoras para informarem a abordagem pedagógica predominante que fundamenta a prática da aula que está sendo foco da análise. A professora Auria realiza a ação de informar no episódio EARA5:

¹⁶ Lembramos que o objetivo desta seção é caracterizar as práticas pedagógicas das professoras elegidas para essa finalidade, portanto, a voz de cada professora tem prioridade na subseção destinada à discussão sobre sua prática, por isso os episódios expressam predominantemente o discurso da professora cuja prática é analisada. O episódio EARA4 é uma exceção de episódio longo, para exemplificar o movimento desta pesquisa que, embora apresente limites e contradições, possui intenção e caráter colaborativo, e entendemos que as enunciações registradas neste relatório decorrem desse caráter.

[...] acredito que eu me encaixo no [...] ensino como mudança de comportamento, né? [...] como acúmulo de informações [...] quando eu me encaixo bem aqui é porque eu ainda tenho muito do tradicional, né? A gente vai, aos poucos, tentando modificar. Então eu me encaixo [...] nesse ensino como mudança de comportamento. As pessoas sempre valorizando aquela questão do estímulo-resposta. Aquela história toda ali, né? A gente trazendo sempre no tradicional, né? A gente passa a informação e quer a resposta automaticamente do aluno: se ele aprendeu, se ele não aprendeu. Mas eu vivo tentando fugir desse tradicionalismo. (EARA5).

O episódio EARA5 explicita o conflito da professora e o seu desconforto por não considerar adequada a abordagem pedagógica que fundamenta sua prática, a qual chama de tradicional: “[...] ainda tenho muito do tradicional [...] eu vivo tentando fugir desse tradicionalismo”. O conflito da professora se expande quando a pesquisadora lhe pergunta se não considera a abordagem tradicional adequada como referência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Ela enuncia:

Eu não sei se é porque eu vim do tradicional, eu acho que a maioria aqui veio do tradicional [...], mas que eu vejo que tem outras maneiras hoje já modernas [...]. Tem teóricos que mostram pra gente que a coisa anda melhor dessa forma. Então eu sempre tou tentando, mas eu sempre tou misturando. Quando eu me pego no tradicional demais, eu tento sair dele [...]. Eu já li várias coisa na faculdade, já li livros mesmo, mas eu digo que não seja uma boa mais: tradicional demais não seja uma boa para o aluno [...]. Eu tenho experiência própria da minha filha [...]. Ela tem uma capacidade, assim, de criar, de pensar diferente [...]. Porque lá (na escola onde ela sempre estudou) eu vejo o tradicional, mas eu vejo também muito do construtivismo. Eu vi nas tarefas que ela trazia lá pra casa, tá entendendo? Então ela é muito crítica [...] tem um pensamento altamente elevado. Muito! Não tem nada a ver muito mais com o meu. Quando eu penso que eu tou alcançando ela, ela já tá lá na frente [...] A prova maior é que ela passou agora em três vestibulares [...]. (EARA6).

No episódio EARA6, a professora explica e justifica os sentidos produzidos e tenta esclarecer as ideias produzidas sobre a inadequação da abordagem tradicional, alegando que traz prejuízos à capacidade de pensar dos alunos. Ela apresenta como alternativa o construtivismo, destacando que essa abordagem contribui para o desenvolvimento de um pensar crítico. Ao apresentar suas justificativas pela opção citada, exemplifica, contando o caso de sua filha. Na continuação do discurso, ela descreve situações de sofrimento em decorrência de prejuízos causados pela pedagogia tradicional. Cita capacidades desenvolvidas por sua filha, por exemplo, pensar e criar, declarando que a filha tem pensamento mais elevado que o seu.

As discussões sobre as abordagens pedagógicas se iniciaram na primeira sessão, quando desencadeamos reflexão sobre sentidos e significados dessas

abordagens, procurando identificar como elas se evidenciam nas práticas pedagógicas. A professora Auria, foco da discussão nesta segunda Sessão Reflexiva, não comparecera à primeira Sessão Reflexiva. Retomamos as discussões, sobre as abordagens pedagógicas, e sua relação com as práticas, por meio do exercício colaboração no qual negociamos sentidos e compartilhamos significados. Para isso, utilizamos como recurso um painel disposto e explorado na sessão anterior, no qual exibimos características de algumas abordagens. Essa atividade favoreceu a inclusão da professora Auria e dos seus sentidos e significados no processo de discussão. Embora no recurso utilizado para compartilhamento de significados sobre as abordagens não aparecesse o termo construtivismo, a professora, com base na sua vivência, mencionou uma das abordagens, de base cognitivista, como alternativa, utilizando o termo construtivismo, o que respeitamos.

Diante das enunciações e das evidências do conflito vivenciado pela professora Auria, nós, no papel de pesquisadora e formadora, insistimos em questioná-la sobre o seu posicionamento a respeito da abordagem tradicional, solicitando, também, às outras partícipes que expressassem seus posicionamentos. Embora as partícipes evidenciassem necessidades de desenvolvimento em direção a práticas mais críticas, por meio da questão seguinte denunciaram que adotavam a abordagem tradicional porque não sabiam trabalhar de outra forma, exteriorizando uma necessidade que discutiremos na próxima subseção. A discussão em torno do tipo de abordagem pedagógica presente na aula se prolongou. Nesse momento faltou nossa intervenção direta no sentido de ampliar as discussões sobre as consequências que a adoção de uma abordagem ou outra traz para o aluno. Entretanto, consideramos que a emergência da necessidade e o reconhecimento de mudança pelas partícipes, bem como as discussões sobre as abordagens, ofereceram possibilidade de desenvolvimento das práticas pedagógicas em direção a práticas reflexivas críticas e colaborativas.

Entendemos que o processo desencadeado pelos estudos e Sessões Reflexivas criou uma zona de instabilidade que necessitaria de nossa mediação mais efetiva e direta para expandir o processo de reflexão sobre as contradições vivenciadas e expressas pelo grupo de colaboração. Embora as Sessões Reflexivas posteriores, e essa, possivelmente tenham contribuído para a ampliação dessa zona de conflito, elas não seriam suficientes para transformações efetivas, necessitando

que processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas ocorressem continuamente, com base na relação teoria e prática, como acreditamos ter ensaiado, ainda que timidamente, nesta pesquisa.

Sintetizamos, com base no central das discussões desta subseção, isto é, a caracterização da prática da professora Auria, as características da referida prática: no processo de reflexividade, promovido na pesquisa, a professora apresenta, em seu discurso, a predominância da ação reflexiva de informar, quando explica os objetivos (EARA1), os conteúdos da aula (EARA2), bem como as estratégias desenvolvidas; ao relacionar sua prática com a teoria, expressa conflito e necessidade de mudanças. Conforme já exposto, consideramos que a não expansão das ações reflexivas para os níveis de confronto e reconstrução foram devido às contradições emergentes do próprio processo de pesquisa, do qual nos consideramos também aprendizes e, diante desse limite, não criamos as condições necessárias para que as professoras avançassem nos seus níveis de reflexividade e expandissem os sentidos enunciados sobre as suas práticas pedagógicas.

O episódio EARA7 apresenta a enunciação descritiva da professora e o seu entendimento sobre as práticas de contextualização, trazendo à tona como identifica se há ou não aprendizagem do aluno. As enunciações decorreram do questionamento do grupo de colaboração sobre o momento em que a professora utilizou a prática de contextualização na aula, o que entendemos comportar o movimento de resgate do papel sócio-histórico da prática pedagógica.

Eles construíram figuras. Eles cortaram, colaram. Foi mostrado tudo quanto é de figura. Tudo o que eles iam ver, levaram pra casa pra ver o que tinha na casa deles com aquele formato [pausa]. Eles disseram: Tia, geladeira! É disseram é [pausa] a janela! Eles conseguiram trazer da casa deles, no exercício deles que eu botei, pra eles observarem [pausa] na sala da casa deles, o que tinha de formato que eles estavam construindo então eles responderam [...]. Na sala já não era o conteúdo todo, já era só mesmo pra eles irem dizendo o que eles aprenderam através da fotocópia. Pra eles traçarem, fazendo desenhos. Então já foi passado tudo, já tinha feito essa relação com o cotidiano deles qual foi o assunto que a gente tava trabalhando porque foram umas duas aulas de perímetro, de área, de polígono [...], até mais de duas, eu acho. (EARA7).

A professora não descreve com clareza a estratégia utilizada para contextualizar os conteúdos. Parece que para ela, também, não está claro como ocorreu a contextualização da aula. No episódio EARA7, o discurso da professora apresenta prolongadas pausas, expressando dúvida quanto ao número de aulas

utilizadas para trabalhar os conteúdos. Em se tratando de uma professora que, durante as Sessões Reflexivas, demonstrou facilidade de oralização, a impressão que tivemos, diante de sua dificuldade de descrever as ações, foi que ela não estava convicta se a contextualização ocorreu efetivamente. O episódio EARA8 decorreu de questionamentos sobre que importância e aplicação o conteúdo trabalhado teria na vida do aluno, ao que a professora enunciou em caráter informativo:

[...] eu penso assim, que no momento em que eles assimilam esse conteúdo de área, de perímetro, de medida, de unidade de medida né, de ângulo, se alguém tiver que construir alguma coisa, sei lá uma moradia, no terreno que eles possuem, [...] eles vão ser capazes de dizer alguma coisa até mesmo para o pai que não tem entendimento. Dizer: olha esse terreno tá localizado nessa área. Eu aprendi na escola que pra gente medir essa área aqui, a gente precisa desse instrumento aqui de medida. A minha professora ensinou que o perímetro dessa área mede tanto, e através da soma dos lados é que a gente vai saber qual a área que a gente vai construir. Então eu acho que se ele absorveu esse conteúdo, ele vai ser capaz de fazer uma mudança lá na casa dele, inclusive na cabeça do pai dele, de alguém que tá lá construindo, ele vai mostrar que aprendeu alguma coisa, que assimilou alguma coisa, eu acho que vai servir na vida dele lá pra alguma coisa, [...]. (EARA8).

O caráter informativo do episódio EARA8 denota suposições que se situam no plano das ideias, não indicativos concretos de que as afirmações sobre a questão da presença da prática de contextualização na ação docente da professora se efetivara.

Ao enunciar “[...] eu acho que se ele absorveu esse conteúdo, ele vai ser capaz de fazer uma mudança lá na casa dele [...] aprendeu alguma coisa [...]”, a professora expressa sentidos e significados próximos daqueles que reconhece como presente em sua abordagem de sala de aula, e que ela nomeia de tradicional. Como indicativo de uma prática pedagógica reflexiva não crítica, sem clareza sobre base teórica, nos episódios EARA5 e EARA6, a professora enuncia sobre a abordagem pedagógica que fundamenta sua prática, relacionando-a com uma das abordagens estudadas durante as Sessões Reflexivas, que tinha como característica o favorecimento do acúmulo de informações, e que a professora nomeou de tradicional. Expressando sentidos sobre as abordagens estudadas, a professora expressa, no discurso, insatisfação com sua prática. No entanto, embora evidencie rejeição à perspectiva que ela nomeia de tradicional (EARA6), o trabalho que diz realizar, em tese, dispõe ao aluno informações que ele fará uso em momentos oportunos (EARA8).

No desenvolvimento desta pesquisa, considerando sua dimensão formativa, realizamos estudos sobre os tipos de abordagens que fundamentam a prática. Acreditamos que esse processo favoreceu a emergência de conflitos durante as Sessões Reflexivas, pois as sessões investiam na relação entre a teoria e a prática. A contribuição do grupo de colaboração e do processo de pesquisa ocorreu no sentido de provocar a inquietação, possibilitando a emergência e o reconhecimento de necessidades formativas. A pesquisa não tinha como finalidade superar os problemas da prática pedagógica, mas possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para que os professores envolvidos no processo desenvolvessem compreensão sobre suas práticas de forma a torná-las mais conscientes, fundamentadas e autônomas. Acreditamos que a pesquisa ampliou as possibilidades nessa direção porque, como evidenciamos nos episódios referentes à prática da professora Auria, as zonas de instabilidades geraram e expressaram as necessidades de mudanças das práticas pesquisadas em direção às práticas mais críticas, e abrem espaços para a instauração de processos formativos que precisam ser estendidos para além desta pesquisa.

O episódio EARA9 evidencia o esforço da professora Auria, que continua com enunciações descritivas, ao expressar como conseguiu que o aluno tivesse apreendido o conhecimento a partir do que ela considera contextualização:

[...] Trabalhei a planta com ele. Pedi pra eles desenharem a planta da casa deles. Onde que era a cozinha, o quarto, a sala. Teve deles que disseram: Ah, mas a minha casa só é um quarto e um banheiro! Pois tragam, vejam qual o tamanho de lá e traga pra gente ver. A gente fez toda essa relação, essa contextualização aí. (EARA9).

No episódio EARA9, a professora informa, por meio do seu discurso, como ocorreu contextualização em sua prática. No entanto, na aula vídeo gravada não identificamos indícios de contextualização, nenhuma referência da parte da professora ou da parte dos alunos (ETAA1 – ETAA6). A inclinação da professora pela prática pedagógica que considera o contexto sócio-histórico é identificada somente em seu discurso. No episódio EARA10, a professora, finalmente, reconhece a fragilidade do que ela destacou como uma característica de prática em que há a valorização dos aspectos social e histórico da realidade. Neste, identificamos indícios da ação reflexiva de reconstrução, cuja manifestação foi provocada quando Auria foi questionada se faria diferente:

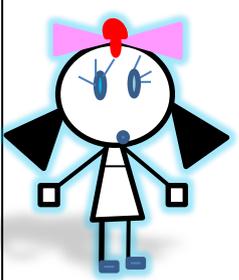
Faria, depois eu tive analisando. Poderia ter pego eles e levado eles para a quadra. Levando algum instrumento à escola e eles praticarem: na verdade ali, a tomada do perímetro, calculasse a área ou então mesmo no pátio. Aí eu pensei nisso muito depois, teria sido uma aula, tipo assim, mais proveitosa pra eles, na realidade deles, lá no chão, medindo, calculando. Cada grupo ali. Colocava eles pra trabalhar em grupo: um calculava a área, outro calculava o perímetro. Entendeu? Então eu achava que deveria ter tido essa parte mais prática mesmo saindo da sala. Porque na sala eu mostrei pra eles, eu fui num canto da sala, fui no outro, mostrei tudo direitinho pra eles, o que a gente poderia medir. O que a gente poderia fazer de perímetro ali em cada situação daquelas [...] Eles diziam: [...] ali tem um ângulo [...] ali tem quatro ângulos. Aí, olhamos tudo da sala. Mas poderia ter tirado eles da sala, levado eles da sala para o pátio. Então eu pensei muito depois, poderia ter feito assim. (EARA10).

No episódio EARA10, a professora reconhece que haveria outras possibilidades de contextualização da aula. Ela informa que poderia ter aproveitado as condições oferecidas no próprio ambiente físico da escola. A professora evidencia característica de reflexividade, ainda que no segundo nível apontado por Libâneo (2008), em que predomina a experiência. Ela sinaliza, no plano do discurso, as necessidades de transformações e evidências, nos episódios já analisados, de incômodo com sua atual prática. Mas essa reflexão necessita avançar para nível mais elevado de consciência, no qual existe predominância do que Libâneo (2008) chama de terceiro nível de reflexividade. Esse nível considera o aspecto dinâmico da realidade social e histórica, a qual pode ser captada, compreendida, por meio da reflexão e da teoria. Esse nível de reflexividade permitiria à professora compreender as bases, teóricas e/ou científicas que fundamentam sua prática e avançar para encontrar alternativas criativas que levassem em conta o que ela defende no plano do discurso, ou seja, uma prática pedagógica reflexiva crítica que invista na formação do aluno pensante e crítico (EARA6, EARA10).

Os conflitos, expressos nos episódios analisados, evidenciam que o processo desencadeado pela pesquisa, por meio da negociação de sentidos e compartilhamento de significados, favoreceu a criação de zonas de instabilidades. Todavia, reiteramos que em decorrência de nossas contradições e limitações, como pesquisadora, não contribuimos com a professora, por meio de mediações mais efetivas, para que seu nível de reflexividade se desenvolvesse ao terceiro nível. Entretanto, acreditamos que no processo de pesquisa, investimos, sim, para que professora refletisse colaborativamente sobre sua prática, ainda que de maneira elementar.

Com base na análise, identificamos que a prática da professora traz explicitamente cinco, das seis características da prática pedagógica reflexiva não crítica, discutidas neste trabalho, conforme mostra o quadro 12.

Quadro 12 – Síntese dos sentidos e os significados que caracterizam a prática pedagógica da Professora Auria

	<p>Conteúdo do discurso não se materializa, ausência de evidência de planejamento da aula e fragilidade na base teórica indicada: indícios de práticas reflexivas assistemáticas.</p>
	<p>Ausência de característica que valorize a dimensão sócio-histórica.</p>
	<p>Identifica problemática, mas usa práticas rotineiras para tentar solucioná-la.</p>
	<p>Ações reflexivas de descrever predominantes no discurso escrito e de descrever e informar no discurso oral.</p>

Fonte: Produção da própria autora.

Os sentidos e os significados enunciados pela professora Auria denotam na linguagem, predominantemente, ações reflexivas de descrever e informar, que, por sua vez, denotam as características discutidas e resumidas nos próximos parágrafos.

O discurso escrito da professora não se materializa na prática de sala de aula, pois, das questões que a professora enuncia no Projeto Pedagógico Pessoal, identificamos, na aula, a menção dos objetivos, quando ela compartilha com os alunos (ETAA1). Outro aspecto mencionado pela professora no seu Projeto Pedagógico Pessoal, relação conteúdo-realidade e contextualização, somente aparecem no discurso oral, nas Sessões Reflexivas (EARA4, EARA7, EARA8, EARA9). A interdisciplinaridade não aparece, revelando que prática e o exercício de pensar não se articulam clara e diretamente. Embora a professora evidencie nas enunciações expressas nos episódios TPPA1, TPPA2, TPPA3 que conheça a realidade em que desenvolve sua prática, não apresenta indícios de fazer uso desse conhecimento de forma efetiva, evidência de que o conteúdo do seu discurso não se materializa na sua prática pedagógica.

A professora, por meio da linguagem, expressa ações reflexivas de descrever e informar, que caracterizam uma prática reflexiva, pois identifica problemas (ETAA1), mas somente com base na prática. A reflexão ainda não permite ir além do aparente. Ao tentar intervir no problema da não aprendizagem do “conteúdo perímetro”, a professora usa práticas rotineiras, revisando o conteúdo em questão de maneira descontextualizada e por meio de exercícios envolvendo logaritmos. Com isso, a professora expressa característica da reiteração, própria da prática espontânea, que, nesse caso, ganha uma dimensão nova em função da capacidade de identificação do problema, mas que ainda não contribui para a aprendizagem dos alunos, pois não identifica, analisa e compreende as causas do problema, tratando-o superficialmente (ETAA2, ETAA3, ETAA4, ETAA5, ETAA6, ETAA7).

Entendemos que os sentidos e os significados sobre o problema da não aprendizagem dos conteúdos trabalhados, e seu tratamento superficial têm causa em outro aspecto da prática da professora, a fragilidade teórica expressa nos conflitos vivenciados por ela (EARA5, EARA6), o que a impediu de compreender que as possibilidades de mudança estão em sua prática e na realidade na qual ela se desenvolve. O problema da fragilidade teórica não é exclusivo dessa professora, estende-se a nós e possui caráter histórico como decorrência de formações que sofremos ao longo do processo de formação inicial e continuada e em nosso desenvolvimento profissional e que não se articularam com nossas necessidades formativas. Problema comum, que expressa necessidade do grupo de colaboração no sentido de desenvolvermos clareza sobre conhecimentos científicos, de caráter pedagógico, que embasem nossa prática.

Os sentidos e os significados enunciados pela professora no seu Projeto Pedagógico Pessoal revelam que ela, embora apresente fragilidades teóricas, conhece a realidade objetiva que a circunda, pois descreve a situação social e econômica dos alunos e da comunidade onde a escola se insere. Nesse projeto, ela desenvolve reflexão em defesa de uma prática pedagógica que leve o aluno a construir seu próprio conhecimento por meio de um pensar crítico, com enfoque na clareza dos objetivos; na relação do conteúdo com a vida do aluno, na contextualização e na interdisciplinaridade. As enunciações da professora trazem marcas da linguagem que denotam ações de descrever e informar próprias de um pensamento reflexivo (TPPA1, TPPA2, TPPA3, TPPA4). Embora seu discurso oral expresse características das ações reflexivas, as outras características de sua

prática – práticas reflexivas assistemáticas, desconsideração da dimensão social e histórica, identificação superficial de problemas e uso da prática rotineira para tentar resolvê-los – colaboram para que se situe na prática reflexiva não crítica.

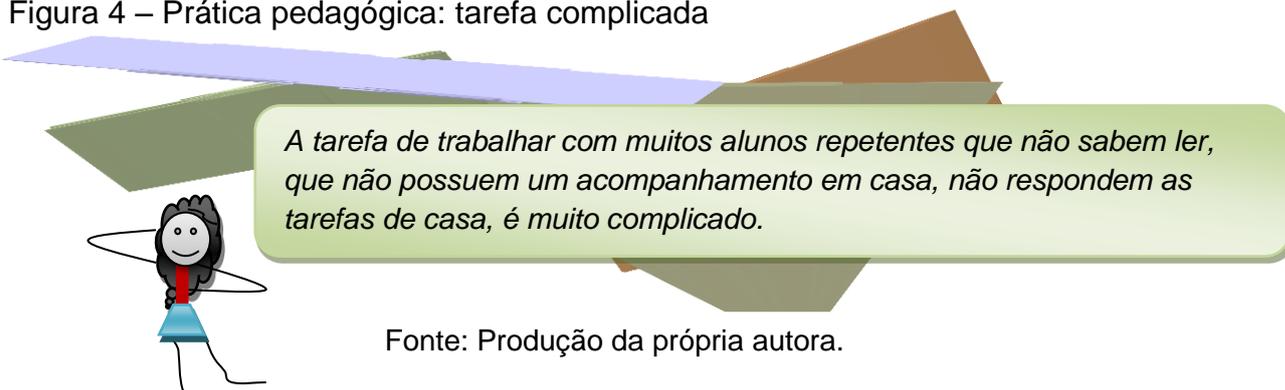
Apesar da prática pedagógica da professora Auria não se localizar em níveis mais desenvolvidos de reflexão, entendemos que traz possibilidades de expansão. Possibilidades que se manifestaram e se ampliaram durante esta pesquisa. Citamos como exemplos de possibilidades: os conflitos vivenciados na atividade, ainda que limitada e contraditória, de relação teoria prática promovida pela pesquisa, durante os estudos e discussão sobre as abordagens pedagógicas nas Sessões Reflexivas; a evidenciação e reconhecimento da professora da necessidade de mudança de sua prática, bem como a expressão do desejo e abertura a essa mudança.

Compreendemos que contextos de pesquisa que intencionem e invistam em processos reflexivos e colaborativos precisam ser expandidos, pois esta pesquisa, embora comporte limites e contradições, evidencia possibilidades não somente na prática da professora Áuria, mas, também, da professora Queline, cuja prática será analisada a seguir.

4.1.2 Sentidos e significados da prática pedagógica da Professora Queline

A professora Queline possui formação em Pedagogia. Ela é contratada da rede estadual de ensino do Piauí e pertence ao quadro da unidade escolar onde realizamos a pesquisa, na qual trabalha com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, no turno vespertino. Seu local de trabalho representa uma realidade concreta que lhe impõe contradições no desenvolvimento da sua prática. Contradições que se evidenciam no material que ela produziu, a começar pelo seu Projeto Pedagógico Pessoal que traz a enunciação expressa na figura 4.

Figura 4 – Prática pedagógica: tarefa complicada



Em se tratando do Projeto Pedagógico Pessoal, a professora Queline se esforçou para contemplar a proposta em sua totalidade. Assim, aparecem na sua produção escrita ações de descrição, de informação, de confronto e de reconstrução. Ela inicia seu projeto desenvolvendo o diagnóstico da comunidade e da escola, como revela o episódio (TPPQ1):

A escola Demerval Lobão situa-se à Rua 19 de novembro, n.º 1980, Bairro Primavera, Zona Norte de Teresina-Piauí. O nível econômico é de classe baixa, pois muitas crianças apresentam característica de desnutrição. A maioria das crianças são provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego, violência, uso de drogas e alcoolismo. Muitos vivem somente com a mãe, outros com avós ou tios. Na tentativa de aproximar a família da escola, a direção sempre solicita que os pais participem de reuniões e plantões pedagógicos para estabelecerem conversas sobre o alunado. São realizadas pela comunidade atividades como: Pelotão Mirim, Escola Bíblica Dominical e Missa, aos domingos. São promovidos encontros com os pais de dois em dois meses, para tratar de assuntos referentes às notas e comportamentos das crianças. Logo após as provas os professores elaboram o planejamento mensal e entregam para a pedagoga da escola. Na referente escola os principais problemas enfrentados na sala de aula são a violência, o desrespeito, a indisciplina, a preguiça de muitos. (TPPQ1).

A descrição da realidade da escola e dos alunos que a frequentam revela a existência de sérios problemas que afetam a sala de aula e a prática pedagógica da professora. Esses dados são citados por outras professoras, do grupo que pesquisamos, principalmente no que se refere à situação socioeconômica dos alunos que frequentam a escola e às atividades realizadas pela comunidade. Os dados sobre reunião de pais e planejamento divergem. O episódio TPPQ1 representa, no Projeto Pedagógico Pessoal da professora, o diagnóstico, em que ela aponta como problemas, aspectos externos à sua prática, mas que interferem nessa prática. Já nesse episódio, a professora evidencia o caráter espontâneo da sua prática quando, sem indicação de dados concretos sobre a condição nutricional de seus alunos, enuncia que “[...] muitas crianças apresentam características de desnutrição”. No episódio seguinte, TPPQ2, a professora enuncia sobre sua prática pedagógica de maneira mais direta:

Na tentativa de auxiliar os educandos, são promovidos diariamente leitura de textos reflexivos, utiliza-se cartazes com gravuras, jogos, livros paradidáticos, manuseio e recorte de revistas, atividade de colagem, produção de textos, tarefas de classe e para casa, uso do livro didático, dinâmicas, bingo de palavras; os alunos em sua maioria participam, interagindo, perguntando e acrescentando sempre algo sobre o seu cotidiano. Os conteúdos que são aplicados são essenciais para o

desenvolvimento do conhecimento científico do discente. É importante ressaltar que ensinar é orientar alguém, é uma tarefa prazerosa quando se percebe o interesse, no entanto, encontro frequentemente dificuldades em despertar a atenção e o desejo do discente em evoluir. Percebe-se também que muitos educandos apresentam baixa estima, não acreditam que são capazes; possuem muita preguiça na hora de ler um texto, ou mesmo um enunciado de uma questão. A tarefa de trabalhar com muitos alunos repetentes que não sabem ler, que não possuem um acompanhamento em casa, não respondem as tarefas de casa, é muito complicado. Em minha prática aqui no Demerval Lobão não considero ter obtido sucesso verdadeiro nas aulas ministradas, todas as vezes é preciso muita garra para lidar com os problemas que atrapalham a explanação dos conteúdos. Em outras escolas onde trabalhei considero sucesso as aulas que trabalhei com uso de fantoches e uso de objetos variados para contagem de histórias. (TPPQ2).

O episódio TPPQ2 delimita o que a professora considera como o diagnóstico de sua prática pedagógica, em que menciona: estratégias utilizadas em sala de aula; sentido pessoal sobre os conteúdos que “[...] são essenciais para o desenvolvimento científico do discente [...]”; sentido sobre o ensinar e sobre as contradições vivenciadas no processo de ensino, bem como a avaliação sobre sua prática pedagógica.

Em se tratando das estratégias e recursos utilizados pela professora em sala de aula, notamos que são citados, mas a forma de desenvolvimento não é explicitada. A professora somente descreve que “[...] utiliza-se cartazes com gravuras, jogos, livros paradidáticos, manuseio e recorte de revista, atividade de colagem [...]”. Não informa o que fundamenta a utilização dessas estratégias e recursos. A enunciação da professora não explicita implicação pessoal direta com os alunos e com os resultados da sua prática pedagógica.

A professora informa que os alunos participam das aulas, o que pode ser uma contradição em se tratando de alunos que apresentam tantos problemas como os anteriormente citados, ligados à condição social e econômica (TPPQ1) e aos sentidos que a professora expressa sobre as atitudes e comportamentos dos alunos frente às tarefas escolares (TPPQ2). A professora enfatiza problemas, focando suas causas nos alunos e destaca sua vivência de contradições decorrente desses problemas, considerando sua prática uma tarefa complicada, na qual ela entende não ter obtido sucesso, como ocorrera em outras escolas em que trabalhou. Essa contradição foi acolhida pelo grupo de colaboração e, no processo de reflexão crítica, a professora chegou à conclusão que as ações dos alunos estavam relacionadas com a sua prática pedagógica, evidência expressa nos episódios

ESRQ9, ESRQ10 e ESRQ11, ocorridos na terceira Sessão Reflexiva e analisados ao final desta subseção.

Ao afirmar: “[...] não considero ter obtido sucesso verdadeiro nas aulas ministradas [...]”, a professora o faz no mesmo episódio em que, inicialmente, informara que os “[...] alunos em sua maioria participam, interagindo, perguntando e acrescentando sempre algo sobre o seu cotidiano [...]”. Ainda nesse episódio a professora informa que os alunos possuem muita preguiça de ler.

A atividade de produção do Projeto Pedagógico Pessoal tinha potencial para provocar a reflexão crítica, por meio da linguagem escrita, em que ao professor é proposto expressar sentidos sobre questões importantes da educação, relacionando-os com sua prática pedagógica e com significados sociais. Em se tratando da professora Queline, os sentidos e os significados enunciados no seu Projeto Pedagógico Pessoal situam-se no senso comum, pois não são articulados explicitamente a fundamento científico. A professora somente menciona a fonte científica citando, no final do episódio, nome de autores que ela entende fundamentar ou influenciar sua prática. Embora o procedimento utilizado intencionasse e provocasse a produção de enunciação nesse sentido, a professora não explicita como e por que as ideias desses autores são consideradas, como mostra o episódio TPPQ1:

A prática pedagógica é a maneira como o educador planeja suas aulas, se comporta diante dos educandos, expõe sua aula. Como sua aula é baseada: se é com respeito aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; ou com base em ameaças. Ensino é a tarefa de auxiliar no crescimento dos conhecimentos dos discentes, orientando nas dúvidas e acrescentando informações novas aos conhecimentos que as crianças já possuem de seu contexto social. A educação ocorre durante o dia a dia na sala de aula, ela é contínua e envolve vários processos como a participação, o interesse, a realização das tarefas solicitadas, e o nível de conhecimento adquiridos ao longo do mês. Ser professor é apto a conhecer o aluno e ajudá-lo no que for necessário: ensinar, aconselhar, ouvir o que o aluno tem a dizer, ser amigo no sentido de respeitar as deficiências dos discentes na aprendizagem. Para que ocorra educação é imprescindível que haja o respeito mútuo entre professor e aluno. Ou seja, educar vai além de ensinar conteúdos dos livros, mas ampliar a visão de mundo dos educandos, fazendo-os perceberem que eles são os principais responsáveis pelo futuro. Então, para crescerem profissionalmente e obter uma carreira de sucesso, precisam trabalhar muito, estudando e indo atrás de seus direitos não se calando diante das coisas erradas, mas questionando e lutando por direitos iguais. Para fundamentar minha prática procuro inserir os conhecimentos teóricos que estudei durante os quatro anos na universidade. Lembro-me que muitos teóricos Piaget e Vigotsky enfatizam em suas obras a importância da utilização de recursos lúdicos que despertem a imaginação do cognitivo do discente. Outras teorias como a que enfatiza ser essencial na aprendizagem o conhecimento prévio, ou seja, os

saberes que o educando já possui de sua vivência. Essa relação da importância do cotidiano do aluno, do uso de recursos lúdicos podem ser molas propulsoras de desenvolvimento da criança tanto em seus aspectos físico, psicológico e cognitivo. (TPPQ3).

Os sentidos e os significados expressos no discurso da professora em torno da prática pedagógica, do ensino e da educação decorrem de significações sobre conhecimentos científicos ligados às questões pedagógicas que necessitam ser compreendidas pela professora, para que sejam articuladas de maneira mais consciente na sua prática pedagógica. Durante as Sessões Reflexivas, desenvolvemos discussões sobre os sentidos e os significados da prática pedagógica com intenção de expandirmos nossa compreensão sobre esses aspectos

Nessa perspectiva, os sentidos e os significados da professora expressam sua preocupação com a qualidade da formação dos alunos, de forma que se tornem cidadãos críticos, explicitando esse aspecto quando ela declara que “[...] educar vai além de ensinar conteúdos dos livros, mas ampliar a visão de mundo dos educandos [...]”. A professora destaca a importância de se formar sujeitos que entendam que “[...] precisam trabalhar muito, estudando e indo atrás de seus direitos, não se calando diante das coisas erradas, mas questionando e lutando por direitos iguais [...]”.

A atividade de escrita da professora, de caráter intencional, possibilitada pelo Projeto Pedagógico Pessoal traz, ainda que elementarmente, características das ações reflexivas de descrever, de informar e de confrontar. A produção oferece possibilidades de discussão e confrontação com materiais produzidos em outros momentos da pesquisa, por exemplo: a aula e as enunciações produzidas nas Sessões Reflexivas, que expressam recorte da prática real da professora. O Projeto Pedagógico Pessoal revela, ainda, características que encaminham para possibilidades de reconstrução, como percebemos no último trecho, episódio TPPQ4, composto de dois parágrafos curtos, cujo início está demarcado com o termo “para”.

Para desenvolver melhor a minha prática, tenho que inserir em todas as aulas recursos lúdicos. Mas para que isso ocorra, necessito planejar sempre pensando no que eu tenho que obter no final do processo. Assim, ao elaborar a aula, pensa-se no conteúdo nos objetivos, nos recursos que serão utilizados e nos envolvidos no processo. Para desenvolver aulas mais significativas, é necessário abrir mão de

passeios, estudos para elaborar os recursos que serão utilizados nas aulas. Poderei participar de projetos de leitores, contadores de histórias ou até mesmo dramatizações encenadas pelos alunos. (TPPQ4).

Ao aceitar a proposta de produção do Projeto Pedagógico Pessoal, e ao desenvolvê-la de acordo com suas condições reais, concretas, a professora abriu espaço para a reflexão e para as ações reflexivas de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir. Em consequência, a reflexão, adquire, ainda que de forma incipiente, caráter crítico, pois ocorre de maneira sistematizada, possibilitando a reflexividade sobre a prática pedagógica, na perspectiva de Libâneo (2008), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2003). A professora finaliza sua produção com enunciações que entendemos trazer características do confrontar e do reconstruir, ainda que de forma elementar.

A professora, implicitamente, reconheceu que não tem usado, em sua prática, o que apresenta em seu discurso como referência. Ela indica a necessidade de “[...] inserir em todas as aulas recursos lúdicos [...]” como defende no episódio TPPQ3, informando ações concretas a desenvolver em direção a essa prática: planejamento e produção de materiais didáticos. Os sentidos da professora expressam intenção de doação de tempo pessoal, o que pode ser questionado, pois por meio de processos reflexivos colaborativos, é possível encontrar alternativas que contemplem envolvimento pessoal, mas que busquem contrapartida institucional. No processo de pesquisa, por meio do esforço desenvolvido pelo grupo de colaboração em torno da negociação de sentidos e compartilhamento de significados sobre a prática pedagógica, durante a terceira Sessão Reflexiva, que exploraremos mais à frente, (ESQR1, ESQR2, ESQR3) ampliaram-se as possibilidades de mudança e entendimento de planejamento que distancie o ideal do real em direção a uma compreensão e desenvolvimento de planejamento que reconheça aos limites e às possibilidades entre um projeto ideal e o produto real, na perspectiva de Vázquez (2007).

Discutimos, com base nas enunciações TPPQ1, TPPQ2, TPPQ3, TPPQ4 produtos do discurso escrito da professora, o conteúdo do seu Projeto Pedagógico Pessoal. Ampliaremos a discussão, tomando como referência sua prática real, aquela desenvolvida em sala de aula, por meio de recorte representado pela gravação da aula ocorrida na primeira quinzena de maio, em uma tarde de quinta-feira, no primeiro horário. A aula de Ciências ocorre na turma de terceira série (4°

ano). O conteúdo trabalhado na aula, segundo o plano elaborado e disponibilizado pela professora, foi “Água e saúde”. Os objetivos registrados no plano são: conhecer as principais doenças causadas pela água contaminada; reconhecer as características que cada doença pode causar no ser humano; reconhecer cuidados para evitar contaminação. As estratégias indicadas eram: iniciar a aula com uma conversa informal a respeito da importância da água para a vida; explorar conteúdo, expondo gravuras de rios contaminados, mostrando a necessidade de água de qualidade; afixar no quadro imagens de pessoas com as doenças, e características dos agentes causadores das doenças; realizar atividade em dupla.

O acesso às informações sobre a aula foi possível porque a professora Queline, assim como a professora Cida, elaborou e apresentou o plano de aula. Relatamos e transcrevemos momentos da aula planejada da professora Queline, cujo ambiente e gestão da turma estavam carregados de contradições vivenciadas pela professora.

A professora iniciou a aula com a disposição dos cartazes na lousa cercada e auxiliada por alguns alunos, enquanto outros chegavam. Esse momento inicial é marcado pelo costumeiro movimento de entrada e saída de alunos, uns chegam e se sentam; outros se movimentam pela sala. O som das vozes é interferido pelos gritos de alguns. O trabalho de colagem dos cartazes transcorreu durante algum tempo. A professora, que até o momento parecia alheia ao movimento da sala, finalmente se dirige a um dos garotos, que corria pela sala, na tentativa de iniciar a aula, conforme o episódio ETAQ1:

– Vai pra o teu lugar, menino! Lucas, por favor, Lucas! [...] Oh classe! – sua voz é quase inaudível [...]. Vira-se para o quadro e escreve o título da aula “Água e saúde”. A turma continua agitada, mas alguns começam a se organizar pegando os cadernos. Um dos alunos pergunta:

– É para copiar?

– É não! – Outra responde.

A professora se vira para a turma [...] A pergunta continua:

– É para copiar?

Um aluno atira um papel em forma de aviãozinho.

– Pode ir pegar! – Ordena a professora, o aluno se levanta, dá uma volta pela sala e se dirige ao local onde atirou o papel [...]. Enquanto isso, vozes que não se calam:

– Ei, tia é para copiar, é? É para copiar? ...

A professora ignorando a pergunta, vira-se novamente para a turma e numa estratégia para acalmar a turma:

– Um, dois, três, quatro [...]

Fala com um, fala com outro puxa, a cadeira de um, fazendo gesto para que se cale. Entre vozes a professora anuncia:

– Hoje vamos estudar um conteúdo falando sobre a água! Qual a importância da água para a vida de vocês? (ETAQ1).

Esse ambiente movimentado e barulhento permanece na maior parte da aula, exigindo que a professora interrompa com frequência a explicação do conteúdo para acalmar a turma. Em meio ao burburinho da turma, a professora continua perguntando aos alunos sobre a importância da água para eles. Repete a pergunta se dirigindo a um ponto da sala para acalmar alguns alunos. Dessa vez, pega o material de um aluno e se dirige à primeira fileira de carteiras, na tentativa de trocá-lo de assento. O aluno protesta e permanece no lugar. A professora insiste que mude de lugar, mas o aluno continua a ignorar sua solicitação. Depois de algumas tentativas frustradas, a professora retorna à lousa e continua a escrever.

A professora realmente vivencia contradições conforme sinaliza em seu Projeto Pedagógico Pessoal (TPPQ2). Possivelmente sua prática pedagógica contribui para reforçar essas contradições. Em seus procedimentos para introdução do tema da aula não percebemos contextualização de forma a conferir unidade ao processo e clareza ao aluno. Os objetivos da aula, que a professora registrou no plano, não são compartilhados com os alunos. Quando os alunos perguntam o que precisam fazer, não obtêm resposta da professora. Essa postura se assemelha àquela própria da prática pedagógica espontânea em que o processo pedagógico assume caráter mecânico e se distancia do planejado dificultando, ou até mesmo impossibilitando, o atendimento das exigências e imprevisibilidade que podem surgir.

A professora vira-se, olha a turma. Nesse momento, depara-se com um aluno que vagueia, gritando. Empurra-o levemente para que retorne ao seu assento, mas ele a ignora. Ela retorna às perguntas, dirigindo-se ao aluno:

– Qual a importância da água, Kelves? E para vocês, aqui? – Alunos falam, outros andam, um responde:

– A água é para viver ...

– E você, para você, Douglas? – [...] não se ouve o início da resposta:

– [...] é importante pra comida, pra banhar, escovar os dentes.

– Muito bem! E pra você, Orleans? – se dirige aos mais inquietos:

– E pra você, Lucas? Vamos ouvir o que todo mundo fala! Pessoal! – Não se ouve a resposta. Dirige-se a um dos alunos que está em pé:

– E pra Rogério? Rogério! Qual a importância da água pra você? Rogério! Hein, turma! Carlos Fernando, porque que a água é importante? – A resposta do aluno não é audível. Uma aluna chama :

– Tia, tia!

Mas a professora continua:

– E pra você, Fábio?

E uma resposta, numa voz feminina:

– Pra beber, pra fazer suco.

– Uma água poluída é boa pra gente beber? Olha um rio poluído! – aponta uma das figuras na lousa –, ó qui, ó, o rio poluído, vocês estão vendo? – Os alunos olham para a figura, curiosos, faz-se um silêncio – O que tem em um rio poluído? O que é um rio poluído, Orleans?

– Mas esse aí é o rio Poti, né? – Comenta outro aluno. A professora parece não ouvir e se dirige ao aluno Orleans:

– Hein, Orleans? Os rios que temos são poluídos?

– São! – Respondem alguns – São! Muito, muito – fala um aluno.

– São? – Pergunta outra vez a professora.

– São! – Respondem os alunos.

– Vocês [pausa]. Podemos tomar banho em água poluída? [...] Se tomar banho em rio poluído vai ficar, ó, doente! (ETAQ2).

A aula prossegue em ritmo de perguntas por parte da professora, e respostas dos alunos, não aproveitadas ou articuladas. Durante todo o tempo, a professora interrogou os alunos, obtendo respostas soltas, passando a outras perguntas. As respostas não foram exploradas; as perguntas, não aprofundadas são utilizadas como estratégia frustrada para atrair a atenção dos alunos, mas não para instigá-los a curiosidade. Para problematizar, provocando debate, por meio do qual emergiriam outras possibilidades, favoráveis à reflexão sobre a origem da poluição nos rios, em geral, e dos rios da cidade. A professora não discutiu as características de um rio poluído, as formas de se identificar e combater a poluição, entre outras questões que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de cuidado com o meio ambiente. A terceira Sessão Reflexiva representou espaço para problematizarmos aspectos como esses, mencionados na parte de análise de enunciações expressas nos episódios selecionados da referida sessão.

Nesse contexto, a atenção dos alunos em torno das perguntas durou pouco. Surgiram frequentemente pontos de atrito, tanto entre alunos quanto entre alunos e professora, ocasionados pela inquietação dos alunos e pela necessidade de a professora investir esforço para eles se acalmarem. O debate e a reflexão não se instauram, pois, as perguntas, e a forma como eram feitas, não representam questionamentos instigadores.

A contradição vinculada ao uso inadequado de perguntas e respostas emergiu por meio de processo reflexivo, protagonizado pelas professoras partícipes durante a terceira Sessão Reflexiva, como podemos identificar no episódio ESRQ3, quando foi possível a professora identificar e reconhecer sua ausência de

apropriação do processo pedagógico desenvolvido na aula em discussão. Na referida Sessão Reflexiva o grupo de colaboração levantou questionamentos intencionalmente, objetivando provocar reflexão e discussão sobre as estratégias utilizadas nessa aula.

A professora prosseguiu com as perguntas, voltando-as para a dengue. Os atritos se mostraram emblemáticos, bem como o fato da professora não aguardar e não explorar as respostas dos alunos:

- Quem já ficou doente aqui? Pergunta a professora.
- Eu! –Vários alunos respondem, levantando as mãos. Outro:
- Tia, eu tou doente! [...] A professora continua.
- Quem já teve diarreia?
- Eu! – Alguns levantam as mãos. Risadas se seguem. A professora:
- tá bom! Quem já teve dengue? – Um aluno levanta a mão. A professora retoma. Tenta fazer um aluno sentar-se, sem sucesso.
- Mas tu é teimoso, Kelves – ele parece querer se aproximar para ver melhor as figuras [...] – Aqui dá pra ti ver, meu amor! – O aluno insiste e a professa também: – Fica bem aqui mesmo! – Enquanto isso, outro se levanta e arrasta a sua cadeira mais para frente. A professora retorna ao quadro e às perguntas:– Quem já ficou com dengue aqui? Você já ficou, Orleans, com Dengue?
- Deus me livre! – responde o aluno. A professora continua:
- Quais foram os sintomas que vocês sentiram?
- Dor de cabeça! [...]
- Quais são os sintomas? – O mesmo aluno diz:
- Dor no corpo! – A professora novamente o ignora. O aluno baixa a cabeça e passa a escrever no caderno. A professora começa a registrar algo no quadro. Surge a pergunta costumeira:
- É para copiar é? A professora parece responder: É.
- Sai do meio! – grita um aluno, dirigindo-se à professora.
- Licença, tia! – Outro pede. Um aluno pragueja. A professora se afasta do quadro e diz
- Vamos agilizar, gente! [...] Que outras doenças podemos pegar pela água contaminada? Então, ó, vou colocar aqui pra vocês E começa a escrever novamente. Os alunos conversam uns com os outros enquanto copiam. (ETAQ3).

No episódio ETAQ3, notamos que a professora insiste nas perguntas, mas não percebe as intervenções dos alunos, ela não dialoga. No citado episódio, a professora pergunta: “Quem já ficou doente aqui?”, obtendo seguidas respostas dos alunos: “Eu”, um dos alunos chega a informar: “Tia, eu tou doente!”. A professora não atenta para as respostas e continua perguntando: “Quem já teve diarreia?”. A essa pergunta também os alunos respondem de maneira insistente, ao ponto de incomodar a professora que, impacientemente, tentando fazer um aluno sentar-se, diz “Tá bom!” para em seguida continuar: “Quem já teve dengue?”. Como se constata por meio das enunciações da professora e alunos, reiteradamente

perguntas isoladas, de caráter espontâneo que expressam ingenuidade e senso comum, são lançadas aos alunos, conferindo à prática pedagógica da professora e ao processo pedagógico um caráter mecânico. Nesse processo, a voz do aluno é repetidamente silenciada, mas a professora não se dá conta desse fato. Durante a Sessão Reflexiva, que com o objetivo refletir sobre a prática pedagógica da professora, o grupo de colaboração discutiu alguns desses aspectos.

A ausência de esclarecimento sobre as atividades a serem desenvolvidas na aula é outra questão emblemática. Fato novamente evidenciado pelas perguntas dos alunos, que interrogam a professora sobre o que devem escrever. O conteúdo e o rigor metodológico também ficam comprometidos, uma vez que a professora não esclarece os termos citados nas perguntas. Na aula, predomina o senso comum, expresso nas perguntas que continuam, agora em torno de outra doença, esquistossomose, nome que a professora escrevera no quadro:

- Vocês já viram o nome dessa doença? –
- Égua! [...] Levanta a mão! – Um aluno admira-se de que seu colega tenha levantado a mão.
- Hein, conversador, sabe o que é esquistossomose? -[...] Que é esquistossomose?
- a professora vira-se novamente e continua a copiar. Em seguida, dirige-se a alguns alunos que estavam conversando e apontando para uma das figuras:
- Ali é a famosa barriga d'água! Aqui é a famosa barriga d'água [...], ela dá tanto em adulto como em crianças. Vocês sabem como se pega? Vocês sabem quando chove que fica um monte de água que corre que nem um rio? Vocês gostam de brincar naquelas águas?
- Gostam! – respondem em coro as crianças.
- Sabiam que é um perigo?
- Hum? – admira-se uma aluna.
- Essas águas são um perigo! – um aluno faz um comentário, a frase termina em “cocô”, e a professora o repreende.
- Tá bom... Você tá atrapalhando – e continua – Essas águas são um perigo porque [...] os ratinhos [...] Quem gosta de ratos?
- Os alunos:
- Eu! Eu não.
- A professora continua:
- O rato, o mijo dele é poderoso pra fazer doenças. Quando o rato mija na água – A fala da professora é interrompida por comentários não compreensíveis. E a professora: – tá bom! Quando o rato mija na água, Daniel [...] – A professora para um pouco, analisa as figuras e chega a conclusão: – Ah! Eu tou me confundido! – E dirigindo-se a um grupo de alunos inquietos comenta: – Vocês fazem tanto barulho que eu me confundo. – Os alunos comentam algo e a professora retorna à lousa, alertando: – Silêncio! Essa doença é transmitida por outro [...] não é por rato não, é por essa bactéria bem aqui. – Uma aluna:
- Tia, é para desenhar isso ai, é [...]?
- É não – responde a professora.
- E o que é para fazer? – Insiste a aluna.
- Copiar só os nomes aqui, tá marcado! E repete a um aluno que vai ao quadro:

– Copiar só os nomes aqui, diz apontando para a figura. (ETAQ4).

O episódio ETAQ4 revela sentidos e significados que caracterizam a prática da professora. As expressões “famosa barriga d’água”, “mijo”, “monte de água” permeiam o discurso da professora e confere à linguagem caráter coloquial, próximo daquele que os alunos utilizam no dia a dia. Se, por um lado, o uso de termos coloquiais apresenta potencial para favorecer a comunicação com os alunos, se for acompanhado pelo diálogo; por outro lado, impõe à professora a necessidade de ampliar seu vocabulário, de forma a oferecer aos alunos acesso aos termos científicos. Em se tratando de uma situação formal de aula, embora exista espaço para os alunos expressarem seu conhecimento de mundo e a professora, por meio de linguagem familiar aos alunos, possa provocar a discussão, essa não pode se resumir aos sentidos dos alunos, nem a significações de base não científica. Diante de situação como a descrita, emerge a necessidade de que a professora compreenda a importância do confronto dos significados científicos com o conhecimento prévio e vivência concreta dos alunos.

O episódio em questão ratifica a problemática referente à utilização de perguntas pela professora e expressa o caráter espontâneo da sua prática pedagógica, mas, contraditoriamente, o próprio episódio expressa possibilidade de desenvolvimento da sua prática pedagógica, para práticas mais conscientes e fundamentadas. Essa afirmação se baseia na enunciação do episódio ETAQ4, em que a professora, frente à agitação dos alunos, dá-se conta de uma contradição, fazendo a seguinte afirmação aos alunos: “Ah! Eu tou me confundindo!”, assume, espontaneamente, para em seguida justificar o equívoco: “Vocês fazem tanto barulhos que eu me confundo”. Entendemos a atitude de reconhecer explicitamente perante os alunos que errou como indicativo de certa autocrítica e conflito, o que evidencia possibilidade de transformação.

Todos os episódios da aula da professora trazem marcas que consideramos possibilidades na e da prática pedagógica da professora: a utilização de perguntas, que entendemos representar possibilidades de se configurar em uma das características da prática crítica, a exemplo da problematizadora, desde que a estratégia citada se desenvolva no sentido de favorecer o confronto e o diálogo. No entanto, na aula em questão, a utilização de perguntas como estratégia não vai ao encontro da descrição da professora sobre sua prática pedagógica, destarte,

entendermos que o nível de consciência da professora sobre sua ação pedagógica ainda se encontra em níveis não elevados. Em nenhuma parte de seu Projeto Pedagógico Pessoal a professora apresenta esse dado, quando menciona o uso de perguntas, o faz para informar que são feitas pelos alunos (TPPQ2).

Analisamos a aula, expressa nos episódios analisados anteriormente, na terceira Sessão Reflexiva, ocorrida na segunda quinzena de agosto do ano dois mil e onze. Por meio dessa sessão, identificamos, nas enunciações predominantemente descritivas da professora, expressas nos episódios ESRQ1, ESRQ3, que ela acreditava ser a menção de vários assuntos numa mesma aula uma estratégia de introduzir conteúdos. No entanto, a professora não compreendia que a estratégia poderia não ser adequada. Essa compreensão se desenvolveu no processo de reflexão com a colaboração do grupo.

Na Sessão Reflexiva, a professora chegou, após a exibição da aula. Por isso, não foi possível que ela a situasse. Mas já havíamos assistido ao vídeo com a professora¹⁷. Sempre levávamos a transcrição do vídeo impressa para retomadas e/ou para prevenir eventualidades com os equipamentos que impedissem a exibição do vídeo da aula. Assim, realizamos a leitura do plano da aula para o grupo, antes do vídeo, já que a professora não estava presente para situar o episódio da aula. Durante a exibição, a professora chegou. Ao concluir a exibição do vídeo, a coordenadora Osilene, desencadeando um processo reflexivo voltado para o excesso de conteúdo da aula, enuncia:

Osilene: – Eu achei muita informação, foram o quê? Na minha contagem foram quatro tipos de doenças ou foram cinco: foi a dengue, a cólera, leptospirose, e... (é complementada pela professora) então, quatro [...] eu vi que não ficou muito [pausa] não deu pra eles [pausa] – a professora Queline interfere:

Queline: – [...] era só uma explanação geral, durante aquele mês cada figura eu tava trabalhando uma doença, no primeiro dia eu falei das quatro [...]. (ESRQ1).

¹⁷ Essa ação foi possível somente com essa professora, pois os encontros com o grupo de colaboração aconteciam no turno matutino e a professora trabalhava na escola à tarde. Ela se dispôs a vir pela manhã. Após a segunda Sessão Reflexiva, dias antes, propomos à professora assistirmos sua aula, ela aceitou. Assim, na Sessão Reflexiva destinada à análise de sua aula, ela já havia assistido, o que acabou possibilitando iniciarmos a sessão conforme o planejado, ainda que no início da exibição do vídeo da aula a professora não estivesse presente.

O episódio ESRQ1 oferece indícios de que a utilização de muitos assuntos em uma só aula tenha sido intencional, pois a professora acena para o caráter introdutório da aula, o que se contrapõe ao plano que foi elaborado para desenvolver uma aula com tempo de aproximadamente uma hora de duração. Esse problema, ao lado do excesso de informações e da visível dificuldade de manejo de sala, foi o mais questionado pelas colegas na Sessão Reflexiva.

A prática pedagógica da professora manifesta indícios de uma prática pedagógica espontânea, expressa pela obediência a um rol de conteúdos já estabelecidos. O que é revelado em decorrência dos questionamentos em torno do excesso de informações. A professora, provocada pelos questionamentos sobre a finalidade do conteúdo trabalhado, enuncia:

Eu escolhi este assunto porque já estava na lista pra ser trabalhado, né? Também é importante, porque era pra falar sobre as doenças [...] (ESRQ2).

O principal motivo mencionado pela professora para a escolha do conteúdo relacionava-se ao fato de ele constar no rol de conteúdos definido pelo, órgão gestor central, no caso, a Secretaria Estadual de Educação. Como segundo motivo, a professora indicou ser importante abordar sobre as doenças, não acrescentando informações ligadas ao porquê, para quê e para quem seria importante. Os questionamentos do grupo de colaboração, ainda que provocasse respostas em nível de descrição, eram importantes para desestabilizar a professora, embora reconheçamos que esses questionamentos precisariam ser mais instigantes no sentido de confrontar a professora e ao grupo ao ponto de uma reflexão de caráter mais crítico.

O episódio ESRQ3 traz enunciações que contribuem para compreendermos a prática da professora no que se refere a maneira como ela retomava as respostas dos alunos às suas perguntas. Para explicar a quantidade de assuntos abordados, ação questionada por uma colega, a professora reitera o objetivo da aula.

Queline: – Naquele dia também, como a Osilene já falou foi muita informação. Foi, foi muita informação, também eu acho, mas foi feito com um objetivo de dar só uma explanação geral e nas próximas aulas, cada segunda trabalhar uma só doença, pra ficar mais aprofundado.

Etelra: – Tá, então aquela aula que ela deu, ela tinha um caráter introdutório, era uma apresentação dos conteúdos [...]

Garci: – Geral

Etelra: – Sei [pausa] geral. No início a gente leu o plano dela e ela tinha elencado algumas estratégias de trabalho. Dentre essas estratégias, vocês lembram algumas?

Osilene: – A participação dos alunos, era uma das estratégias, né?

Queline: – A utilização de cartazes.

Osilene: – Utilização de cartazes [silêncio]. Eu vejo assim, a estratégia dos cartazes, tudo bem, a participação dos alunos, não de todos, mas houve, né? Só que eu vejo assim, dava pra ter sido mais, mais valorizadas essas inferências dos alunos, quando, principalmente o Igor [...] que a mãe dele teve, né? Ali mesmo daria pra [interrupção].

Queline: – Eu acho que não cheguei nem a ouvir essa hora aí. (ESRQ3).

O episódio ESRQ3 evidencia contradição na aula e na prática da professora. Por um lado, ela informa quanto ao conteúdo abordado, explicando agir assim porque estava apenas introduzindo os assuntos. Por outro lado, ela, em meio à agitação dos alunos, não consegue explorar todos os conteúdos de forma a valorizar a participação, chegando a informar que não percebeu a intervenção de um dos alunos, conforme vemos na última linha do episódio ESRQ3. Essa dispersão da professora se manifestou em praticamente todos os episódios selecionados, e se estendeu a outros momentos da aula.

Compreendemos a dispersão da professora como um problema de gestão de sala de aula decorrente de fatores sociais e históricos, aspecto levantado durante a terceira Sessão reflexiva e que resulta na enunciação da professora no episódio ESRQ4. Nesse episódio, a enunciação da professora, sobre a realidade da prática, ocorre em decorrência das possibilidades oferecidas pelo grupo de colaboração para que a professora ampliasse as ações reflexivas, informando e confrontando. No entanto, ela permanece no nível da descrição. No referido episódio, os sentidos e os significados expressos pela professora nos ajudam a compreender o problema de gestão da turma.

Eu cheguei já em abril, dia 06, a turma já tava assim [pausa], já tinham passado algumas pessoas por ela. Também me disseram que era muito agitada mesmo, os meninos muito mal educados. Cheguei na primeira semana, eu dizia todo dia que queria desisti. Os meninos todo tempo cuspidando dentro da sala, peidando, xingando a mãe dos outros [...]. Não respeitavam ninguém, mandando todo mundo ir dar no [a professora diz uma palavra de baixo calão]. Eu ficava [pausa] assim chocada, né? Na casa da gente ninguém fala assim com a gente. Vai ao ambiente de trabalho o aluno pega e fala isso pra gente. Aí eu senti muito dificuldade [...]. A menina disse que ia formar uma turma do Acelera. Quando formou o Acelera diminuiu um pouco porque saiu alguns alunos que tavam atrasados também e que perturbavam muito. Aí senti uma leve melhora e fui começar a trabalhar [...] melhor com eles. Mas a turma tem muito menino com dificuldade de aprendizagem, sente muito dificuldade. Tem menino que não sabe ler. Tem crianças de oito anos, de nove. Tem uns já com catorze. Aí sinto muito dificuldade [...]. Quando estava estudando ainda, passei dois

anos só que era com educação infantil, aí eu fiz esse teste seletivo o ano passado em 2011 [...]. Não trabalhei em 2010 [...] quando foi esse ano, agora em abril que finalmente peguei o ensino fundamental, mas eu ainda não tinha trabalhado com ele. (ESRQ4).

O episódio ESRQ4 evidencia que os fatos não são absolutos. O processo histórico traz explicação à situação que a professora chama de problemas de indisciplina, de preguiça, entre outros. A professora descreve: “[...] cheguei já em abril [...] tinham passado algumas pessoas por ela (turma) [...]”. Essas enunciações evidenciam que, além dos fatores sociais, existiam questões ligadas à organização da escola e do sistema que contribuía para o agravamento da problemática da professora frente àquela turma. A essas questões acrescenta-se a própria inexperiência da professora com o segmento de ensino.

Questões ligadas à metodologia de trabalho da professora, que embora acenasse para interessantes possibilidades no que se refere à forma de tratamento dos alunos e à prática de perguntas na exploração dos conteúdos, necessitam ser revistas no sentido de desenvolver uma relação que contribua efetivamente para a aprendizagem e a formação dos alunos. A conquista se materializaria com a ampliação de atividades de caráter reflexivo-crítico e colaborativo, como entendemos ter se configurado, ainda que elementarmente, nesta pesquisa.

No episódio ESRQ4, na enunciação da professora: “[...] todo dia queria desistir [...] ia formar o Acelera, diminui um pouco porque saíram alguns alunos [...]”, identificamos ansiedade, por parte da professora, para solucionar o problema com a retirada dos alunos considerados indisciplinados. Essa alternativa não resolveria, pois em nossas práticas pedagógicas as contradições são frequentes e inusitadas, impondo-nos a necessidade de desenvolver a capacidade de enfrentar essas situações. A reflexão sobre essas questões é importante. No entanto, essa reflexão na prática da professora ocorre somente em nível de constatação do problema, para os quais ela busca explicações superficiais. A professora precisa compreender que a origem dos problemas tem fatores múltiplos e, por conseguinte, que as práticas de enfrentamento precisam ser múltiplas e articuladas. Essa é uma compreensão que precisaríamos ter discutido com o grupo de colaboração, mas que ocorreu em decorrência de nossas reconhecidas limitações enquanto pesquisadora, o que não nos impede de registramos neste relatório, não em caráter de cobrança,

mas reconhecendo este aspecto como necessidade formativa que se estende para além dessa pesquisa.

A consciência da prática, na perspectiva de Vázquez (2007), revela-se fragilizada na prática pedagógica da professora Queline (e também na nossa), desde a prática de planejamento. Nesse, a professora, a despeito da realidade da turma, elabora objetivos amplos para serem alcançados em somente uma hora de aula. Questionada pelo grupo sobre a conquista dos objetivos, a professora assim se expressa:

Eu trabalhei nas outras aulas seguintes, eu trabalhei novamente o conteúdo, até o conteúdo da dengue foi assim o que eu mais assim me identifiquei, porque a gente sabe que aqui tem [...] problemas, até eu utilizei uns cartazes que eu trouxe do posto de saúde coloquei lá no quadro, já é uma doença que tanto eles ouvem falar na televisão que eles já tão acostumados, já sabem quase de tudo assim, sobre os modos de prevenir [...] eles iam participando quando eu perguntava, eu também fiz a brincadeira da [...] batata quente com perguntas [...] eles respondiam, até a Rosa me deu um joguinho que era sobre a dengue, eu utilizei com eles na sala de aula, eles também trabalharam esses jogos de maneira correta lá, também nas outras aulas seguintes eu continuei enfatizando a questão das outras doenças, da leptospirose, esquistossomose [...], eu falei assim da minha avó, que era para ver se chamava mais a atenção deles, né?, tomando exemplo da vida real, que aconteceu, sempre fazendo assim perguntas pra eles, colocando atividades pra eles responderem em dupla. (ESRQ5).

No episódio ESQR5, a professora continua descrevendo ações desenvolvidas em aulas seguintes, na tentativa de explicar que, nessas aulas, possivelmente os objetivos teriam sido atingidos. Interessante é que a questão referente aos objetivos sempre leva o discurso a situar o alcance desses objetivos em outros momentos que não a aula analisada. Notamos, na enunciação da professora (ESRQ5), referência à aula analisada somente quanto à utilização dos questionamentos, que a professora descreveu ter utilizado em outras aulas e o exemplo da avó, também percebida nos episódios das aulas. A enunciação da professora sempre remetia às outras aulas. Entendemos que esse fato se explica porque as práticas desenvolvidas na sala de aula não ocorrerem isoladas. Elas necessariamente estão ligadas a outras ações, ocorridas em outros momentos; mas esse processo precisa acontecer de maneira articulada, com clareza por parte de quem o coordena. O que somente é possível por meio do desenvolvimento da consciência da prática (VÁSQUEZ, 2007), por meio de processo contínuo e expansivo de reflexão crítica. Esta pesquisa representa um esforço nesse sentido, em que a própria pesquisadora se apresenta fragilizada e se

vê desafiada a desenvolver seu nível de consciência sobre a própria prática. O processo de produção da análise desencadeia necessidade de retomada possível por meio da continuidade desta pesquisa, em que serão necessárias a expansão da compreensão da realidade investigada e a articulação entre a teórica e a prática.

Na aula em discussão, na terceira Sessão Reflexiva, consideramos marcante a presença dos alunos: seja por sua movimentação em torno de assuntos alheios à aula; seja por suas constantes indagações junto à professora para saberem o que teriam de fazer na aula; seja pelas respostas dadas, mas não consideradas e não exploradas pela professora. Diante dessa evidência, surge o questionamento à professora quanto à participação da turma:

Etelra: – [...] uma coisa que ficou bastante nítida no vídeo é a questão da presença dos alunos [...] aluno e professor são sujeitos fundamentais [...] no momento da aula e aí eu pergunto [...], os alunos participaram? De que forma que eles participaram?

Queline: – Alguns participaram, né? A gente percebe que alguns participaram, eu fazia perguntas, eles estavam respondendo, é, assim, contribuído, né? Com o conteúdo pra que os outros pudessem entender. Só que por conta de eu ficar tendo que interromper [...] não prestava atenção muitas vezes àqueles comentários que os alunos faziam ali, eu já mudava pra aquele outro aluno que tava conversando, fiquei tentando chamar a atenção deles, isso aí certamente atrapalhou [...] eu não dava atenção pra aquele outro comentário que o aluno tinha feito porque eles comentavam ali, mas no mesmo instante eu tirava a atenção deles pra observar outro que estava conversando, isso aí certamente atrapalhou [...] mas alguns alunos participaram. (ESRQ6).

No episódio ESRQ6, o discurso descritivo da professora traz, também, de certa forma, marca de conflito, porquanto, ao descrever ações, ela reconhece os limites de sua prática no que se refere à tentativa de discussão em torno dos assuntos abordados. Finalmente, ela reconhece que, nesse caso, os problemas não se originavam nos alunos, mas na prática pedagógica, pois os alunos participavam e ela não conseguiu manter o controle do processo no sentido de captar as participações, favorecendo a interação. Entendemos que, nesse caso, o grupo de colaboração contribuiu para o desenvolvimento da consciência da professora sobre essa característica da sua prática, investindo no estabelecimento de conflito entre a ação desenvolvida pela professora e o seu discurso.

Dessa maneira, ficou evidenciado que embora o discurso da professora a respeito da prática pedagógica, se alicerce em abordagem defenda o lugar do aluno no centro do processo (TPPQ3, ESRQ7), não se concretiza nas ações. Nas sessões reflexivas discutimos brevemente essas abordagens. A professora Queline informa,

em sua abordagem, que considera o aluno como centro do processo, com perspectiva não diretiva.

[...] acho que a minha se encaixa mais [...] na que envolve ensino como processo não diretivo que incentiva [...] é a questão de eu tá incentivando eles a participarem, perguntando, levando pro cotidiano, perguntando se alguns deles [pausa] perguntando o porquê daquela doença, se alguns familiares já passaram por aquele problema que é pra eles poderem estar dizendo qual o sintoma que aquela doença causava [...], levantando esse aspecto pra ver qual a noção que eles já tinham do conteúdo da sua família, seu contexto. (ESRQ7).

No episódio ESRQ7, a professora situa sua prática com base em abordagem cuja prática valoriza processos não diretivos e de desenvolvimento espontâneo. Perspectiva em que as ações, em sala de aula, são voltadas para automotivação, autodesenvolvimento. A transmissão de conteúdos não tem tanta importância (IBIAPINA, 2007).

Em sua enunciação, a professora enfatiza o potencial e a possibilidade que a estratégia de pergunta oferece, quando desenvolvida adequadamente juntos aos alunos. Na prática pedagógica, as abordagens pedagógicas não aparecem puras, como já discutimos, elas se ligam aos significados. A professora Queline considera o aluno importante no processo (TPPQ3, ESRQ7), todavia, cala a voz do aluno ao não lhe oferecer espaço e não valorizar suas colocações (ETAQ1, ETAQ2, ETAQ3). Considerando a forma de abordagem, a professora expressa como resultados:

Eu percebi nas aulas que se sucederam, que de tanto falar desse exemplo da minha avó parece que foi a coisa o que mais ficou na cabeça deles, toda vez que ia perguntar: qual o causador dessa doença aqui? A menina já falava esquistossomose, esquistossomose. Manoel só falava em esquistossomose [...] Acho que é porque eu contei a história da minha avó [...], eles caíam na gargalhada pela forma que eu contei, que a pessoa ia lá se abaixava e fazia necessidades [...], parece que ficou mais na cabeça deles. (ESRQ8).

A leitura do vídeo e as intervenções do grupo de colaboração contribuíram para a professora identificar uma das possibilidades de sua prática pedagógica, apontada pela aula. Essa possibilidade se refere ao seu esforço para contextualizar um dos assuntos por meio de sua relação com a vivência de um parente. Na aula, a professora acionara sua habilidade de contar história e o fazia por meio de gestos. Essa ação, embora sem articulação com os outros assuntos e sem as intervenções

dos alunos, chamou-lhes a atenção e acionou suas memórias. No entanto, na prática da docente predominaram perguntas isoladas.

Por meio da Sessão Reflexiva, a professora vivenciou conflito. Ela continua descrevendo suas ações, mas, subjetivamente, evidencia o conflito estabelecido em torno do problema relacionado ao nível de consciência da prática. No episódio ESRQ9, ela busca explicação para o problema de não explorar a participação dos alunos:

[...] eu acredito que o que me fez aquele dia não dar a devida importância aos comentários dos alunos foi a questão de eu esta toda hora interrompendo. Como eu te falei porque toda hora tinha que tá chamando a atenção de alguns dos meninos. Isso aí, às vezes, tirava a minha atenção daquelas respostas que os meninos comentavam. Porque eu tava tendo que tá chamando atenção de alguém pra poder continuar o assunto, né? Aquelas interrupções [...] atrapalhou a aula toda porque tomou muito tempo, interrompendo a todo momento. (ESRQ9).

Embora a professora reconheça a causa de sua dispersão frente às colocações dos alunos, procurando explicar por meio de descrição dos fatos, não aponta possibilidades de expansão da prática, pois não evidencia conscientemente necessidade de tratamento do problema. A organização da Sessão Reflexiva intencionou provocar a professora à reflexão sobre sua prática e a professora o faz em nível de descrição. Novamente ela procura descrever situações, na tentativa de explicar o que fez para atingir os objetivos:

Nesse dia aí eu basicamente não trabalhei com atividades. Foi mais a questão da explicação, porque as atividades mesmo se sucederam quando eu expliquei de uma por uma. Nesse dia aí eu passei, porque o horário já tava perto do recreio eu passei uma atividade pra casa, no outro dia poucos trouxeram respondidas porque como sempre, né? [...] A turma grande, uns cinco fazem e, assim, os que tiveram feito acho que eles têm acompanhamento, algum reforço, tava com as respostas todas certas, mas em sua maioria não fizeram [...]. Agora nas outras aulas eu fui fazendo atividade. Como eu falei [pausa] fui fazendo dinâmica, aquela dinâmica eles gostam muito de participar, aquela da batata quente e através das perguntas eles vão respondendo. As perguntas que eles tiravam no sorteio. Eu percebi, principalmente, que eles aprenderam quais eram as maneiras de combater o mosquito da dengue, as maneiras de prevenção da esquistossomose, os meios que pegavam ela através da água. Até nas provas deles, as provas de Ciências eu acho que foi uma das provas que eles tiraram as notas maiores foi a questão das doenças é porque é um assunto que é fácil de você também dar [...]. (ESRQ10).

Apesar das visíveis e reconhecidas contradições que a professora vivencia, ela considera que os objetivos foram atingidos, não naquela aula, mas nas que se

sucederam. Ela declara ter atingido os objetivos com relação ao assunto da esquistossomose. Novamente, a professora lança para outra aula, não acessível ao grupo, o alcance dos objetivos, levando-nos a questionar qual teria sido a função do plano elaborado.

A professora manifesta fragilidade no uso e administração do tempo, fragmentando a aula, uma questão comum nas escolas brasileiras em que as aulas, ainda que a turma possua um só professor, são abruptamente interrompidas ao toque de uma sirene encerrando uma aula. Prática já fossilizada e repetitiva que expressa o caráter mecânico de uma prática espontânea que não possui um nível de consciência que permita compreender a problemática de um processo, deixando também de lado seu potencial criador, não conseguindo enxergar outras formas de agir senão aquela reiterada cotidianamente (VÁZQUEZ, 2007). Nesse processo, o professor distancia de si a causa, as consequências e a solução dos problemas, sofrendo-os e tentando fugir deles.

Embora diante desse quadro, são possíveis pequenas conquistas, que tantas vezes passam despercebidas e emergem quando se abre espaço para reflexões colaborativas, como a professora relatou no episódio ESRQ10, no qual descreve a utilização de estratégias, ainda que desenvolvidas em aula posterior, em que, segundo ela, os alunos “[...] aprenderam quais eram as maneiras de combater o mosquito da dengue, as maneiras de prevenção da esquistossomose [...]” Compreendemos que o processo de colaboração precisa oferecer espaço não somente para a identificação de fragilidades e problemas da prática pedagógica, mas, também, oferecer oportunidade das possibilidades emergirem e desenvolverem-se, bem como para compartilhamento de experiências que as professoras considerem significativas e que, no grupo de colaboração, têm condições de se expandirem por meio de atividade criadora. Durante as sessões reflexão, as questões também eram formuladas no sentido de as professoras identificarem os limites e as possibilidades da aula, e a professora, cuja aula era alvo de discussão, era provocada a identificar o que faria de diferente. No que se refere à professora Queline, ela teve a oportunidade refletir sobre questões sociais e históricas que afetavam sua prática (ESRQ4), sobre estratégias interessantes utilizadas, que, por meio da reflexão colaborativa, ela identificara problemas e necessidades de adequação (ESRQ6, ESRQ9).

Nos episódios da Sessão Reflexiva sobre a aula da professora Queline predominou no discurso a ação descritiva, que embora ofereça possibilidades de contribuir para ampliar uma consciência sobre sua prática pedagógica, compreendemos que essas possibilidades se ampliam se essa ação se articular com as ações reflexivas de informar, de confrontar e de reconstruir. A professora ensaia as ações reflexivas de confrontar e reconstruir em seu Projeto Pedagógico Pessoal, e na sua última enunciação, expressa no episódio ESRQ11, traz, sutilmente, indícios de reconstrução, decorrentes de questionamos com intenções reconstrutivas. Perguntamos se ela faria algo diferente na aula. A professora aciona as contribuições em forma das sugestões das colegas e, durante o processo, ela chegou à conclusão de que poderia, sim, fazer diferente. No episódio ESRQ11 ela enuncia:

Faria, sim, diferente, trabalharia só uma doença, por exemplo, daria umas atividades pra tá fazendo durante as explicações, também eu procuraria dar mais atenção, né aos comentários [...] como a Osilene falou não ficaria interrompendo tanto porque isso atrapalha também – Queria era um jeito pra sala, né? (ESRQ11).

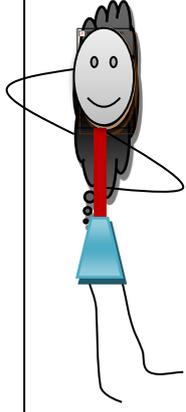
A professora teria outras possibilidades e menciona algumas delas, levando-nos à confirmação da importância que o processo de reflexão crítico colaborativo possui para o desvelamento, a compreensão e a transformação das práticas pedagógicas. A primeira possibilidade que a professora identifica é a de diminuir, na sua prática pedagógica, o caráter conteudista, reconhecendo que poderia trabalhar um assunto de cada vez. Ao dizer que daria atividades para os alunos desenvolverem durante a explicação, acena para o envolvimento deles no processo, também valorizando seus comentários. A professora conclui, desabafando, e em seu desabafo expressa desejo que é comum entre os professores: encontrar uma fórmula que, em passe de mágica, traga a solução para os alunos considerados indisciplinados e o aparecimento de um ambiente sem conflitos.

A violência, o desrespeito, a indisciplina e, como a professora menciona, a preguiça de muitos são consequências de problemas sociais, tendo origem e causa. Portanto, para sua compreensão, necessitam serem alvos de reflexão crítica, com base em perspectiva sócio-histórica. O que entendemos ser possível por meio da conquista e adoção, por parte dos professores, de uma prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Embora não tenhamos durante a pesquisa aproveitado o

espaço para aprofundarmos a reflexão sobre essas questões, visto que no processo elas emergiram, destacando a necessidade de continuidade de espaços que ampliassem as reflexões, compreendemos que realizamos o que nossas condições objetivas, materiais, intelectuais, entre outras, ofereciam-nos no momento.

Em síntese, consideramos, a partir das evidências postas na discussão sobre a prática pedagógica da professora Queline, que ela se caracteriza por uma prática pedagógica espontânea, como mostra o quadro 13.

Quadro 13 – Síntese dos sentidos e os significados que caracterizam a prática pedagógica da professora Queline

	<p>Uso de linguagem coloquial expressão de significações e significados espontâneos de senso comum.</p>
	<p>Uso de perguntas de forma mecânica e repetitiva, que geram respostas também mecânicas e repetitivas.</p>
	<p>Acrítica, com pouca importância às questões sócio-históricas.</p>
	<p>Não indica base teórica de forma clara, objetiva e articulada.</p>
	<p>Apresenta no PPP elemento das quatro ações reflexivas, mas do discurso oral predomina a ação reflexiva de descrever, não aparecendo as outras ações de informar, confrontar e reconstruir.</p>

Fonte: Produção da autora.

De acordo com o quadro 13, compreendemos que a prática pedagógica da professora situa-se no nível espontâneo porque apresenta as seguintes características: permeada por significações e significados espontâneos, marcada pela ingenuidade e pelo senso comum, repetitiva e mecânica, sem base teórica clara e declarada, acrítica, parte de saber experiencial e permanece nele, discurso predominantemente descritivo. Com base nas características destacadas no Quadro 13, compreendemos que a prática pedagógica da professora traz as marcas resumidas a seguir.

A linguagem coloquial, expressa no uso de termos não científicos em situação de aula que é considerada formal, denota, na prática da professora, espontaneidade,

que Freire (2001) afirma produzir um saber ingênuo, somente de experiência, pela ausência de rigor no método adotado em sala de aula ou nas estratégias. Esse declarado e constatado por meio do vídeo e das enunciações das professoras: as perguntas.

A professora parece acreditar que as perguntas, por si, mobilizam as funções psicológicas dos alunos. A prática de perguntas, embora tenha potencial significativo, é utilizada pela professora por conta da demanda presente no cotidiano: os alunos em situação de agitação exigem que ela reiteradamente lance perguntas que se perdem no vazio. Perguntas que isolam, separam as vozes dos sujeitos, até ao ponto de calá-los. Dessa forma, essa prática torna-se mecânica e repetitiva, vazia de sentido.

A dimensão sócio-histórica não tem importância/destaque na prática da professora, tanto no que se refere à sua reflexão sobre a ação, quanto no que se refere à própria ação. Embora tenha mencionado no seu Projeto Pedagógico Pessoal aspectos em que procura explicar o comportamento dos alunos, ela centraliza o problema nos alunos. Em se tratando da consciência sobre sua prática, com relação à problemática de gestão da turma, a professora, embora identifique o problema que enfrenta, localiza-o somente nos alunos. Ela distancia de sua prática as possibilidades de resolvê-los, reconhecendo essa “tarefa” como muito complicada porque os alunos não sabem ler, não possuem acompanhamento em casa, não respondem às tarefas (TPPQ2), gerando os problemas na aula, os quais ela relaciona com a violência, o desrespeito e a preguiça de muitos (TPPQ1). Existe contradição no seu discurso. Ela repetidas vezes destaca a preguiça dos alunos, mas esse fato não se comprova nas aulas, porque os alunos apresentam bastante energia e participam ativamente do ambiente da turma. No mesmo episódio (TPPQ1), ela se contradiz, informando que os alunos participam.

No Projeto Pedagógico Pessoal, a professora fez uso das ações reflexivas de descrever (TPPQ1), de informar (TPPQ2), de confrontar (TPPQ3) e de reconstruir (TPPQ4), o que entendemos como resposta à provocação, de caráter colaborativo, posta pelo procedimento. Identificamos a abertura da professora no que se refere a utilização do Projeto Pedagógico Pessoal como espaço de reflexão como possibilidade de desenvolvimento e transformação da sua prática pedagógica de sala de aula. Entretanto, na prática pedagógica da professora ainda predomina a

dimensão espontânea pelas razões já discutidas, bem como pela predominância da ação de descrever no discurso oral da referida professora.

Avançaremos em nossa discussão, tomando como referência a prática pedagógica da professora Aira.

4.1.3 Sentidos e significados da prática pedagógica da Professora Aira

A professora é formada em Pedagogia, integrante da rede estadual educação do Piauí desde o ano mil novecentos e noventa e quatro, período que desenvolveu experiência na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial, modalidade em que trabalha atualmente, no turno matutino na escola onde ocorreu a pesquisa.

A produção do enunciado, expresso na figura 5, ocorreu ainda na parte inicial do curso “Reflexão e colaboração: novas perspectivas para a prática pedagógica”, quando propomos a elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal, em espaços reservados no curso para isso, e a professora entregou um manuscrito do documento.

Figura 5 – Confronto e reconstruções por meio da reflexão crítica e colaborativa



A reflexão crítica pode proporcionar ao professor momentos intencionais de reflexão, possibilitando confrontos e reconstruções. O que não é para acontecer de forma isolada, mas em espaço aberto a debates e discussões.

Fonte: Adaptação imagem Google.

Essa professora não produziu o Projeto Pedagógico Pessoal contemplando todos os itens, nem seguiu a estrutura proposta, mas desenvolveu significativa reflexão, organizada em duas partes, permeada de sentidos e de significados que anunciam as características da sua prática pedagógica, como identificamos no episódio TPPAr1:

De acordo com o texto, a reflexão crítica pode proporcionar ao professor momentos intencionais de reflexão, possibilitando confrontos e reconstruções. O que não é para acontecer de forma isolada, mas em espaço aberto a debates e discussões.

A nossa prática pedagógica deve ser construída e reconstruída diariamente a partir de ação consciente, organizando os contextos formativos de forma flexível (Magalhães). Na minha prática diária procuro levar aos meus alunos atividades diversificadas, principalmente por estar inserida em especial, pois os mesmos estão em diferentes etapas de desenvolvimento, o que de certa forma nos deixa muito apreensiva, pois cada um possui necessidades diferentes. Meu planejamento tem que ser refeito muitas vezes para atingir meus objetivos. Tento ser dinâmica, trabalho com jogos variados, no desenvolvimento da atenção, concentração, coordenação motora, etc. A fim de promover o crescimento individual, a segurança de ser capaz como os outros e também obter um melhor desempenho na aquisição dos conceitos formativos. Muitas vezes a aula também acontece de forma tradicional, levando-os ao quadro, usando o livro didático, com o que já conseguem fazer essas atividades, fazendo questionamentos, etc. Observando o ambiente escolar vejo como um grande desafio e ao mesmo tempo também como principal crédito ao avanço desses alunos. A escola de ensino regular como a nossa procura ofertar o que pode em termos de conhecimentos e materiais ainda falta unidade e as dificuldades para manter-se somente como os recursos do estado e sem a devida participação dos pais são muitas. (TPPAr1).

A professora Aira foi a única partícipe que entregou rascunho do Projeto Pedagógico Pessoal. No episódio TPPAr1, a professora utiliza fragmentos do conteúdo trabalhado durante o curso citado, complementando com dados sobre prática pedagógica, revelando utilizar atividades diversificadas de maneira a atender às necessidades dos alunos com diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento em decorrência das deficiências que parte deles possui.

Além da preocupação em atender as necessidades formativas dos alunos, a professora informa que em sua prática faz uso da abordagem tradicional por meio da qual utiliza o quadro e o livro didático para levar os alunos à aquisição de conceitos. Menciona contradições, localizando-as não somente em sua prática, mas, também, na escola, explícitas na falta de unidade, que compreendemos como a ausência de trabalho articulado com a família e a comunidade, e na insuficiência de recursos.

Ao longo da pesquisa, o projeto da professora foi acrescido dos enunciados expressos nos episódios TPPAr2 e TPPAr3, correspondentes à parte do diagnóstico em que a professora evidencia sua compreensão sobre a escola, a comunidade, revelando características da sua prática pedagógica. No que se refere à escola, à comunidade e aos alunos, a professora enuncia o que segue:

A escola não se resume apenas ao espaço do prédio onde está localizada, mas a todo um contexto que a evolui. A Unidade Escolar Demerval Lobão está situada no bairro Primavera, em meio a uma comunidade muito carente, tanto economicamente

como social e cultural. Estes alunos, em sua maioria pertencem a famílias desestruturadas que só vão até a escola quando tem alguma reclamação a fazer ou quando são intimados por causa de algum problema envolvendo seus filhos. Boa parte de nossas crianças também estão de alguma forma envolvidas em atividades ilícitas com consumo e tráfico (aviãozinho) de drogas (tanto por parte da família como dos mesmos), elas testemunham praticamente todos os dias a agressividade e transferem para sua prática diária também estes costumes agressivos. A escola por sua vez ainda não conseguiu atingir o ponto certo atraindo a participação de confiança da maioria dos pais, envolvendo-os em nossa comunidade escolar... aqui só o prédio da escola é cedido para atividades da comunidade como capoeira, atividades religiosas, atividades como crianças do pelotão escolar. Por não haver essa maior integração entre a escola e a comunidade escola fica difícil neutralizar toda essa problemática que nos envolve. São promovidos geralmente encontros mensais ou bimestrais através de reuniões e plantões, atividades festivas que são abertas à participação da comunidade (dia das mães, festas juninas, projeto pais, etc.), mas que muitas vezes deixam a desejar justamente pela falta de participação. Os planejamentos dos professores são feitos mensalmente e deve ser deixada a cópia na escola para a supervisão acompanhar. (TPPAr2).

As enunciações expressas no episódio TPPAr2 possuem caráter reflexivo-crítico, pois a professora, com referência em estudos e discussões desenvolvidos durante o curso, descreve sua realidade por meio de discurso que aponta envolvimento, com a realidade em que desenvolve a sua prática. Ela usa pronomes que a incluem no contexto descrito, apresentando informações coerentes com as informações mencionadas pelas demais professoras sobre a comunidade e a realidade, dando conta da problemática referente à estrutura familiar e ao consumo de entorpecentes. Sobre essa questão, a professora acrescenta não somente o consumo por parte de integrante da comunidade e familiares de alunos, mas o próprio tráfico.

A professora compreende que a escola faz parte de um contexto mais amplo, e sofre influência desse contexto. Com perspectiva crítica, percebe que as atividades desenvolvidas na escola por segmentos da comunidade não representam participação ou envolvimento da família. Essas atividades ocorrem de forma isolada daquelas desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, a professora reconhece que a inexistência de integração efetiva entre escola, comunidade e familiares agrava a problemática, pois as próprias atividades desenvolvidas pela escola não implicam em participação efetiva da comunidade e dos familiares.

No texto, a professora menciona o planejamento, informando que é realizado mensalmente, com a exigência de cada professor deixar uma cópia do plano na escola para acompanhamento da supervisão. Na sequência do projeto, expressa detalhes da sua prática pedagógica:

De modo geral, procuro trabalhar com a flexibilidade do planejamento por causa da variedade de alunos que possuem a turma. Este ano estou com uma turma de projeto de leitura onde estão incluídos alunos que pertencem à classe especial e alunos que estão iniciando o processo, com uma variação etária entre seis e 19 anos. Por conta dessa variação, tento procurar atividades que sejam ao mesmo tempo interessantes, que ofereçam algum desafio, e que alcance pelo menos a maioria. Alguns realmente precisam ter que ser feitas atividades diferenciadas para que aconteça o momento individual de cada aluno. Os materiais utilizados alguns podemos contar com a escola como vídeo, som, papéis, outros temos que comprar. Diariamente usamos mais o quadro, o pincel, os cadernos e atividades que possam ser xerocadas, tratando os conteúdos que são propostos obrigatoriamente na grade curricular. Pessoalmente vejo como um desafio encontrar atividades que atendam pelo menos a maioria ao mesmo tempo sem ficar boba demais nem em um nível que eles sintam dificuldades demais. Há falta de integração entre a família e a escola, os pais pouco incentivam, não procuram ver onde podem ajudar, desestimulando os filhos. Alguns são faltosos [...] e mesmo quando você instiga os pais a procurar uma melhoria para seus filhos eles ignoram, por exemplo, a necessidade de um fonoaudiólogo por causa da fala errada um garoto que já possui [...] anos tem muita dificuldade na leitura e escrita mesmo assim os pais continuam sem atitude. [...]. (TPPAr3).

Por meio do episódio TPPAr3, percebemos que a professora apreende sua realidade conseguindo apresentar informações significativas sobre os alunos e a realidade, bem como sobre a prática pedagógica. A professora declara que a diversidade da turma exige a busca de atividades diversificadas.

Ao tratar da abordagem dos conteúdos, denuncia a obrigatoriedade da grade curricular, não dando indicativos de alternativas a essa obrigatoriedade, focando esforços nas estratégias e atividades para atendimento da diversidade da turma. Mais uma vez, destacando a necessidade da participação dos pais na educação escolar de seus filhos, denuncia a falta de integração entre família e escola e a omissão de alguns pais no atendimento das necessidades dos filhos, quando são provocados a assumir suas responsabilidades.

A produção escrita da professora representa significativo material de subsídio à análise e caracterização da prática pedagógica, ao lado de outros produtos, a exemplo da aula gravada, que analisamos na quarta Sessão Reflexiva. No episódio ETAAr1, percebemos a prática da professora no que se refere à gestão da turma, em que expressa serenidade e confiança, o que se estende ao ambiente da sala de aula. A professora conversa com os alunos enquanto organiza a sala:

- E aí, José Vitor, tava doente?
- Han?
- Tava com febre? – a professora continua conversando.
- [...] tava com febre – diz o aluno que faltara na aula anterior.

- José Vítor, venha para cá – leva uma cadeira para trás.
- Vai ser prova professora? – pergunta uma aluna.
- Não, meu amor.
- Ah!, né? Prova, não.
- Só ajeitar porque o José Vítor é grande e não pode ficar aqui na frente [...] João Wellington, ei, João Wellington! – o aluno que estava atrás vai para a cadeira da frente [...] – Eita! Mas pera aí, meu amor! Levanta aí que eu quero só ajeitar aqui – ajeita a mesa de uma aluna. Finalizando a organização da sala fala sobre o alfabeto fixo na parede, os alunos recitam o alfabeto:
- a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l – a turma fala em coro. Uma aluna diz:
- X de xícara, é [...] Z de zebra [...].
- Ei tia olha o meu lápis novo, ó [...] – diz uma aluna
- Que, ótimo, graças a Deus, lápis com borracha! – diz a professora. (ETAAR1).

O episódio ETAAR1 revela um ambiente tranquilo e de descontração na sala que comporta uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, formada por alunos com faixa etária entre seis e dezenove anos (TPPAR3). Durante conversa descontraída com os alunos, a professora organiza a sala e se prepara para introduzir o conteúdo: escrita de palavras com a letra M.

Na aula, a introdução do conteúdo ocorre de maneira não aprofundada e ampla. A professora poderia situar o assunto à realidade mais geral, explorando os sentidos dos alunos. Situando o tema da aula unicamente no contexto do mês corrente, maio, pergunta a data do dia para uma aluna. Interroga um e outro, obtendo as respostas até situarem o dia e mês do ano. No episódio ETAAR2 percebemos como ocorre a relação da professora com os alunos. A enunciação se desenvolve quando a professora se dirige ao quadro para escrever a data dizendo:

- Vamos copiar logo essa parte aqui, viu? Depois é que vou entregar a atividade em grupo viu? Xerocada. [...] Então olha a data tá aqui no quadro [...].
- Ei, tia, ali é um s, é? – interrompe uma aluna apontando com o dedo [...].
- Aonde? Pergunta a professora – Aqui?
- Não.
- Deixa ver onde é que tu tá copiando. – a professora vai até o caderno da aluna para ver e tirar a dúvida.
- É, aqui, é um s? – a aluna mostra no caderno onde estava copiando.
- É um r – diz a professora
- É por que tá bem em cima do [...] do, dessa parte aqui que tá muito borrada [...].
- Tá dando pra ver? A professora pergunta, passando entre as cadeiras se dirigindo para o final da sala. – Acabei, tia.
- Cadê o lápis? – Fala com um aluno que ainda não iniciara. – Não tem ponta no lápis, né? Olha, eu vou lhe emprestar um, mas amanhã tem que trazer o seu lápis, tá bom? – Ela vai então até sua bolsa e pega um lápis pra dar ao aluno.
- Vou já dar uma olhada. – diz, respondendo a aluna que informara que terminara. (ETAAR2).

No episódio ETAAr2, a professora evidencia que consegue articular fala e ações, oferecendo aos alunos acompanhamento personalizado no sentido que responde a cada solicitação. Tanto se tratando de dúvida com relação à transcrição do quadro, quanto às colocações gerais, favorecendo a interação, em que o grupo, constituído pela turma, recebe estímulo proveniente das ações da professora. Existe reciprocidade entre alunos e professora. Ela revela uma prática pedagógica em que está presente a consciência sobre suas ações e a consciência da presença do outro, aqui representada pelos alunos. Ao atender as demandas expressas nas perguntas, nas colocações dos alunos, na ausência de material de um ou outro aluno, a professora não os abandona à própria sorte, estabelecendo um ambiente tranquilo, em que o respeito dos alunos foi conquistado pelo respeito a eles.

Na continuidade da aula emergem questões que nos permitem perceber alguns limites e possibilidades da prática pedagógica da professora, que continua fazendo uso de perguntas:

Então [...] quem é que se lembra do mês que estamos vendo?

– Maio – lê alguns.

– Maio, maio – repete a professora.

– Quais são as letras que tem a palavra maio?

– m-a-i-o, maio – responde uma aluna.

– M, o que mais? – a professora continua perguntando.

– A...a, i...i, o...o Maio – recita a aluna.

– Maio, maio – fala, repetidamente, a professora.

– Maior – fala o aluno.

– É só que a palavra maior tem outra letra final, certo?

– O r – diz um aluno

A professora confirma com um sinal de positivo.

– [...] aqui está a palavra maio no quadro, né? isso? Deisiane, me diga minha linda, qual é a primeira letra da palavra maio?

– M, o M

– O M – repete a professora – Denilson, quantas letras tem a palavra maio?

– Quatro

– Quatro, né? Muito bem! Nós temos quatro letras, começa com a letra M, não é? Joselide, Joselide, quantas vezes você abre a boquinha pra falar a palavra maio?

– Duas vezes --- grita um aluno

– Duas vezes.

– Duas vezes, não é isso? Qual é o primeiro pedacinho que você fala?

– Ma.

– Ma, como é que eu escrevo ma? O m com a, ma e depois?

– O o, o, i e o maio – outros alunos se manifestam.

– O i e o O maio, eita mais tem Joselide, não é? Maio. Então, eu abro a boca duas vezes pra falar a palavra mai-o, mai-o, não é? Deisiane, muito bem! (ETAAr3).

As perguntas encontram ressonância nos alunos, cujas respostas são aproveitadas pela professora, embora superficialmente, confirmando-as ou adequando-as. A professora incentiva os alunos com termos afetivos, reconhecendo seus esforços. Essa ação, antes de ser um estímulo mecânico de cunho comportamentalista, é sinal de respeito e valorização dos alunos, como sujeitos, que têm sua voz ouvida e reconhecida.

A aula da professora Aira evidencia características significativas da sua prática pedagógica. Todavia, a abordagem tradicional mencionada pela professora em seu discurso escrito (TPPAr1) também se revela em sua prática pedagógica durante a exploração do conteúdo. No momento da aula, a professora não aproveita o significado sociocultural do conteúdo trabalhado, (palavras escritas com M), buscando ampliar a discussão, levando para a realidade, produzindo questionamento, por exemplo, sobre o que se comemora no mês de maio, qual o significado social, econômico e afetivo dessa comemoração. Entendemos que a maneira como interage e se relaciona com os alunos, a consideração da questão social e histórica desencadearia discussão capaz de promover a formação do sujeito crítico. No entanto, fiel aos ranços do tradicionalismo que traz em sua prática, a professora se prende às características morfológicas do conteúdo, trabalhando somente a grafia das palavras. Essa característica da prática da professora Aira evidencia limite e contradição dessa pesquisa, pois a pesquisadora e as outras partícipes não identificaram essa problemática no momento, durante a Sessão Reflexiva em que discutimos a prática pedagógica dessa professora, o problema somente foi identificado, posteriormente, durante a produção deste relatório.

A aula transcorreu no ritmo revelado no episódio ETAAr3. Por meio de conversa informal, com a participação dos alunos, a professora trabalhou a data, dia e mês do ano, incentivando os alunos a registrarem no caderno. O que ocorre lentamente, pois a turma era constituída, predominantemente, por alunos que apresentavam deficiência física ou mental. Ela acompanhou os alunos, até que todos registraram a data do dia, passando a explorar outras palavras que iniciam com a letra M, como no episódio ETAAr4:

[...] Agora, certo, nós temos aqui a letra M quem consegue me dizer, Yurque, uma outra palavra com a letra M. --- Deixa a Yurque pensar um pouquinho que a Yurque também sabe. Não sabe, Yurque? – Pergunta para criança, que balança a cabeça positivamente.

- Vamos lá, uma outra palavra que começa com a letra M. Deixa ela pensar um pouquinho.
- Ela não tá pensando não, ela tá escrevendo.
- Macaco.
- Lembrou, Yurque?
- Antonio, outra palavra que começa com a letra M? (ETAAr4).

Algo recorrente nas práticas pedagógicas é a utilização de perguntas como estratégia para a introdução e desenvolvimento da aula, na abordagem dos conteúdos. No que se refere a prática da professora Aira, ela traz uma marca diferencial, pois, embora não aprofunde as respostas dos alunos, procura aguardar e considerá-las, oferecendo espaço para que eles pensem. A prática dessa professora se diferencia também pela diversidade de estratégias utilizadas, aspecto coerente com seu discurso (TPPAr1, TPPAr3).

Após a atividade de produção coletiva da escrita, a professora orientou a formação de grupos para realização de um bingo de palavras. Os alunos se anteciparam na formação dos grupos. A professora mediava, dizendo que seriam grupos de três alunos; somente um grupo ficaria com quatro pessoas. Conferiu se os alunos possuíam o material e para aqueles que não tinham, providenciou. Quando todos estavam com seu material organizado, a professora entregou a folha com palavras impressas. Eles iriam escolher palavras com “M” e colar na folha do bingo.

A atividade transcorreu com os alunos se empenhado na sua realização. A professora circulava na sala, indo de grupo em grupo para acompanhar os alunos, incentivando a partilha de material. A aula se desenvolveu com todos acompanhando e participando da atividade. Não no mesmo ritmo e tempo, mas a professora orientava àqueles alunos que terminavam antes a ajudarem os colegas, revelando uma prática pedagógica que apresenta características de mediação.

A professora manifestava controle das ações, revelando uma prática consciente no primeiro nível, de acordo com Libâneo (2008), isto é, aquele nível em que o professor se distancia da prática para enxergá-la, avaliá-la com base no senso comum. Percebemos essa característica não somente nos episódios das aulas, mas, também, nas ações reflexivas do seu discurso oral. Na quarta Sessão Reflexiva, ocorrida na segunda quinzena de agosto de 2011, a primeira enunciação da professora decorreu do espaço oferecido para ela contextualizar a aula antes da exibição do vídeo. Ela enuncia:

Então [pausa], o objetivo dessa aula era que eles identificassem a consoante M e essa identificação partiu do mês em que nos estávamos que era o mês de maio [...] que eles também colocassem outras palavras que iniciassem com M [...] durante essa aula eles iam me dizendo outras palavras e eu ia colocando no quadro, dizendo as letras e eu ia colocando, questão da separação silábica também, pra separar a quantidade de letra, a quantidade de sílabas [...] depois foi feito um bingo de palavras, somente com a letra M, foi dado uma cartela de palavras pra eles onde iam escolher algumas palavras e colocar na cartela e aí eu fiz o sorteio, todas as palavras da cartela foram colocadas por mim, mas eles iam escolher as que queriam e colocar pra fazer o bingo. Então foram reunidos em grupo porque se tornava mais fácil [...] alguns já sabiam outros não, então aqueles que tinham dificuldade, mesmo tendo dificuldade com a colaboração dos outros eles iam marcando, né? Às vezes os outros diziam primeiro do que eles. Depois que eu falava a palavra eles diziam as letras que compunham a palavra, eu colocava no quadro e eles iam marcando isso foi com todas as palavras [...]. Então o objetivo principal era esse, identificar palavras com a letra M, que envolviam a consoante M, depois na outra aula era que seriam trabalhadas outras palavras de outra família da letra M. (ESRAR1).

O episódio ESRAR1, traz a ação de informar. A professora esclareceu que o objetivo da aula se relacionava com o mês de sua ocorrência. Demonstrando consciência e intencionalidade sobre o processo desenvolvido, a professora descreveu suas ações e as dos alunos, fazendo emergir possibilidades de desenvolvimento em direção a uma prática colaborativa. Tanto com referência à escolha da estratégia, acenando para uma metodologia de trabalho que valoriza práticas coletivas; quanto com relação à sua postura frente à estratégia adotada, em que o trabalho do grupo consideraria as possibilidades dos componentes, favorecendo a colaboração. A professora, como mediadora, assumiu o papel de par mais experiente, oferecendo ao trabalho progressão contínua. Com isso, todos avançavam em direção ao alcance do objetivo traçado por ela, ampliando, ainda, as possibilidades de convívio coletivo com base no respeito ao outro.

Durante a Sessão Reflexiva, as partícipes foram externando como percebiam a prática pedagógica em análise. Ação resultante de provocações da professora-pesquisadora por meio de questionamentos sobre o que as aulas assistidas anteriormente tinham em comum, e o que as diferenciavam da aula em análise. Nas aulas analisadas, conflitos entre alunos, entre professoras e alunos, dificultavam e, até mesmo, impediam o desenvolvimento das tarefas e da aprendizagem. As professoras partícipes reconheceram que, embora a turma da colega oferecesse maior desafio, por ser composta, também, por alunos com algum tipo de deficiência, a aula e a turma da professora se diferenciavam, pois a professora desenvolvia sua prática sem tanto desgaste, o que não ocorria com elas.

As professoras reclamavam da falta de colaboração dos alunos e da necessidade de eles interagirem. A participante pesquisadora aproveita para fazer colocações e questionamentos, provocando reflexão em torno de porque e como a turma do primeiro ano se desenvolvera:

Etelra: – [...] a realidade desses alunos é diferente de outros da escola?

Cida: – Eu acho [...].

Etelra: – As crianças dela apresentam problemas com a família?

Cida: – Ah! A maioria aqui tem problema!

Garci: – Tem.

Etelra: – Então, será se Aira construiu isso juntamente com a turma? Que você acha, Aira [...] foi um processo? Porque, assim, tudo tem uma história, a gente não recebe nada pronto. Você acha que foi conquistando isso?

Aira: – Eu acho que sim, desde o início, da forma como eu gosto de trabalhar com eles [...] sempre vou colocando pra eles até a questão de certos valores, como respeito, [...] essa questão dos valores que são trabalhados com eles é [...] eu não gosto que eles coloquem apelidos nos colegas [...] porque isso aí gera problemas [...] eu gosto muito de trabalhar essa questão da amizade entre eles, do respeito, né?, que eles têm que ter um com o outro [...]. (ESRAR2).

O questionamento que inicia o episódio ESRAR2 tem o objetivo de provocar o grupo para que reflita sobre o fato de a prática pedagógica possuir a atribuição de coordenar o processo pedagógico. A intenção não era apontar diretamente a contradição, mas instigar as professoras a identificarem que, a despeito das características e diferenças das turmas e dos sujeitos que as constituem, elas também têm características comuns que, dependendo da maneira como se desenvolve a prática pedagógica, produzem resultados diferentes. Nesse sentido, os problemas citados pelas professoras nos Projetos Pedagógicos Pessoais no que se refere à estrutura familiar e à condição social dos alunos, ao uso de entorpecentes, entre outros, são comuns às turmas e à maioria dos alunos, como informam as professoras. Diante dessa constatação, considerando que as professoras atribuem a causa desses problemas às dificuldades vivenciadas junto aos alunos, como explicar que a turma da professora Aira apresente esse diferencial? Com base na perspectiva sócio-histórica, que leva em conta o aspecto dialético, conferindo movimento e entendendo as práticas pedagógicas, e as conquistas delas decorrentes, como processo, as provocações, inerentes ao processo colaborativo, são postas e a professora assim se expressa:

Tem a questão da colaboração entre eles dentro da sala de aula, às vezes, eu pego uma coisa que eles estão falando dentro do contexto, até fora do contexto do que a

gente tá explicando [...] o Denilson, às vezes, [...] gosta de botar algum apelido [...] aí eu vou comentar com eles será que isso é legal? Denilson se fosse chamado por um apelido, você ia gostar? E aí os outros vão se envolvendo. (EARAr3).

Embora com um sentido próprio, com sentido/significado de colaboração em construção – acreditamos que afetada pelas discussões desenvolvidas durante a pesquisa –, a professora cita a presença da colaboração em sua prática, por meio da qual leva os alunos a refletirem sobre suas atitudes. Essa é uma característica que explica a relação de respeito e confiança que percebemos na aula da professora, em sua prática, por meio da qual leva os alunos a refletirem sobre suas atitudes. Do seu discurso, emergem termos próprios da prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Não significa que seja essa a prática da professora, mas os episódios revelam coerência entre o discurso e as ações nesse aspecto, por isso, consideramos que a professora tem possibilidades de avançar para a prática reflexiva crítica e colaborativa, na perspectiva discutida neste trabalho.

Entendemos que esse avanço somente se concretizará por meio do desenvolvimento de uma postura crítica, por parte da professora, diante de sua própria prática. Por meio da qual, considere a opinião dos colegas quanto ao trabalho que desenvolve junto à turma, mas não se limitando à aparente serenidade da turma, nem ao discurso elogioso das colegas. Esse foi mais um aspecto que poderia alvo de nossa mediação enquanto formadora durante as Sessões reflexivas, mas que só emergiu no processo de análise.

Nessa perspectiva, seria importante o grupo de colaboração entender a formação do sujeito como processo complexo e que a prática pedagógica precisa se afinar com suas demandas, não no sentido de se adequar e dar repostas, mas, principalmente, tornando-se sujeito consciente que intervém e, por meio da compreensão da realidade, ofereça a esse processo o tom necessário à formação do sujeito crítico. Nessa direção, seria necessário à professora ampliar suas ações reflexivas de confrontar e reconstruir. Fato não constatado naquele momento da Sessão Reflexiva, tendo em vista que a pesquisadora não aponta as contradições, somente questiona a professora, sobre como percebeu sua prática na aula em questão, se faria alguma coisa diferente, enuncia:

Assim, de fazer [...] porque geralmente não demora muito, atualmente não tá demorando muito entre a data e os dias da atividade [...] foi uma coisa muito lenta, mas hoje eles já estão mais rápidos [...] eles já estão mais rápidos. Eu acho que o

início da aula [pausa] e eu, também, sinceramente, não tava muito à vontade não a gente não se sente muito à vontade quando a gente se sente assim. (ESRAr5).

Na enunciação ESRAr5, a professora não revela expressamente características da sua prática. Pelo contrário, ela menciona a demora no desenvolvimento das atividades, mas atribui esse fato aos alunos. Sobre sua ação, a professora limita a informar que não estava à vontade.

Desenvolver reflexão crítica sobre a própria prática é tarefa difícil quando realizada isoladamente. Processos reflexivos colaborativos se destinam também a essa tarefa. No caso da professora, é possível que a dificuldade de analisar criticamente sua prática esteja ligada ao fato de as partícipes terem identificado somente características positivas da sua prática. Naquele momento, o grupo de colaboração não conseguiu contribuir para o avanço dessa professora. Entretanto, esse desenvolvimento já se iniciara por meio do envolvimento da professora nas atividades da pesquisa, a exemplo do curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica”, da produção do Projeto Pedagógico Pessoal, dos estudos nas Sessões Reflexivas e da análise das aulas das colegas, informações discutidas no capítulo que trata das questões teórico-metodológicas.

As discussões desenvolvidas sobre a prática da professora Aira apresentam características ligadas à prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa, o que nos encaminharia para situá-la nesse nível de prática pedagógica. No entanto, não foi possível fazê-lo, por entendermos que a análise apresenta, ainda, características relacionadas à prática pedagógica reflexiva não crítica. O quadro 14 sintetiza essas características.

Quadro 14 – Síntese dos sentidos e os significados que caracterizam a prática pedagógica da professora Aira

Revela apreensão dos temas discutidos no curso, mas não declara ou indica claramente referencial teórico e prática de planejamento.	
Consideração da dimensão sócio-histórica, da prática e da realidade, no discurso, com fragilidade desse aspecto na prática de sala de aula.	
Investe na modificação da realidade, apresentando controle das ações na mediação das atividades de sala de aula.	
Relativas marcas das ações de descrever, informar e confrontar no discurso escrito, com predominância da ação de informar no discurso oral.	

Fonte: Produção da autora.

A professora não declara, por meio do discurso oral ou escrito, utilizar referencial teórico e/ou científico em sua prática. No entanto, durante o curso “Colaboração e reflexão novas perspectivas para a prática pedagógica” revelou apreensão e envolvimento com os conteúdos abordados, que se vinculavam à perspectiva sócio-histórica (TPPAr1). Com relação ao planejamento, essa partícipe unicamente informa que ocorre mensalmente na escola, não explicando como ocorre em sua prática. A professora não desenvolveu integralmente o Projeto Pedagógico Pessoal. Embora em seu discurso sinalize para uma prática na qual os alunos têm importante papel, ela liga sua prática à abordagem tradicional (TPPAr1 e TPPAr3), declarando utilizá-la. Dessa forma, há um descompasso entre o que ela pensa, o que ela diz e o que faz: indícios de fragilidade na dimensão teórica da sua prática.

A professora sinaliza, ainda, no discurso escrito e oral, problemática ligada à realidade social e familiar dos alunos, considerando que a escola não desenvolve ações efetivas no sentido de conquistar o envolvimento da família. Por meio de ação que entendemos ser reflexiva crítica, relaciona características de sua realidade e da sua prática aos conteúdos estudados durante o curso.

Revela consciência sobre a prática, informando o que de suas ações, tanto no discurso oral, quando no episódio ESRAr1, informa o objetivo da aula, quanto no discurso escrito, quando no episódio TPPAr3 explica a intenção de sua prática. Na prática de sala de aula, investe na participação dos alunos, considerando suas intervenções (ETAAr3, EARAr1, EARAr3). Em contrapartida, no tratamento dos conteúdos não os expande ao contexto social mais amplo, predominando, no trabalho de leitura e escrita, as questões gramaticais (ETAAr3).

Entendemos que a prática pedagógica da professora Aira possui características da prática pedagógica reflexiva não crítica. Analisaremos a prática pedagógica da professora Cida.

4.1.4 Sentidos e significados da prática pedagógica da professora Cida

A professora Cida, leciona no ensino fundamental há dez anos. Trabalha com as séries iniciais, na escola de realização da pesquisa, desde o ano 2003. Possui formação em magistério e curso superior incompleto, trabalhando na referida escola

dois turnos. No turno matutino, trabalha com uma turma de terceira série, onde foi realizada a gravação da aula, um dos objetos de análise para caracterização de sua prática pedagógica. Os sentidos e os significados enunciados na figura 6 são conteúdos do Projeto Pedagógico Pessoal da professora. Destacamos essa enunciação por ela expressar o sentido da professora a respeito de aluno. Representa característica que, por meio do conflito com a prática real, contribui para a análise e compreensão da prática.

Figura 6 – Sentido de aluno



A minha prática pedagógica se fundamenta principalmente, que o aluno é o ser que aprende e ensina que sempre sabe alguma coisa e nunca nada.

Fonte: Produção da própria autora.

A professora participou de quase todas as Sessões Reflexivas, ausentando-se somente em uma. Ensaiou a elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal por meio do qual apresentou a produção que analisaremos, a começar pela enunciação TPPC1:

Minha escola se localiza numa área urbana da Zona Norte, no bairro [...] onde existem famílias humildes com pouca renda econômica. A maioria dos pais dos alunos trabalha informalmente ou, se empregados, não têm carteira assinada. Nossa clientela, boa parte dela, são de pais separados e mora com tias ou avós. Como na maioria das cidades do Brasil, o problema nas proximidades da escola são as drogas, pois alguns pais são usuários e isso atinge tanto no comportamento como na aprendizagem de nossas crianças. Sabemos que não é só aqui que sofremos com isso, mas procuramos fazer o possível para que as famílias não se tornem ausentes na vida escolar dos seus filhos. Quando são chamados, não gostam, dizem que têm o que fazer, vão trabalhar, dão mil desculpas, mas nem por isso desistimos, e por que não? Porque sabemos que a família é o colaborador principal, para que os pequenos tenham uma boa aprendizagem. A escola é aberta à comunidade. Nos finais de semana tem atividades de pelotão mirim, reuniões carismáticas e evangélicas. No período escolar se realizam reuniões bimestrais com pais e professores, festejam-se datas comemorativas como: dias das mães, dos pais, festas juninas. Tudo para que possamos trazer mais e mais a família e a comunidade para nós. Temos também parcerias que complementam nosso trabalho, um exemplo, é a aula de música e convites a feiras de livros e exposições. Tudo isso acontece depois de um bom planejamento, cujo mesmo é realizado bimestralmente, junto com a supervisão. Às vezes, temos que fugir um pouco do mesmo, mudar alguma coisa, devido a imprevistos que acontecem, como a falta de recursos. Contudo, fazemos

tudo que podemos para tornar uma escola de referência, mas a falta de estrutura e de alguns recursos e mesmo pessoal é que nos impede de realizar esse sonho. (TPPC1).

O episódio TPPC1 apresenta informações sobre o aspecto social da comunidade e dos alunos. A professora ratifica que os alunos da escola, “boa parte”, são de famílias de pais separados. Nessas famílias a presença e o uso de drogas é uma realidade. Problema que a professora situa no contexto brasileiro, realidade explicitada quase diariamente pelos noticiários.

No entendimento da professora Cida, a escola, em que se inclui quando usa o verbo na terceira pessoa do plural, faz o possível para que a família não se torne ausente. Com isso, não apresenta visão crítica com relação a essa questão, acreditando que a escola é aberta à comunidade por ceder seu prédio para realização de algumas atividades no final de semana. Esse é um aspecto singular no que se refere à apresentação da escola e da comunidade, uma vez que essa postura de defesa foi assumida unicamente por essa professora. Outro aspecto singular é a informação referente à periodicidade do planejamento da escola que em outros projetos apareceu como mensal e a professora informou ser bimestral.

O Projeto Pedagógico Pessoal da professora traz um discurso predominantemente descritivo. Desenvolve produção ao ser provocada na reunião de encaminhamento ocorrida em agosto de 2011, para a primeira Sessão Reflexiva. Nessa reunião, lembramos a importância de termos a produção escrita, se não do Projeto Pedagógico Pessoal já concluído, pelo menos com dados essenciais sobre a prática pedagógica. No episódio TPPC2, a professora aborda, mais diretamente, prática pedagógica:

As práticas pedagógicas mais utilizadas são, primeiramente, a introdução do conteúdo, ou seja, o que eles já sabem? Procuo puxar ao máximo deles para que os mesmos reflitam e perguntem. Trabalhamos conteúdos globais, mas sempre trazendo para nossa realidade, e facilitando, assim, a sua compreensão. Dentro desses conteúdos o que, às vezes, dificulta é a falta de recursos, pois muitos deles precisam de amostras concretas. Mas mesmo assim, com essa falta de material, algumas aulas são proveitosas e bem desenvolvidas, pois procuramos adaptá-las às nossas necessidades. Uma das aulas que foi bem explorada foi a de leitura e interpretação de texto, onde os alunos participaram como personagens do mesmo. Eles se envolveram e a aula foi bastante alegre, vantajosa e, principalmente, compreensiva. Para mim, prática pedagógica é aquela que você planeja e realiza dentro do tema proposto. Já a reflexão crítica é aquilo que fazemos após a realização de um trabalho, para ver os pontos positivos e negativos de sua prática. Quanto à colaboração é você, quando necessário, procurar ajuda, seja com o

supervisor ou mesmo professor, para melhorar seu trabalho e vice-versa. A minha prática pedagógica se fundamenta principalmente, que o aluno é o ser que aprende e ensina que sempre sabe alguma coisa e nunca nada. É um indivíduo capaz de se tornar crítico e ao mesmo tempo aceita ser criticado, mas dentro das limitações de cada um. É o alvo principal para que possamos planejar nossas práticas. (TPPC2).

A professora descreve que introduz o conteúdo por meio do levantamento dos conhecimentos prévios com o objetivo de que os alunos reflitam e pensem. O que está coerente com o sentido expresso na figura 6, em que considera o aluno como ser que aprende e ensina. Informa que trabalha conteúdos globais, trazendo para a realidade, embora enfrentando a contradição da falta de recursos materiais. Ela não revela quais são esses recursos. A escola, segundo informou a coordenadora no final do curso “Colaboração e reflexão: novas perspectivas para a prática pedagógica” dispõem dos recursos básicos e incentiva as professoras a utilizarem-nos.

A professora menciona experiência que ela considera ter sido proveitosa. Nos episódios que seguem transcrevemos episódios dessa experiência: a aula videogravada, ocorrida no primeiro semestre do ano de dois mil e onze, na segunda quinzena do mês de maio, na turma de 3ª série do ensino fundamental. Trata-se de uma aula de Língua Portuguesa. O episódio ETAC1 mostra o contexto da aula e como ela se inicia:

A professora tenta “estabelecer a ordem” após o intervalo. Momento agitado pelo burburinho dos alunos:

– Ei, tia! – o aluno se dirige a professora. Ela sinaliza que pare.

– Fale baixo, ave Maria! – Na sala, alunos em cima das cadeiras, outros circulando, uns entrando, outros saindo. A professora se impõe: – Vambora! Bora [...] Ei, já terminou, terminou o recreio! – sai em busca de alunos, retorna repetindo: – Terminou o recreio! Fernando! Ei, acabou o recreio! – A tentativa de organizar a sala de aula continua. Por um instante, voltando-se para janela, fala ao aluno que se encontra na quadra:

– Olha, vou fechar a porta, viu? Ei, Anderson, levanta o pé [...] – Um aluno diz:

– Vou lavar meus pés.

– Ei, tia! Vou ao banheiro! – Diz outro aluno.

A professora não ouve o aluno, fala insistentemente:

– Vambora, meninas! – batendo palmas – Vambora! Acabou! Olha, Bruno! Tá bem aqui suas coisas, tá aqui suas coisas [...] Vambora lá? Vamos pegar o livro de Português!

[...] O conflito com o aluno a respeito do horário do jogo, o mesmo da aula, não está resolvido. O aluno bate na carteira várias vezes, a professora responde:

– Vem cá, Ricardo, por que tu tá batendo deste jeito, hein? – A professora reafirma que a culpa não é dela, que ele resolva com o professor de Educação Física e conclui: – Quer jogar bola? É lá fora! Vambora lá, vamos pegar o livro de Português [...] (ETAC1).

O episódio ETAC1 retrata ações comuns em escolas, principalmente nos momentos que sucedem o recreio. O que caracteriza esse caso específico é que a situação de conflito, tão presente nas práticas marcadas pelo fosso existentes entre professor e alunos, prolonga-se durante a aula. A comunicação, com palavras expressas em tom de ameaças, compromete o trabalho planejado. A situação contrasta com o depoimento da professora sobre a experiência exitosa.

As enunciações desenvolvidas na aula e expressas no episódio ETAC1 denotam clima de conflito que deixa professora e alunos reféns de um processo que precisa ser compreendido, de maneira que professora e alunos assumam posição de sujeito do, e no processo pedagógico. A compreensão dessa situação ocorre por meio da consideração de que os processos pedagógicos e as relações que se desenvolvem na sala de aula possuem dimensão histórica e social. Essa compreensão é possível à proporção que a professora supere a condição de estranhamento sobre o processo que a impede de perceber a problemática que vivencia e que se ligada às mudanças que a sociedade e os alunos, como integrantes dessa sociedade, passam. Desenvolvemos discussão na quarta Sessão Reflexiva, durante a análise da aula da professora Aira, em torno da importância da consideração da dimensão histórico e social para a compreensão das contradições da realidade escolar.

A problemática vinculada às questões conflituosas vivenciadas nas escolas exige dos professores a capacidade de identificarem e compreenderem as contradições que vivenciam, desenvolvendo possibilidades de lidar com tais contradições de maneira a promoverem a aprendizagem e a formação desses alunos. No entanto, a professora em questão, até o desenvolvimento da aula, não se dera conta da gravidade da problemática que vivenciava, visto ser esse o início da aula que a professora menciona, em seu projeto pedagógico, como uma experiência vantajosa, alegre em que os alunos participam (TPPC2). Porém, durante as Sessões Reflexivas, realizamos investimentos no sentido de discutir essa contradição.

Na prática pedagógica da professora existem características de processos reflexivos, por exemplo: o planejamento. Ela menciona a prática de planejamento no discurso escrito (TPPC1) e no discurso oral (ESRC1). Ela também elaborou o plano correspondente à aula videogravada, no qual indica o conteúdo voltado para leitura e interpretação de texto. Como objetivo da aula, consta no plano: incentivar a leitura e identificar a mensagem principal do texto. São dois os objetivos voltados para

sujeitos diferentes: o primeiro voltado para a professora; o segundo, para os alunos. No plano da aula, a professora indica os procedimentos estratégicos; seguem na sequência: introdução à leitura, exploração de gravuras, leitura de texto, interpretação coletiva, atividades. Os recursos indicados são: livro didático, ficha com as falas dos personagens escritas, alunos. A avaliação ocorreria no desenvolvimento da aula, cuja duração seria de uma hora.

Compreendemos, com referência em Vázquez (2007), que, embora o plano represente a maneira ideal de como a aula foi planejada, demonstra, na prática da professora, uma dimensão técnica. Indicativo de intenção de organização, sem ressonância na aula. Mas a presença da prática de planejamento é também mencionada no Projeto Pedagógico Pessoal, quando a professora informa que planeja bimestralmente com a supervisão, mas o produto desse planejamento pode mudar em decorrência de imprevistos e da ausência de recursos. A professora evidencia uma prática de planejamento discutível, que abordaremos na subseção sobre necessidades formativas. Em se tratando da aula em análise, as interrupções continuam ao longo da aula. Essas interrupções são decorrentes dos atritos entre a professora e os alunos. No episódio ETAC2, a professora inicia a aula:

Um aluno pergunta:

– Qual é a página mesmo?

– 48! – A professora responde, enfaticamente.

– Eu não trouxe o livro de Português não, tia! – Diz outro aluno

– Como? Mas tu sabia que tinha Português hoje!

– Eu não tenho horário!

– Tem sim, que eu dei pra todo mundo! Tá aqui na parede, ó! – Aponta o horário afixado e continua – Não é desculpa! Vamos lá! O que a gente observa nesta página 48?

– Desenho – responde um aluno. Outro:

– Burrinho [pausa] o menino, o cavalo e o velhinho.

– Isso aí! O velho, o menino e o burrinho. Mas o que vai trabalhar a ideia de acordo com essa gravura?

– Vai ler o texto – responde um aluno.

– Vamos ler o texto, mas [...] vocês tem a ideia de como será?

Alunos falam ao mesmo tempo. E a professora continua:

– Vocês já ouviram essa história em algum lugar? O que já ouviram falar? E daí? O que já ouviram falar desta história? – Outra interrupção – Olha não vou parar para quem chega atrasado não – diz apontando para um que acabara de chegar: –

Isaque! – chama a atenção do aluno, que grita:

– Vinicius, Vinicius pega aí meu papagaio!

– Quando não der o horário do recreio vocês sabem a razão, não sabem? Elielson!

– Bate no relógio de pulso com os dedos. – Bom, vamos lá, página 49 – mas

interrompe – Me diz aqui uma coisa. Eu vou parar bem aqui! Você quer jogar bola,

meu filho?, ó, porta está aberta. – Essa fala é antecedida e acompanhada pela emissão de palavrões pelo aluno [...] A professora se aproxima dele enquanto fala:
– Você quer xingar? Vá xingar lá fora! (ETAC2).

No episódio ETAC2, a professora introduz a aula com pergunta conforme declara, em seu Projeto Pedagógico Pessoal, ser prática corrente (PPPC2). A aula é interrompida repetidas vezes pelos alunos, revelando-se as contradições da prática pedagógica. A interrupção do final do episódio ETAC2 resulta do atrito expresso no episódio ETAC1. As verbalizações se prolongam por alguns minutos e o aluno se cala. A professora chama atenção de mais alunos, tirando objeto de um e negando a solicitação de outro para ir ao banheiro. Até o momento a professora não introduzira o exercício de leitura que, segundo seu plano, teria a participação dos alunos.

Demonstrando coerência entre discurso e prática, a professora, por meio de perguntas, procura identificar o que o aluno já sabe sobre o assunto. A professora continua a aula, explorando a página seguinte do livro, na qual aparecem gravuras, referentes à história, com alternativas para os alunos colocarem na sequência:

- O que nós tamos vendo na página 49?
 - Uma carroça, um menino [...].
 - Nós tamos vendo quantas imagens aí na pagina 49?
 - Alguém parece gritar: três!
 - Três imagens. O que tá mostrando a gravura A?
 - Alguns alunos falam ao mesmo tempo e não se pode decifrar.
 - E na figura B?
 - Alguns respondem.
 - Na C? E na D? E na E? – A professora cita opções de figuras e os alunos vão dizendo, em coro, o que percebem.
 - O que vocês acham? Vamos ver o seguinte: se eu quero chegar à cidade, qual seria a forma mais correta?
 - A B.
 - Quem acha que é a B? Levanta a mão. Quem acha que é outra letra? Quem concorda com o Marcos, acha que a F?
 - Ei, Ingride [...] quem concorda com o Marcos e acha que é a F? Ninguém concorda com o Marcos? Quem acha que é outra?
 - Eu acho que é a B.
 - Entre a B e a E, então vamos lá.
 - Quem acha que a B levanta a mão [...] agora baixa.
 - Agora, quem acha que é a E? E quem acha que é a F?
 - Só o Marcos levanta a mão.
 - A forma mais correta é letra E. Por que é a E?
 - A professora explica por que é a letra E, e continua:
 - Agora, na página 50, nós vamos conhecer a história do burro. Preparei aqui umas fichinhas pra quem quiser participar [...] Quem quer participar?
 - Eu – alguns alunos falam.
 - Então, na medida em que eu vou falando, eu vou entregando [...]
- Já os alunos, conversam todos ao mesmo tempo. (ETAC4).

Embora, nesse episódio identifiquemos o progresso da professora na continuidade das atividades planejadas, no ambiente de sala de aula o barulho das falas e as repetidas paradas da professora para repreender os alunos continuavam. O clima de animosidade entre a professora e os alunos, inadequado para o processo pedagógico e à aprendizagem, predominava na sala de aula. Compreendemos que a situação expressa nos episódios da aula em análise pode se modificar, necessitando, para isso, segundo (VÁZQUEZ, 2007), o desenvolvimento da consciência da prática, que se evidencia pela compreensão e controle de atividade realizada. No que se refere à prática pedagógica da professora, identificamos os sentidos e os significados que sinalizam a presença de ações de planejamento, a exemplo do plano elaborado. A linguagem utilizada pela professora no Projeto Pedagógico Pessoal e Sessões Reflexivas denota o discurso em torno do planejamento. Entretanto, esses sentidos e significados necessitam se desenvolverem de maneira a representarem prática sistemática, com base em referencial teórico e na realidade social e histórica, vivenciada por alunos e professora. Quando solicitada que descrevesse sua aula, situando-a para o grupo de colaboração, a professora se expressa:

Primeiramente, o conteúdo não seria Português, seria Ciências naquele dia. Eu sempre trago até tudo bonitinho. Pra você ver, a gente arruma direitinho quando chega à sala acaba mudando um pouco [...] eu ia trabalhar leitura e interpretação de texto, e os textos do nosso livro são muito grandes, né? Porque a gente sabe que o aluno até um determinado limite que ele se concentra, né? Aí eu decidi fazer umas fichas e pedi que eles participassem como se eles fossem os personagens da história pra que ficasse mais interessante e não se tornasse uma aula cansativa, certo? Aí por isso que eu trabalhei a interpretação de texto com a participação deles como personagens pra que ficasse mais é [pausa] estimulante a aula e depois fiz uma atividade de exploração de texto. (ESRC1).

Logo no início da enunciação, a professora traz dados que nos remetem a uma das cenas de conflito da aula (ETAC2), gerada pelo fato de alguns alunos estarem sem livro. A professora diz que a aula seria de Ciências e não de Português. Ela marcara para aquele dia em decorrência da gravação. É possível que o aluno, com que se estabeleceu o conflito, realmente não soubesse da mudança de horário. Este fato contribuiu para repensarmos práticas que, por não ocorrerem com base em reflexões sistemáticas, considerando o contexto e a história do processo pedagógico, geram conflitos e distanciam os professores dos alunos.

O planejamento, embora seja uma característica da prática da professora, não é desenvolvido efetivamente, pois no episódio ESRC1, a professora sinaliza para uma situação de improviso, em que ela diz que o conteúdo a ser trabalhado não seria de Português, mas Ciências. Essa situação nos remete às condições de consciência em que esse planejamento ocorreu. A ausência de consciência da prática que entendemos, com referência em Vázquez (2007), como necessária à compreensão sobre o processo pedagógico, compromete a unidade entre o ideal e o real.

A compreensão da professora em torno do interesse de leitura dos alunos, adequando os recursos e condições existentes a esse interesse, é uma prática que pode ser conquistada por meio do desenvolvimento de ações criadoras que se alinhem com a realidade e necessidade dos alunos. Processo que se desencadeia com questionamentos que contribuam para a efetivação das ações reflexivas, a exemplo da ação de informar. Nessa perspectiva, é possível desenvolver prática com clareza de objetivos. Com relação à questão dos objetivos e dos motivos que a levaram à escolha do conteúdo, a professora, por meio de ação reflexiva, informa:

Era saber interpretar um texto simples, procurar e [...] como é que se diz é [pausa] Eita! Agora sumiu, [pausa] dependendo assim da exploração do texto que eles [pausa] encontrassem as respostas no texto, mas sem ser preciso aquela coisa [pausa] decorativa. Eles mesmos, dando a opinião deles. Assim, porque a gente também trouxe pro nosso dia a dia algumas questões que tinha no texto que eles mesmos, entendeu? Se envolvessem com a leitura [...] Porque esses alunos têm muita dificuldade de leitura eles, eles não gostam de ler, porque eles também não sabem interpretar, porque ler é uma coisa, interpretar é outra. [...] E quando assim, eu acho assim botando eles pra explicar como se fossem uns personagens ficaria mais interessante eles [pausa] entendeu? Interagem mais na aula. (EARC2).

A professora no episódio EARC2 explica e justifica situações ligadas à dificuldade de leitura dos alunos de forma superficial, não adentrando a raiz do problema ligado aos conflitos vivenciados em sala de aula e que compromete uma prática efetiva que favoreça a aprendizagem dos alunos. Embora demonstre preocupação com a dificuldade de leitura dos alunos, a professora não se implica diretamente no problema e no seu enfrentamento.

Durante a quinta Sessão Reflexiva, ocorrida no final da última quinzena de agosto de 2011, quando a aula foi exposta ao grupo de colaboração por meio da videogravação, a professora revela em seu discurso ser aquela a rotina da turma:

Não, todo dia é a mesma coisa, tem que arrumar as carteiras, botar os menores pra frente, os maiores pra trás e quando, por exemplo, quando é depois do recreio e depois da aula de Educação Física, fica daquele jeito, tem que esperar [...] que eles vão no banheiro, vão beber água, entendeu? E aquela coisa, fica enrolando mesmo lá fora, aquilo ali todo tempo [...] aí a gente perde muito tempo, você viu, né? Eu acho que foi quase uns vinte minutos ali. (ESRC3).

No episódio ESRC3, a professora, ao enunciar “[...] todo dia é a mesma coisa [...] a gente perde muito tempo não [...], evidencia ser essa uma situação fossilizada, geradora de conflitos, que necessita de intervenção”. Entretanto, a prática da professora agrava os conflitos, aumentando o fosso entre ela e os alunos. A professora reiteradamente atribui às questões externas a causa do ambiente barulhento da turma e do comportamento dos alunos, conforme observado no episódio ESRC4, em que aparecem as vozes de outras partícipes: “E ali é porque a turma tava toda, agora não é tanto [...] ali era mais porque a turma era grande ainda [...] Não, mas aí ainda tava aquela turma grande tinha Israel [...]”. A presença de todos os alunos seria exatamente a causa do problema? Ou seria tamanho da turma e a presença de um aluno considerado desestabilizador? Ou seria o fato de a turma ser composta, em sua maioria, por pré-adolescentes como deixa transparecer, a professora, quando se refere à turma de uma colega que não apresenta o mesmo problema, afirmando que essa é composta de alunos que “Já são adolescentes [...] têm um comportamento diferente [...]” (ESRC5)?

A discussão em torno da aula da professora Cida foi intenso, predominando nesse momento, as intervenções da partícipe Osilene como podemos identificar no episódio.

O processo reflexivo colaborativo, marcado pelo envolvimento dos partícipes, levou a professora ao conflito, que entendemos ter ocorrido quando a professora se percebeu. Questionada como viu sua prática no vídeo, a professora referiu-se à estética da sua voz: “– Minha voz é muito enjoada (sorri) [pausa] pelo menos ali (no vídeo) tava muito enjoada (sorri)” (ESRC4). Possivelmente essa avaliação se relacione com o quadro geral do contexto em que se destaca o conflito entre os alunos e a professora. A Sessão Reflexiva prossegue no sentido de trazer à tona as contradições da prática da professora. Identificamos outro momento de conflito quando a professora – na enunciação ESRC6, que entendemos trazer a ação reflexiva de reconstruir –, sai do tom de brincadeira e enuncia, apontando o que ela considera erro na forma como utilizou o procedimento da aula e como faria diferente:

Não eu acho assim, o que eu errei mais ali é que eu já deveria ter entregue as fichas né [...] e ela (a turma) já ter sabido qual era o personagem que ia falar, que ficaria menos [pausa] entendeu.? Eu acho que foi mais, assim que atrapalhou um pouco, assim porque eu tinha que ler e tinha que deixar a ficha pra quem ia ter a fala da personagem [...] eu deveria ter dado logo pra quem tivesse se manifestado, né?, quem ia ser isso, quem ia ser aquilo, que ficaria acho que teria sido mais assim, menos cansativo e menos tumultuado. (EARC6).

O conflito da professora diante da sua prática, observada na videogravação, não se estende ao ponto de distanciamento para análise e reconhecimento do problema, ligado ao seu conflito com a turma, de suas causas e de suas consequências. A professora, diante da aula discutida e das contradições presentes na mesma, não demonstra enxergar nos atritos vivenciados durante a aula (ETAC1, ETAC2), o problema de relacionamento com alunos e de gestão de turma. Ela somente entende que o tumulto da aula tenha ligação direta com os procedimentos desenvolvidos, principalmente com o fato de não ter destinado a cada aluno antecipadamente a participação que lhe caberia e ao número de alunos presentes na sala, bem como à presença de alunos considerados problemas. Quando provocada por meio de questionamentos e observação das partícipes, a professora não se implica nos problemas, continuando a atribuí-los a causas externas à sua prática:

Etelra: E aí? O que vocês têm a falar da aula?

Garci: Humm [pausa] a aula da Cida [pausa] a dificuldade mesmo é que o tumulto ali é grande [pausa] muito grande o tumulto [...].

Soc: E é em qualquer aula [...] – diz professora Soc que trabalha com matemática na mesma turma.

Garci: Principalmente quando eles voltam da Educação Física, já é geral e os dela que já são mais agitados mesmo, né? São mais problemáticos ainda voltam ainda mais, né?

Cida: Não, mas aí ainda tava aquela turma grande tinha Israel, o [pausa] [...].

Garci: Ah, diminuiu, né? Tão no Acelera

Cida: Tá ainda tumultuado, mas às vezes não é tanto e no vídeo ali [pausa] diminuiu mais. (ESRC7).

O episódio ESRC7 evidencia o esforço do grupo para identificar e compreender o problema vivenciado pela turma. Provocadas a enunciarem sobre a aula, as professoras se manifestam evidenciado que “dificuldade” e “tumulto” caracterizavam a aula. Uma das professoras confirma a revelação da professora Cida em ESRC3 sobre o problema do “tumulto” ser cristalizado ao afirmar “[...] é em qualquer aula [...]”. A professora titular da turma atribuiu a causa dos problemas ao

tamanho da turma e ao comportamento de alunos. Questionada por uma das partícipes, no episódio ASRC8, ela aponta novamente o tamanho a turma como um dos obstáculos para o desenvolvimento de uma boa aula:

Cida: Mas tem que ver também a quantidade de alunos da sala, né?

Osilene: Sim, filha, mas aí [...] teria que ser o caso de refletir assim: será que se eu usasse outra estratégia de organizar essa sala teria melhorado? Se fosse um semicírculo, se fosse só os grupos?

Cida: Não, mas foi isso que eu falei não foi? Que se eu tivesse dado as fichas antes, que eu tava lendo tava entregando, né? [...] eu acho que foi isso mais que tumulto [...].

Etelra: E essa ideia que ela tá dando aí [...]?

Cida: Não, agora como diminuiu, até que eu faço, como um dia desses, eu trabalhei [...] me deu, eu fiz em grupo, já foi diferente entendeu [pausa], mas como a turma era muito grande ai dificultou também um pouco. (EARC8).

As discussões em torno da aula e da prática pedagógica da professora continuam. Um das partícipes, Osilene, questiona diretamente a professora Cida sobre a necessidade de reflexão e avaliação no sentido de se encontrar outras estratégias de trabalho, acenando para algumas possibilidades: outra organização da sala, um semicírculo, grupos. A professora, provocada a se posicionar sobre as sugestões da colega, procura antecipar que “[...] agora diminuiu [...]”, mas continuou achando que o tamanho da turma era a principal causa do problema.

Evidenciamos, por meio das enunciações do episódio EARC8 e com referência em Vázquez (2007) e Imbert (2003), o processo de estranhamento presente na prática pedagógica da professora, em que o nível de consciência ainda não é suficiente para ela perceber a problemática que vivencia, passando a considerá-la condição natural. Dessa forma, consegue, no máximo, identificar o problema, quando afetado por ele, não identificando ou buscando possibilidades de transformação. Na Sessão Reflexiva a professorar sai do isolamento, compartilhando a problemática. A intervenção do grupo de colaboração, notadamente da partícipe Osilene, ocorreu no sentido de provocar zonas de instabilidades geradoras de confrontos.

Diante das discussões desenvolvidas em torno da prática pedagógica da professora Cida, identificamos características relacionadas ao planejamento; a relação entre professora e alunos e à gestão de turma decorrente dessa relação; à estratégia da utilização de perguntas. Com base nas discussões, entendemos que a prática pedagógica da professora se configura como reflexiva não crítica, pois

encontramos nos sentidos e nos significados da sua prática pedagógica, características próprias dessa prática, como sintetiza o quadro 15.

Quadro 15 – Características da prática pedagógica Professora Cida

Prática assistemática e sem indicação de base teórica no discurso escrito e no planejamento.	
Não relaciona problemática vivenciada com a realidade social e histórica.	
Considera a realidade cristalizada, naturaliza problemas na prática, sem se implicar e encaminhar para mudanças ou transformação.	
Ações reflexivas de descrever predominantes no discurso escrito; de descrever e informar, no discurso oral.	

Fonte: Produção da própria autora.

Os sentidos e os significados da prática pedagógica da professora Cida sobre o planejamento são identificados por meio do discurso oral e do plano de aula. Embora os sentidos e os significados da professora sobre planejamento sejam evidências de reflexão, revelam que a ação de planejar nessa prática ocorre de maneira assistemática, como resposta às demandas e/ou às exigências burocráticas. Entendemos que prática de planejamento sem regularidade e base teórica evidencia a ausência de reflexão sistematizada com base na realidade e em aparato teórico.

A professora não reconhece as dimensões sociais e históricas inerentes à prática pedagógica. Sua prática de pensar é dissociada da realidade, desconsiderando que o aspecto social manifesta-se, também, no espaço de sala de aula pela história de vida de cada aluno. Os alunos são de famílias desestruturadas, como a professora informa (TPPC1), e distantes do paradigma de família até a pouco predominante na sociedade. As famílias de parte dos alunos possuem envolvimento com entorpecentes. Não somente por integrantes adultos das famílias, mas dos próprios alunos, crianças e adolescente.

A turma tem sua história. Nessa, ações desenvolvidas ou não, favoreceram a constituição do seu atual estado, que não precisa ser eterno. Desconsiderando a dimensão histórica dos processos pedagógicos, a professora não consegue identificar os fatores determinantes do problema, chegando, no máximo, a identificá-

lo de maneira superficial. Não se implicando, a professora considera o problema resultante de questões outras, a exemplo do número de alunos na turma, externas à sua prática. Com isso, atribui ao problema, de maneira acrítica, um caráter natural.

Ao considerar a situação de agitação e confrontos da turma como cristalizada, a professora indica sua forma de pensar e compreender. Ela vivencia um problema de gestão, de caráter técnico e político, ignorando as dimensões sociais, históricas, pedagógicas, entre outras, desse problema. Não compreende que o desenvolvimento social, científico e tecnológico influencia e cria cultura e que a prática tradicional, que afirma adotar, precisa ser repensada, uma vez que não acolhe as necessidades atuais. Ao desenvolver as reflexões somente com base na prática não as articulando com outras questões, a professora não compreende o problema, não encaminhando para mudança ou transformação. Esse foi um dos aspectos que careceria de intervenção mais direta, o que não ocorreu efetivamente por meio da pesquisadora.

No entanto, o grupo de colaboração desestabilizou a professora ao ponto de ela reconhecer durante as discussões sobre a prática da professora Aira. No episódio ESRAR-NF2a1, a professora enuncia: “[...] Eu acho assim, a turma dela tem meninos especiais e ela consegue trabalhar [...] Então, se nós que a nossa turma entre aspas é normal, por que a gente não consegue? [...]”.

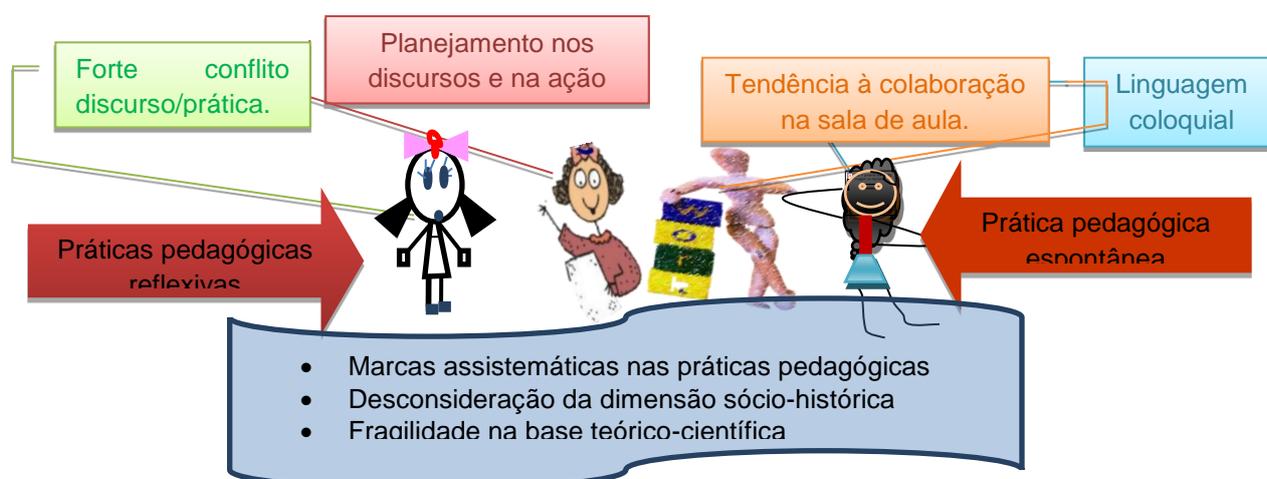
No que tange às ações reflexivas, embora a professora, em seu Projeto Pedagógico Pessoal realize ações do descrever, seu discurso oral traz características: do descrever em que ela relata o motivo da escolha do conteúdo, oferece detalhes sobre a estratégia utilizada na abordagem desse conteúdo e revela como foi a aula, evidenciando a agitação da turma como aspecto reiterativo das aulas (EARC1, EARC3, EARC4, EARC5); do informar em que ela apresenta o objetivo da aula e do conteúdo e revela como percebe a atual situação da turma (EARC2, EARC7, EARC8); do confrontar, reconhece que a estratégia de leitura poderia ter sido melhor desenvolvida (EARC4, EARC8); do reconstruir quando, declarando que errou na condução da estratégia, aponta para outra possibilidade de fazer diferente (EARC6).

Cada prática analisada possui suas especificidades, trazendo a marca histórica e social das pessoas e das experiências que as envolvem. Todavia, percebemos características gerais e particulares como expressamos a seguir.

4.1.5 Generalidades, particularidades e singularidades das práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas analisadas possuem características comuns ou gerais; características particulares, evidenciadas por regularidades, mas que se situam em categoria específica; e características específicas, singulares, próprias de cada professora. A figura 7 expressa essa realidade de maneira esquemática.

Figura 7 – Generalidade, particularidades e singularidades das práticas pedagógicas



Fonte: Produção da autora.

No que se refere ao aspecto geral das práticas pedagógicas, percebemos várias características comuns. Por exemplo: todas as práticas pedagógicas são desenvolvidas com alunos que moram no mesmo bairro e que apresentam, de maneira comum, problemáticas ligadas a desestrutura familiar e ao uso de entorpecentes. Além dessas, temos várias características comuns envolvendo, ou mesmo demarcando, as práticas pedagógicas. Destacaremos três características fundamentais, para provocar reflexão sobre a necessidade de transformação, com vista à prática pedagógica reflexiva crítica e colaborativa. Essas três características estão articuladas, não podem ser consideradas isoladamente.

A primeira delas refere-se ao caráter assistemático das práticas analisadas. As professoras, em maior ou menor intensidade, apresentaram essa característica. Ela se evidencia na pouca regularidade do planejamento e reflexão sobre o mesmo, pois nem todas demonstraram práticas efetivas e contínuas de planejamento ou organização didática; nas práticas espontâneas e uso de linguagem coloquial. Essa característica assistemática das práticas pedagógicas as situa no nível de

reflexividade em que a avaliação das práticas, quando ocorre, é com base no senso comum.

A segunda característica se vincula à forma de tratamento da dimensão sócio-histórica no desenvolvimento das práticas. Em todas as práticas analisadas, identificamos a fragilidade dessa característica, que se evidencia no tratamento do conteúdo disciplinar de forma isolada do contexto social; no tratamento das problemáticas no cotidiano da sala de aula que leva as professoras a considerarem os problemas como dados e cristalizados, de difícil ou impossível transformação.

A terceira característica tem relação com a fundamentação teórica e científica das práticas pedagógicas. As professoras demonstram e reconhecem as fragilidades, chegando a considerar essa questão um entrave para a adoção de práticas pedagógicas que não as reiteradamente utilizadas. Essas não atendem à realidade e à necessidade dos alunos. As professoras, embora insatisfeitas, continuam a desenvolvê-las por não possuírem base teórica adequada, que favoreça o desenvolvimento das suas práticas.

As práticas pedagógicas analisadas, além de possuírem características comuns, trazem, também, particularidades, situando-as em determinada categoria de prática pedagógica. No que se referem às particularidades, essas permitiram caracterizar as práticas pedagógicas de três professoras como práticas pedagógicas reflexivas ainda não críticas, por trazerem evidências de reflexões manifestadas por meio das ações reflexivas de descrever e de informar. As ações reflexivas são indicativas de consciência que permitem as professoras identificar problemas e desenvolverem ações com relativa clareza. As práticas pedagógicas analisadas, ainda que três delas sejam reflexivas, o são de maneira assistemática e não crítica, sem regularidade e base teórica, não encaminhando para mudança ou transformação, portanto, não críticas.

Uma das professoras evidencia características próximas às da prática reflexiva não crítica. Entretanto, sua prática pedagógica é caracterizada como espontânea por questões ligadas ao seu discurso e à sua linguagem. A professora apresenta discurso descritivo frágil e, oralmente, permanece nele, predominando linguagem coloquial na prática de sala de aula.

As singularidades das práticas pedagógicas tornaram fecundas as práticas de reflexão em contexto colaborativo, ou seja, contribuíram para as reflexões que desenvolvemos durante a pesquisa. Cada professora, ainda que vivenciando

contradições e manifestando necessidades, traz possibilidades de transformação, quando suas práticas são consideradas numa perspectiva de instrumento e resultado, na medida em que são colocadas em análise e discussão por meio de processo que intencionava ser colaborativo. Nessa direção, as práticas pedagógicas das professoras possuem peculiaridades que, embora não se esgotem nelas, elencamos algumas como referência.

A professora Auria evidencia de maneira clara e consciente durante a pesquisa o conflito que vivencia com relação ao tipo de abordagem que utiliza em sala de aula. Identifica-se como tradicional, mas entende que essa abordagem não atende as demandas do aluno, o que gera conflito entre o que diz e o que faz. Informa que procura mudar, mas que não é fácil superar prática tão enraizada.

A professora Cida revelou certa relação entre o que diz e o que faz. Em seu discurso oral e escrito enfatiza o planejamento, chegando a confundir a prática pedagógica. Nessa prática, emerge a necessidade de repensar os sentidos e os significados de planejamento e como sua adoção como mecanismo burocrático e técnico contribui para reforçar práticas repetitivas e nos levam a considerar a realidade como dada. No processo, ficou evidenciada a necessidade de se estudar e buscar vivenciar efetivamente experiências criadoras de planejamento.

A professora Aira, diante do discurso das colegas em torno da manutenção da realidade, apresenta singularidade em sua prática. Ela se preocupa com as questões sociais em que a escola está envolvida, desenvolvendo prática em que se percebe potencial para a colaboração em sala de aula, considerando os alunos como sujeitos.

A professora Queline demonstra tolerância e afetividade com os alunos. No entanto, sua pouca experiência e história particular com a turma colocam-na em situação que evidencia o caráter espontâneo da prática pedagógica. Esse caráter espontâneo da prática da professora fica ainda mais destacado pelo uso de termos não científicos, na abordagem dos conteúdos, e pela linguagem coloquial que a professora utiliza durante toda a aula.

As características gerais, particulares e singulares das práticas pedagógicas são atributos reveladores do caráter dialético dessas práticas que são influenciadas pela realidade social mais ampla. Nessa relação, as práticas pedagógicas também influenciam a realidade social. Por isso precisamos avançar no sentido de as desenvolvermos de forma mais consciente, modificando-as, progressivamente, para

práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas, investindo na formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. O papel da pesquisa foi o de colocar essas práticas em discussão, de maneira a provocar reflexão sobre elas por meio de sua caracterização. Como resultado, desenvolvemos discussão no intuito de compreender as necessidades expressas pelas práticas pedagógicas. Entendemos que o processo de caracterização, intencionalmente planejado para ocorrer por meio de reflexão crítica e colaborativa, representa passo inicial nesse sentido. Essa atividade necessita se ampliar, por meio da implementação desse processo ou da implantação de novos processos fundamentados nos princípios da reflexão crítica e da colaboração. Por enquanto, nesta pesquisa avançamos no processo investindo na identificação de necessidades, que não são únicas, mas, uma vez consideradas, representam potência para mudança e/ou transformação.

4.2 Identificando necessidades formativas: anúncios da realidade das práticas pedagógicas

Desenvolveremos a análise das necessidades formativas das professoras partícipes da pesquisa, entendendo que as necessidades discutidas neste trabalho, estão presentes nas práticas das nove partícipes, inclusive aquelas cujas aulas não foram alvo de investigação direta. As necessidades possuem caráter geral, particular e singular na prática de cada sujeito da pesquisa. Acreditamos que sua compreensão trará como resultado geral a melhoria das práticas pedagógicas com relação às questões destacadas; como resultado particular a possibilidade de elevação das práticas pedagógicas de cada professora para níveis mais desenvolvidos; e como resultado singular, novos sentidos, novas experiências catalisadoras de práticas criativas. Para a análise das necessidades usamos como referência as discussões desenvolvidas na terceira seção desta obra, desenvolvida com referência em Giroux (1997), Ibiapina (2007), Vasconcelos (2006), entre outros.

4.2.1 Necessidade de compreensão, produção e articulação crítica de conhecimentos/ realidade

Nossa realidade é dinâmica, bem como são dinâmicos os conhecimentos nela, e por ela, produzidos, necessitando dos sujeitos de contínua compreensão. No

caso dos professores, que lidam diretamente com conhecimentos, essa necessidade se amplia, uma vez o papel do professor vai além da transmissão de conhecimento (DEMO, 1995, 2000; MORIN, 2007, 2003). Emerge, então, a necessidade de ressignificar sua prática pedagógica de forma que essa contribua com a formação de sujeitos críticos. Para lidar bem com a realidade atual, ao professor não é suficiente a detenção de determinados conhecimentos. É necessário desenvolver a capacidade de contínua compreensão, produção e articulação crítica de conhecimento/realidade.

Os indicadores da necessidade de compreensão, produção e articulação crítica conhecimento/realidade são inúmeros. Nesta análise, consideramos os destacadamente evidenciados na realidade e nas práticas pedagógicas investigadas. São esses indicadores: origem e forma de seleção de conteúdos; relação entre conteúdo e realidade, questões essenciais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

- Seleção de conteúdos

A sala de aula oferece espaço de autonomia que permite ao professor sair do instituído, principalmente no que se refere aos conteúdos trabalhados, quando esses são acrílicos e não favorecem a reflexão e o questionamento da realidade. Entretanto, essa autonomia relativa torna-se real quando os professores possuem uma postura de questionamento sobre o que está instituído, buscando a origem, a raiz desses conteúdos e os selecionam de acordo com a realidade e as necessidades dos alunos, com vistas à formação que valorize a cidadania. A necessidade de desenvolvimento desse aspecto, nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, evidencia-se, por meio da linguagem, no episódio ESRA-NF1a, extraído das enunciações da segunda Sessão Reflexiva. No referido episódio a professora Auria situa para as partícipes a aula (sobre geometria) e o conteúdo dado (polígono):

Etelra: Aí, professora Auria, quando a senhora selecionou o conteúdo, a senhora planejou no início do semestre. Ele foi pensado dentro de uma unidade maior?

Auria: Foi.

Etelra: [...] Por que a senhora escolheu este conteúdo? Já fazia parte de algum roteiro?

Auria: Do próprio planejamento, né?, da programação, né? Já, já fazia parte. Eu sempre procuro, até por uma questão de coerência, assim pra não está faltando conteúdo, está entendendo? Mas isso não quer dizer que naquele momento da aula a gente não pudesse abordar alguma coisa que o aluno tivesse com dúvida [...]. Mas eu procuro ver de acordo com o planejamento. A gente tá tão acostumada com essa história de sistema. Tem que dá isso, tem que fazer isso [...]. (ESRA-NF1a).

No episódio ESRA-NF1a, os sentidos e os significados da prática pedagógica são expressos por meio de enunciação em que se destacam duas questões que nos encaminham para identificarmos uma necessidade formativa. A primeira é a indicação de vinculação do conteúdo trabalhado ao já estabelecido. Quando a professora cita “planejamento” e “programação”, refere-se ao rol de conteúdo instituído pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e que ela procura, por “coerência”, cumprir. Os sentidos e os significados sobre planejamento evidenciam que o fator determinante na seleção dos conteúdos é o cumprimento da programação e não a realidade concreta do aluno, considerada como parte do contexto maior. Essa evidência que nos remete ao que Giroux (1997) considera uma necessidade de investigação sobre a lógica da seleção dos conteúdos, que não são neutros.

O segundo aspecto que chama a atenção na enunciação é a manifestação de posição incômoda da professora. Quando denuncia “A gente tá tão acostumada com essa história de sistema [...]”, a professora parece não satisfeita em ter suas práticas ditadas pelo sistema escolar, emergindo a necessidade de buscar conhecimentos/saberes, de maneira a questionar essa situação. Consideramos necessária a clareza sobre esses conteúdos, com base em perspectiva de compreensão crítica, possibilitando a busca da raiz e do significado social de tais conteúdos para a construção de um novo sentido pessoal de forma a contribuir para sua transformação.

A seleção do conteúdo disciplinar a ser trabalhado com o aluno se vincula a conteúdo teórico-metodológico que orienta a prática do professor. A postura de crítica frente aos conteúdos disciplinares abre espaço para o questionamento das contradições presentes nos conteúdos orientadores da prática pedagógica em direção ao desenvolvimento da capacidade de lidar com esses conhecimentos de forma crítica, considerando a realidade social. No episódio ESRA-NF1a, a professora Auria evidencia necessidade formativa para desenvolver essa postura crítica frente aos conteúdos disciplinares.

Nas práticas pedagógicas investigadas, os sentidos e os significados vinculados à seleção de conteúdos a partir de programações existentes, tais como rol de conteúdo elaborado pela secretaria e livro didático, sem uma postura crítica e investigativa se estende às outras partícipes. A professora Auria, que enuncia no episódio ESRA-NF1a, representa o grupo na medida em que expressa desconforto e abertura para outras possibilidades. Essa abertura potencializa a capacidade de compreensão e de produção de conhecimentos ligados às disciplinas com as quais trabalha (DEMO, 1995; GIROUX, 1997; MORIN, 2003, 2007).

A expansão dessa necessidade ocorre em direção à outra necessidade ligada à questão dos conteúdos, referente à existência e a forma de relação do conteúdo realidade como discutimos a seguir.

- Relação entre conteúdo e realidade

As discussões sobre as contradições e incertezas da realidade atual decorrentes das constantes mudanças provocadas pelo avanço do conhecimento (MORIN, 2003), expressam a necessidade do professor se manter em diálogo constante com essa realidade, de forma que os conteúdos não somente sejam selecionados com autonomia, mas trabalhados de forma significativa. Essa é uma necessidade imposta aos professores. O grupo pesquisado também manifesta necessidade nesse aspecto. O episódio (ESRA-NF1b) refere-se ao contexto de discussão da segunda Sessão Reflexiva e envolve também a professora protagonista do episódio anterior. As enunciações ocorrem em torno da contextualização do conteúdo trabalhado com os alunos em sala de aula, ou seja, a relação entre conteúdo e realidade:

Etelra: A Auria caracterizou a sua prática como tradicional, que elementos na aula dela vai ao encontro do que ela diz?

Cida: [...] foi muito mais só pelo conteúdo da revisão, não foi além. Não fez eles pensarem em outras formas relacionado ao que estava trabalhando.

Queline: [...] foi bem resumido [...]. Ela disse que já tinha trabalhado essa contextualização, mas ali naquele momento foi bem rápido [...]. Acho que não refletiu muito ali.

Aira: [...] até quando ela perguntou que o menino disse quatro faces [...]. Na realidade só aparecia uma face.

Auria: [...] tudo o que iam ver levaram pra casa pra ver o que tinha com aquele formato [...]. Na sala já não era o conteúdo todo. Era só pra dizerem o que

aprenderam através da fotocópia [...]. Então, já tinha feito essa relação com o cotidiano deles [...].

Etelra: [...] a aula enfatizou bastante o conteúdo. Mas, a qual a importância desse conteúdo? [...] É um conteúdo sobre geometria que o livro didático traz, mas ele tem significado pra vida?

Auria: Eu penso assim, que no momento em que eles assimilam esse conteúdo [...] se tiver que construir alguma moradia, alguma uma coisa eles vão ser capazes de dizer até mesmo para o pai que não tem entendimento: 'olha esse terreno tá localizado nessa área, aprendi na escola que pra gente medir essa área aqui, [...] através da soma dos lados que vai surgir a área que a gente vai construir [...] Se ele absorveu esse conteúdo ele vai ser capaz de fazer uma mudança lá na casa dele, inclusive na cabeça do pai dele [...]. Vai mostrar que aprendeu alguma coisa, que assimilou alguma coisa. Eu acho que vai servir na vida dele lá pra alguma coisa.

Soc: Por exemplo, [...] às vezes nos livros do quarto ano vem os desenhos de uma casa. Você mostra pra eles, às vezes eles não dão muita importância, mas aí você vai trabalhando [...] e eles terminam voltando, veem que aquilo ali é importante.

Etelra: Que procedimentos você usa pra concretizar isso?

Soc: [...] eu faço assim [...] eu vou trabalhando o assunto, com eles, de acordo com o assunto e aí chega determinado momento que mostra a planta da sua casa, que mostra a planta dum determinado assunto [...] eu já vou trabalhando procurando mostrar pra eles aquilo ali é importante pra eles e que a gente tem que trabalhar. (ESRA-NF1b).

Nas enunciações do episódio ESRA-NF1b, identificamos a ênfase dada ao conteúdo e a ausência ou pouca relação do conteúdo com a realidade, características presentes na prática da professora Auria e que justificava seu autorreconhecimento da predominância da abordagem tradicional em sua prática pedagógica de sala de aula. As professoras Cida, Queline e Aira não discordam quando, no seu relato, Auria afirma ter considerado esse aspecto com mais ênfase em aulas anteriores à videogravada e que a aula em discussão se referia apenas a uma revisão. Elas parecem acreditar na colega, mas ao declararem “[...] não foi além [...]”, “[...] foi bem resumido [...]”, “[...] não refletiu muito ali [...]”, acenam a existência de outras possibilidades de se trabalhar essa relação entre conteúdo e realidade. Entendemos que a indicação dessa necessidade gera possibilidade de desenvolvimento.

A professora, ao descrever como fez a relação entre conteúdo e realidade, enuncia de maneira confusa, revelando que o investimento nessa relação ocorreu distante do espaço da sala de aula. Ela informa que orientou os alunos a observarem o formato dos compartimentos da sua casa e objetos que tinham a forma geométrica dos polígonos estudados. A professora não evidencia como retomou a tarefa em sala de aula, ou se promoveu reflexão sobre o assunto.

Não percebemos a prática de contextualização dos conteúdos de forma a torná-los significativos. As enunciações não demonstram e a aula gravada não traz concretamente essas evidências. O conteúdo é considerado, pela professora, significativo para a vida dos alunos, ainda que o exemplo de sua aplicação, enunciado pela professora, seja fantasioso e numa realidade distante dos adolescentes. O problema da ausência ou pouca ênfase na relação entre conteúdo e realidade é um fato recorrente nas práticas das professoras, bem como a de se trabalhar conteúdo justificando para os alunos que um dia eles irão precisar daquele conhecimento.

A fragilidade na relação entre conteúdo e realidade estende-se às outras partícipes da pesquisa. Quando provocadas, somente a professora Soc se manifestou. No entanto, seu depoimento não revelou práticas concretas, limitando-se a dizer “[...] vou trabalhando, procurando mostrar que aquilo ali é importante pra eles e que a gente tem que trabalhar [...]”. Esse é um ponto nevrálgico que precisa ser compreendido, pois a relação entre conteúdo e realidade é uma das características que contribui para professores e aluno encontrarem sentido no processo pedagógico.

Durante a segunda Sessão Reflexiva, compreendemos que a colaboração se efetivou em função das colocações das professoras partícipes, à proporção que identificaram na prática pedagógica da professora Auria, características que relacionassem essa prática à abordagem tradicional, na qual se situara a professora. O processo possibilitou às professoras atribuírem sentidos e significados às suas próprias práticas, a exemplo da professora Soc que, provocada, descreveu suas experiências (ESRA-NF1b).

A colaboração no episódio ESRA-NF1b, em discussão, teria ocorrido de maneira mais efetiva se a pesquisadora nesse momento, dando destaque ao princípio da dupla função do pesquisador, assumisse o papel de par mais experiente para realizar intervenções no sentido de direcionar o compartilhamento de significados de forma a definir melhor e concluir as discussões. Esse episódio nos ajuda a reconhecer que as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas se estendem a todos os componentes do grupo de colaboração.

4.2.2 Desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas

As práticas pedagógicas ocorrem na realidade concreta, nessa, existem contradições e possibilidades que para percebermos é necessário o desenvolvimento de práticas reflexivas de maneira sistemática e contínua, envolvendo o coletivo da escola. Ausência de aprendizagem efetiva dos alunos; dificuldades de manejo de sala de aula por parte das professoras, explicitadas pelos conflitos reiterados no ambiente da aula, não favorável à comunicação, à discussão e à aprendizagem; ausência de implicação das professoras com a aprendizagem dos alunos e resultados do ensino. Essas são características evidenciadas nas enunciações das professoras nos episódios analisados, que reforçam práticas repetitivas e indicam necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas. Sobre essa necessidade destacamos para discussão duas características: conflitos em aulas e planejamento. A primeira, conflitos em aula, por ser uma característica bastante evidenciada nos episódios analisados até o momento. A segunda, planejamento, por ser, simultaneamente, evidência de necessidade e possibilidade de transformação das práticas em direção a práticas pedagógica reflexivas críticas e colaborativas.

- Conflitos nas aulas

Os conflitos nas relações interpessoais em sala de aula, evidenciados no processo de caracterização das práticas pedagógicas das professoras Queline e Cida, são manifestações da fragilidade de processos pedagógicos. Tons agressivos, desrespeitos, desmotivação dos alunos, dificuldades dos professores em explicar um assunto, entre outros, dificultam o manejo de sala de aula e são sintomas de problemas nas práticas pedagógicas que precisam continuar sendo analisados e discutidos, visto que o espaço reservado à esta pesquisa não daria conta de tratar e aprofundar todos esses aspectos. Essas situações representam fortes indícios da existência de problemas no manejo de sala de aula. Elas indicam também a inadequação das estratégias de aproximação do professor com o aluno, necessitando que as práticas pedagógicas relacionadas a essas questões sejam alvos de processos reflexivos críticos.

O episódio ESRC-NF2a explicita a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas. O grupo de colaboração discute sobre a aula da professora Cida, na quinta Sessão Reflexiva. As enunciações revelam as contradições no manejo de sala de aula:

Etelra: Queline, você observou o que a Osilene falou a respeito do barulho [...] o que você observou da aula [...]. O que acha das sugestões da Osilene?

Queline: Eu observei que realmente ela sente muita dificuldade por conta da agitação. [...] O que ela falou também seria bom se ela tivesse entregado as fichinhas também antes porque eles tavam agitados eles queriam participar porque na sala ainda ia escolher ainda os que iam participar, não é Cida?

Cida: Hum rum.

Queline: Assim, as sugestões que a Osilene deu são boas, mas só que não é todo mundo que consegue fazer isso, porque quando a gente pede pra eles ler, muitos não querem [...]. (ESRC-NF2a1)

O episódio (ESRC-NF2a1) indica a existência de uma realidade ruidosa na sala de aula, que incomoda as professoras, resultante da agitação dos alunos, os impedindo de voltarem sua atenção para os temas propostos nas aulas. Essa situação de aparente desinteresse leva os alunos a desenvolverem ações desvinculadas do que se propõe na aula. Ela não é isolada e ocorre somente naquela aula ou nas aulas dessa professora. No mesmo episódio, a professora Queline se declara vivendo situação semelhante. Essa professora vive o drama de não conseguir a atenção dos alunos e envolvê-los em atividades e tema das aulas. Em Sessão Reflexiva em que analisávamos a aula por ela ministrada, a professora Queline desabafa: “Eu queria era uma forma [...] pra prender a atenção deles” (ESRQ-NF2a).

O desinteresse dos alunos e os conflitos de sala de aula têm origem, causa e efeito. Estão relacionados com as práticas pedagógicas e resultam em formação inadequada dos alunos. O desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas contribuem para a compreensão desses fatores e para expansão dessa problemática em direção a condições favoráveis de formação. No episódio em discussão, a professora Queline tem a oportunidade de analisar a prática da colega e contraditoriamente ao que acontece com relação à sua prática, consegue identificar problemas e indicar alternativas. A professora Queline, ainda vivencia outra contradição, a de, ao tempo em que identifica as causas e alternativas para os problemas específicos da colega, lembrar-se da problemática que vivencia, enuncia denotando defesa: “[...] as sugestões que a Osilene deu são boas, mas só que não é

todo mundo que consegue fazer isso [...]”. Essa enunciação também denota a necessidade de instauração de processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas.

A problemática, enquanto não for alvo de reflexão crítica e colaborativa se repetirá, como demonstra o episódio ESRC-NF2, correspondente ao início da discussão sobre a aula da professora Cida, na quinta Sessão Reflexiva:

Etelra: Difícil [pausa]. E aí? O que vocês têm a falar da aula da Cida?

Garci: A [pausa] a aula da Cida [...] a dificuldade mesmo é que o tumulto ali é grande [pausa], muito grande o tumulto [...].

Soc: E é em qualquer aula [...]– esta professora trabalha com matemática na mesma turma.

Garci: Principalmente quando eles voltam da Educação Física, já é geral e os dela que já são mais agitados mesmo, né?, são mais problemáticos ainda voltam ainda mais, né? (ESRC-NF2a).

O enunciado da pesquisadora, no episódio ESRC-NF2a, embora pudesse ter sido evitado, expressa situação difícil de gestão de sala de aula. Ele é seguido pela manifestação da professora Garci sobre a causa da contradição: “[...] o tumulto ali é grande [...]”. O tumulto citado pela professora Garci é a agitação predominante do ambiente em que alunos são agressivos com a professora, que se impõe autoritariamente por meio de ameaças. A atitude de conformação com essa realidade vem, em seguida, por meio da informação, da professora que trabalha Matemática na mesma turma, que acontece em qualquer aula. A última professora a se manifestar no episódio, embora considerando a turma analisada a mais agitada, usa o termo “geral” para indicar a ocorrência da situação em outras realidades.

Dessa forma, a situação problemática é comum na realidade pesquisada, necessitando de processos reflexivos: práticas reflexivas sistemáticas e contínuas em que as práticas pedagógicas sejam percebidas como contradições, mas também como possibilidades. Processos em que reflexões críticas e colaborativas contribuam para a emergência dessas possibilidades, a exemplo do processo de pesquisa, no qual as professoras partícipes, reconhecendo as contradições e as possibilidades na prática da professora Aira, na quarta Sessão Reflexiva, estendem essa possibilidade de transformação às suas próprias práticas, como observamos no episódio ESRAr1 – NF2a1:

Etelra: Que lições a gente pode tirar da aula dela (da professora Aira) para nossa prática?

Garci: Que lição [pausa].

Cida: Eu acho assim, a turma dela tem meninos especiais e ela consegue trabalhar.
Garci: Isso já ia falar!
Cida: Então, se nós, que a nossa turma, entre aspa, é normal, porque que a gente não consegue?
Garci: Ditas normais entre aspas.
Cida: Não é?
Etelra: Eu não conheço a prática da Aira assim a fundo, mas a gente percebe pelas atividades dela [...].
Garci: [...] a paciência.
Etelra [...] que ela desenvolveu uma forma de interação com os alunos, um relacionamento de respeito que permite [...].
Garci: Eles não brigam [...].
Etelra: [...] é a questão da organização , da afetividade...
Cida: [...] Isso [...].
Garci: [...] Isso
 A voz da Etelra ia sendo intercrucada com as expressões de afirmação das professoras. (ESRAr-NF2a1).

O episódio ESRA-NF2a1 revela o caráter fecundo das reflexões colaborativas, que ajudam a trazer a tona o potencial transformador das práticas pedagógicas. O reconhecimento das contradições e possibilidades ocorre por meio do olhar dos pares sobre a prática ou do olhar pessoal, bem como por meio das discussões desencadeadas. O processo reflexivo se desenvolve, de forma a se tornar progressivamente crítico e colaborativo, à proporção que as discussões são aprofundadas em torno da realidade da prática vivenciada pelos professores, bem como por teorias contribuam para a compreensão das práticas pedagógicas. Reconhecemos, durante a pesquisa, que esse aprofundamento não foi possível em decorrência do espaço e mesmo do caráter processual que se reveste esta pesquisa, em que as possibilidades e contradições se tornam mais evidentes durante a análise, fazendo emergir a necessidade de retomadas por meio da utilização deste documento como instrumento que pode trazer como resultado a expansão das discussões e a elevação das práticas ao nível de reflexivo-crítico e colaborativo.

Identificamos no episódio ESRA-NF2a1 evidência de necessidade nesse sentido. As professoras reconhecem que suas práticas podem ser transformadas. Se a colega consegue desenvolver significativa gestão de sala de aula, embora trabalhando com alunos considerados problemáticos, elas, trabalhando com alunos ditos normais, precisam conseguir e que, se não conseguem, é porque há algum problema. Nessa direção, o fato de reconhecer ou não o caráter transformador das

práticas se torna indicativo de necessidade de que práticas reflexivas sejam progressiva e continuamente desenvolvidas.

O episódio ESRA-NF2a1 ainda evidencia uma necessidade à medida que se revela como possibilidade. As enunciações, marcadas por pausas indicativas de reflexão das partícipes, completam-se em direção a um mesmo sentido, revelando compartilhamento de significado, provocado pela apreensão da realidade concreta. Esse fato trouxe à tona contradições sobre a frequente afirmação das professoras em torno da sua realidade, marcada por alunos problemáticos e ausência de recursos que comprometia suas práticas.

Ao se depararem com a prática da professora Aira, desenvolvida em condições objetivas semelhantes, mas com resultados diferentes vivenciaram conflito. Uma das partícipes, a pesquisadora, aproveita para insinuar que o ambiente da turma da professora Aira fora uma construção. O caráter reflexivo da sessão contribui para a constituição de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas em que as práticas de planejamento podem ser ressignificadas.

- Prática de planejamento

A complexidade do processo educativo e da sociedade contemporânea exige que o professor, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, use instrumento que o ajude no desvelamento da realidade e possibilite o seu questionamento. Enfatizar o planejamento, revendo os sentidos e os significados que são atribuídos à sua prática, emerge como indicio de necessidade e, ao mesmo tempo, como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de compreensão, produção e articulação do conhecimento/realidade, bem como de lidar com situações gerais, particulares e singulares que dificultam o manejo da turma e o processo de ensino e de aprendizagem.

Na realidade que investigamos, identificamos há a necessidade de investimento na formação das professoras de forma que o significado de planejamento seja reconstruído e a sua prática seja concreta e efetiva, deixando de ser fonte de insatisfação e desconforto para quem o cobra, por achá-lo necessário, e para quem o elabora sem o reconhecimento de sua importância.

Essa necessidade se evidenciou nas enunciações da coordenadora, na dificuldade de elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal e pela indicação de

prática de planejamento na escola nos projetos pedagógicos pessoais das professoras partícipes.

O episódio ESRQ-NF2b faz parte da terceira Sessão Reflexiva e aconteceu em momento de discussão sobre a aula da professora Queline, em meio às enunciações pelas quais percebemos consenso entre as professoras partícipes a respeito da aula “difícil” e do excesso de informação, conforme enuncia a professora Auria:

Muita informação, isso mesmo, você adiantou aí, Osilene [...] muita informação para o momento daquela aula, aquele tempo, diante de uma turma dessa perturbada que eu achei, ela, aluno provocando outro, aluno provocando a ela mesma, tá entendendo? Eu não sei nem como se conseguiu o objetivo porque [...] talvez se ela tivesse traçado só um conteúdo praquela aula ou um objetivo mesmo certo, firme, tivesse ficado mais um pouquinho [...] mas eu achei muito objetivo para aquela turma que estava com aquela indisciplina [...] (ESRQ-NF2b).

O consenso em torno dos problemas na aula em discussão principalmente no que se refere ao excesso de informação, é identificável logo de início com a enunciação “Muita informação, isso mesmo, você adiantou aí Osilene [...]” e se repete no episódio. Outro problema se refere à maneira como a turma reagia durante a aula que leva a professora Auria a considerar “turma perturbada” em que se podia ver “[...] aluno provocando outro, aluno provocando a ela mesma (a professora) [...]” fato que leva a professora a considerar que se tratava de uma “[...] turma [...] com [...] indisciplina [...]”.

Os problemas citados pela professora são reais e se repetem em outras turmas, possivelmente fato já constatado pela coordenadora Osilene, que aproveita o momento para expressar-se a respeito, enfatizando o planejamento, indicando claramente uma necessidade existente na escola e nas práticas pedagógicas das outras professoras com relação a essa questão. A enunciação da Osilene segue-se à de Auria, no episódio ESRQ-NF2b:

Gente, eu sei que vai fugir um pouco [pausa], mas eu vou aproveitar o momento [pausa] é por isso que às vezes eu passo de chata na cobrança do planejamento porque o planejamento [...] serve pra mim direcionar vocês, orientar vocês, não é pra mim tá atrás cobrando [...] é nesse sentido. Então, dá tempo eu ver esse planejamento e ajudar vocês, a orientar vocês de acordo com o individual de vocês porque se eu tiver esse planejamento com antecedência eu tenho como orientar vocês nesse sentido [...] olha esse conteúdo aqui está extenso para essa aula, o tempo não é suficiente [...] não estou dizendo que é pra fazer, estou sugerindo [...] e aí vocês vão ter o momento de refletir e chegarem a algum bom senso ou consenso

de que vale a pena dar tantos conteúdos em tantas aulas ou distribuir, porque sem eu ter acesso a esse planejamento que vocês estão fazendo fica difícil eu fazer esse acompanhamento [...] aí o resultado fica nas provas, nas avaliações que eu achei muita criança de recuperação aí o índice de aprendizagem vai lá pra baixo, estou com os resultados ali, ainda vou expor pra vocês pra que vocês assimilem realmente [...] (ESRQ-NF2b).

Algumas questões merecem ser analisadas no discurso acima e possivelmente estejam inter-relacionadas. A primeira se refere ao sentido de planejamento expresso no discurso, ligado ao significado que Ibiapina (2007) discorre como ato de estabelecer metas e objetivos e ao preparo às ações para o alcance desses objetivos. Esse significado de planejamento não representa processo sistemático e sistematizado de intervenção na realidade concreta, expressando relação entre as ações e o resultado alcançado. Emerge na enunciação de Osilene, uma tendência de utilização do planejamento para acompanhamento do trabalho das professoras. Osilene considera o acesso ao que chama de planejamento, quando se refere ao produto, como meio de “ajudar” e “orientar” as professoras, explicitando o entendimento de caráter comportamentalista de planejamento, como mecanismo de controle de alguém que sabe mais, que tem mais experiência.

A segunda questão que destacamos é a evidência da existência de resistência ao planejamento ou, pelo menos, ao compartilhamento dos planos elaborados. A declaração “[...] eu passo de chata na cobrança do planejamento [...]” é reveladora das possíveis contradições enfrentadas pela coordenadora para lidar com essa questão. Os sentidos e os significados em torno dessas contradições estão possivelmente relacionados aos sentidos e aos significados de planejamento presentes na realidade escolar e que alimentam as resistências dos professores (VASCONCELOS, 2006; IBIAPINA, 2007).

O discurso da coordenadora também revela uma terceira questão, evidenciando a existência na escola de uma necessidade referente ao planejamento. Essa questão apresenta possibilidades. A enunciação “[...] vocês vão ter o momento de refletir [...]” traz indícios da existência de compreensão de planejamento como ferramenta psicológica que permite o debruçar sobre a realidade para analisá-la, compreendê-la e intervir nela. Identificamos como necessário investir em processos formativos para trazer à tona essa contradição. O acolhimento dessa contradição potencializa a transformação das práticas de planejamento isoladas e desarticuladas

em práticas de planejamento participativas, reflexivas e colaborativas, desenvolvendo a compreensão de planejamento como ferramenta psicológica favorecedora da transformação das práticas pedagógicas e da realidade escolar.

A quarta questão presente no episódio ESRQ-NF2b se refere à preocupação da coordenadora com a aprendizagem. Expressão de motivo gerador da consciência da necessidade formativa. A coordenadora estabelece relação direta dos problemas de aprendizagem com o planejamento. Ao enunciar, “[...] aí o resultado fica nas provas, nas avaliações que eu achei muita criança de recuperação aí o índice de aprendizagem vai lá pra baixo, estou com os resultados ali [...]” a coordenadora, embora também se refira à ausência de compartilhamento dos planos com ela, indica compreender a reflexão e o compartilhamento como características necessárias às práticas de planejamento. O que traduzimos como possibilidades e potencial para desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas críticas e colaborativas. Conquista que pode se efetivar por meio de processos formativos fundamentados nessa perspectiva.

No que se referem às outras partícipes, também percebemos possibilidades que indicam ser importante o investimento nesta necessidade. As professoras não apresentaram resistências diretas à elaboração do Projeto Pedagógico Pessoal, que também consideramos um instrumento de planejamento, somente revelaram contradições no entendimento da proposta e fragilidade em suas produções. As professoras apontaram, ainda, evidências de desconforto, de incômodo e de vontade de mudar, como indicativos da necessidade de mudança que Vasconcelos (2006) apresenta como pressuposto necessário ao desenvolvimento de práticas de planejamento nas práticas pedagógicas.

As enunciações do episódio (ESRAr-NF2b) ocorridas na quarta Sessão Reflexiva referem-se a um momento de discussão, já conclusivo, da aula professora Aira. Apresentamos este episódio como evidencia da existência de motivos favoráveis às mudanças em que as professoras reconhecem a necessidade transformar suas práticas. Foi um momento de negociação de sentido e compartilhamento de significado por meio da reflexão e colaboração:

Etelra: Que lições a gente pode tirar da aula dela (da professora Aira) [...] que lições a gente poderia trazer para nossa prática [...].

Garci: Que lição [...].

Cida: Eu acho assim, a turma dela tem meninos especiais e ela consegue trabalhar.

Garci: Isso já ia falar.

Cida: Então, se nós que a nossa turma entre aspa é normal, porque que a gente não consegue?

Garci: Ditas normais entre aspas.

Cida: Não é?

Etelra: Por quê?

Cida: Não eu tou dizendo assim, que se ela consegue, há algum problema que nós não estamos conseguindo.

Garci: É o que eu digo, os alunos que a gente pega dela não dão trabalho, né?

Cida?

Cida: É!

Etelra: Eu não conheço a prática da Aira a fundo, mas a gente percebe pelas atividades dela [...].

Garci: [...] a paciência [...].

Etelra: [...] que ela desenvolveu uma forma de interação com os alunos, um relacionamento de respeito que permite [...].

Garci: Eles não brigam [...].

Etelra: [...] é a questão da organização, da afetividade [...].

Garci: [...] Isso [...].

Cida: [...] Isso. (ESRAr-NF2b).

As enunciações do episódio ESRJ-NF2b, expressam sintonia no grupo de colaboração, e revelam que as partícipes reconhecem que a realidade não está pronta, determinada, que não existe fortuitamente, possui explicação. Também não é estática, imóvel, permanente, ela pode ser transformada. A conquista da ressignificação do planejamento pode ser apenas uma das alternativas que, articuladas a outras, favorece a transformação. Pode ser passo inicial para a assunção por parte das professoras de seu papel, como discute Giroux (1997), de profissionais intelectuais rumo à conquista de autonomia, principalmente no que se refere ao agir de forma consciente e intencional, assumindo posturas coerentes, evidenciadas pela unidade entre discurso e prática. Resultante em práticas pedagógicas pessoais e coletivas que investem na aprendizagem dos sujeitos que compõem a escola, na formação do cidadão e na conquista da cidadania. Cidadania possível com o desenvolvimento da capacidade problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo, cuja necessidade nós passamos a analisar.

4.2.3 Problematização e compreensão da racionalidade existente no contexto educativo

No desenvolvimento das práticas pedagógicas compreendemos como fundamental a capacidade problematizadora, entendida como compreensão crítica da realidade, tanto do macro quanto do micro contexto social das práticas pedagógicas. Essa capacidade envolve a compreensão e a expansão da racionalidade do contexto educativo. O que pode ocorrer por meio da linguagem crítica, para leitura e compreensão da realidade e para a proposição de novas formas de agir.

O professor não pode ficar alheio, ignorar ou ser refém da racionalidade que permeia o discurso e orienta as ações dos sujeitos na realidade social. Como profissional que lida com o conhecimento e com a formação do aluno, precisa tomar decisões, assumir postura de forma consciente. Assumir postura consciente somente é possível se o professor compreender a realidade, em que se encontra e atua, com todos os seus determinantes. Ou seja, enxergar e se postar diante da racionalidade ou racionalidades presentes na sua realidade.

Nesta pesquisa, identificamos necessidades formativas nas práticas das professoras participantes da pesquisa a partir de indicador que traz à tona duas características: a ausência ou fragilidade na apreensão, explicação e consideração do caráter histórico e social das práticas pedagógicas e da opção teórica no desenvolvimento do processo pedagógico.

- Indicação de opção teórica, explicação e relação do caráter histórico e social das práticas pedagógicas

A prática pedagógica é sustentada pela teoria ou pelo conhecimento científico, ainda que o professor não tenha consciência disso. Os professores reconhecem a racionalidade que orienta a sua prática quando têm consciência do significado que a embasa, pautando sua ação por meio de opção deliberada à teoria e/ou conhecimento científico. Quando não existe apreensão do conhecimento científico ou há o reconhecimento da fragilidade teórica no desenvolvimento de sua

prática e da escola, entendemos como imprescindível o investimento no sentido se acolher, compreender e lidar com essa necessidade.

No episódio ESRA-NF3a1 emergiu o tema que envolve as abordagens de sala de aula. A enunciação expõe a fragilidade das professoras partícipes e o incômodo produzido pela exigência de se realizar algo para o qual não estão preparadas. Na enunciação, a professora explicita e reconhece a fragilidade teórica no desenvolvimento da prática pedagógica. A professora Auria, questionada sobre a teoria que orienta sua prática, assim enuncia:

Auria: [...] ainda tenho muito do tradicional. A gente vai, aos poucos vai tentando modificar [...] mas trazendo sempre no tradicional: passa a informação e quer a resposta automaticamente do aluno, se ele aprendeu, se ele não aprendeu, mas eu vivo tentando fugir desse tradicionalismo.

Etelra: Por que professora? A senhora acha que o modelo tradicional não é um bom modelo? (ESRA-NF3a1).

O discurso da professora, embora ocorra em torno da tentativa de explicação de uso de uma abordagem de ensino em suas práticas pedagógicas, revela desconforto ou incômodo com essa prática. As professoras consideram como prática tradicional, aquela prática em que o professor assume posição de autoridade frente aos alunos, expondo conteúdos e exigindo respostas automáticas que estejam de acordo com esse conteúdo. É uma prática repetitiva que vem se mostrando inadequada ao longo da história por já não atender às demandas de formação dos sujeitos que lidam com o conhecimento e o dinamismo da sociedade atual. A resposta da professora à pergunta que finaliza o episódio anterior e introduz o seguinte. Traz enunciações que são ratificadas pelas outras professoras partícipes:

Auria: [...] eu vejo que tem outras maneiras hoje já modernas. Têm teóricos que mostram que a coisa anda melhor de outra forma; então eu sempre estou tentando, mas eu sempre estou misturando. Quando eu me pego no tradicional demais eu tento sair dele [...] o modelo que querem que a gente coloque, o construtivismo, não é tão fácil, não é todo mundo que se adapta a ele. Eu mesmo já tentei várias vezes e encontrei alguns entraves, porque a gente tem que está preparado; ele tem uma fundamentação, uma teoria e a prática dele é que nem toda mundo se adapta então é muito mais cômodo você pegar o tradicional.

Aira: Tem que ter fundamentação. Não adianta você tentar fazer uma coisa que você não vai conseguir. Então, a forma como você tem assim aquela conquista maior é dentro do tradicional [...] têm colegas nossas aqui que sempre diz [...] que só consegue trabalhar dentro dessa linha. Então se eu sei fazer só dentro dessa linha, se eu sei fazer bem feito, não é só fazer não.

Soc: Todos temos um pouco do tradicional, isso aí nos não podemos fugir da realidade porque você está trabalhando numa sala e de repente você não consegue com o construtivismo, por exemplo, então você tem que mudar você tem que trabalhar realmente com aquilo que você ver que realmente dá, né? Pra trabalhar numa sala de aula, porque nos não pudemos fugir do tradicional nunca.

Etelra: Porque professora Soc?

Soc: Porque não podemos, porque a gente tem [...] aquela expectativa de tá querendo mudar, mas a gente não sai dele. Você vai trabalha com outras práticas pedagógicas você não consegue, aí você tem que voltar pra o tradicional, né? (ESRA-NF3a2).

As professoras apontam, nas enunciações, a necessidade de compreender as teorias sustentadoras da sua prática. Consideram terem se apropriado mais da abordagem pedagógica tradicional. Ao reconhecerem a necessidade de fundamentação para o exercício da prática pedagógica elas manifestam que precisam compreender melhor aquilo que explica e justifica essa prática, buscando conhecer outras possibilidades.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa promovemos discussões voltadas para a compreensão das práticas pedagógicas por meio do estudo sobre abordagens que as explicam. Todavia, reconhecemos os limites dos estudos, devido não representar a finalidade central da pesquisa.

Nesse sentido, somente tocamos nas necessidades que as enunciações evidenciam das práticas pedagógicas serem problematizadas de forma a se entender o que, o porquê e como elas se orientam. Quais as contradições no discurso e na prática. Visto cada professor possuir conjunto de ideias em que está presente seu entendimento de mundo, de sujeito, de escola, precisando compreender a relação dessas ideias com suas práticas pedagógicas próprias em relação com as de seus pares e as da escola.

Essa problematização requer a consideração da importância do caráter histórico e social das práticas pedagógicas para o desvelamento da racionalidade que orienta tais práticas e seu entendimento, com referência em Marx (2002), de que os mecanismos de opressão têm essa dimensão e que para emancipação faz-se necessária essa compreensão. O não reconhecimento do caráter histórico e social das práticas pedagógicas pode inibir os sujeitos que envolvem o contexto educativo, impedindo-os de buscar alternativas criativas para os problemas que vivenciam, por achar que a realidade é dada.

As professoras, embora incomodadas, não conseguem explicar exatamente o porquê, bem como não conseguem explicar porque essa prática que elas chamam

de tradicional está tão enraizada. Necessitam buscar a história do fenômeno para entendê-lo, relacionando-o com a realidade social em que eles ocorrem.

Na análise das necessidades formativas das professoras partícipes da pesquisa, consideramos o contexto social e histórico. Esse contexto faz emergir na realidade mais específica de cada professora essas necessidades que têm dimensões técnica e política intrinsecamente articuladas, em que uma depende da outra para serem atendidas sob o risco de se tornarem inócuas, vazias de sentido.

Os episódios apresentados, embora nem sempre envolvam todas as partícipes, trazem à tona necessidades que se fazem presentes com maior ou menor intensidade nas práticas pedagógicas de todas.

No que se refere à primeira necessidade discutida: compreensão, produção e articulação crítica conhecimento/realidade, ela torna-se geral à medida que a relação conhecimento/realidade traz inúmeras possibilidades, cuja necessidade nunca se esgota, mas se estende, pois a realidade é dinâmica bem como os conhecimentos produzidos nela e por ela.

O que existe de particular nas práticas das partícipes é o agravamento dessas necessidades, pois a ausência ou insuficiência da relação conhecimento/realidade é demarcada pela fragilizada compreensão tanto sobre os conhecimentos que são fundamentais à prática quanto sobre a realidade, deixando as professoras partícipes com a capacidade de produção comprometida, presas às práticas espontâneas e/ou reflexivas repetitivas e acríticas, marcadas pela ausência de inovação e criatividade.

Em cada prática, essas necessidades tornam-se também singulares, pois a realidade, embora geral, é também única na prática pedagógica de cada professora. Essa singularidade, tanto das práticas pedagógicas quanto das necessidades de compreensão, produção e articulação conhecimento/realidade, é demarcada pelas vivências, história pessoal, sentidos, bem como pela realidade concreta e objetiva que são únicas para cada sujeito.

A necessidade de desenvolvimento de práticas reflexivas sobre as práticas pedagógicas revela-se geral como extensão da necessidade ligada ao conhecimento. Entendemos que a prática de reflexão crítica deve partir das necessidades evidenciadas nas práticas pedagógicas, em características como: manejo de turma, desinteresse e conflitos nas aulas, prática de planejamento. São necessidades particulares presentes nas práticas de cada professora, evidências de contradições e possibilidades específicas. As práticas analisadas representam

experiências singulares que podem subsidiar reflexões e contribuir para que práticas desenvolvam-se ao nível da pedagogia reflexiva crítica e colaborativa.

Acreditamos que a discussão e a compreensão das necessidades apontadas anteriormente trazem potencial para se ampliarem em direção ao desenvolvimento da capacidade problematizadora: compreensão e superação da racionalidade do contexto educativo por meio da linguagem, outra necessidade identificada no processo de pesquisa. Desse processo de acolhida e compreensão dessas necessidades formativas poderão advir conquistas representadas pela emancipação dos sujeitos que desenvolverão práticas fundamentadas, coerentes e claras com foco na formação de sujeitos críticos; e, como principal horizonte, uma realidade representada por uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONCLUSÃO

O trajeto desenvolvido nesta pesquisa ampliou as possibilidades de compreensão do objeto de pesquisa e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. Foram mais de vinte e quatro meses em que sujeitos, com sentidos e significados marcados pela diversidade, conferiram riquezas às enunciações que constituíram os episódios e a universalidade do processo de pesquisa, impossível de ser expresso em sua totalidade neste relatório. Não somente pela limitação do espaço e do tempo, mas porque os sentidos da pesquisadora se articulam aos sentidos e os significados produzidos, tornando as possibilidades de interpretação infinitas. Entretanto, empreendemos esforço em registrar a análise da produção, traduzindo em palavras a síntese do processo e da experiência que vivenciamos.

A identificação das necessidades e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas por meio de reflexão crítica em contextos colaborativos já se anunciavam na história da construção do objeto de pesquisa, que foi demarcado por experiências de viés colaborativo. Pensamos ter expandido a compreensão sobre prática pedagógica como instrumento e resultado de reflexão crítica em contexto colaborativo e expressamos nas discussões desenvolvidas na revisão de literatura.

Procuramos desenvolver o significado de prática pedagógica explicando-o, considerando processo e produto. O objeto é considerado instrumento de estudo e reflexão, tornando-se resultado expresso nos discursos das professoras, continuando instrumento, em movimento permanente de articulação entre processo e produto. Nessa perspectiva, a produção sobre significados da prática pedagógica é discussão que não se esgota, mas acena para práticas reais, revelando-se por meio das partícipes. Emergem as primeiras possibilidades de transformação quando discursos fundados em práticas reais e construídos em interface colaborativa sinalizam para práticas ideais, ainda no campo da utopia, do “inérito viável”.

No diálogo com autores e partícipes, essas possibilidades expandem quando compreendemos o caráter dinâmico e amplo das práticas pedagógicas, a fragilidade que a reiteração e a reificação lhes conferem. O desenvolvimento da autonomia avança à medida que compreendemos ser possível seu caráter pedagógico, e de *práxis*, desenvolver-se para níveis mais elevados à proporção que elevamos nossa consciência da prática e valorizamos seu caráter reflexivo por meio da colaboração.

As possibilidades se manifestam também nos nossos conflitos, como pesquisadora, durante o processo de compreensão e desenvolvimento desta pesquisa. Nossa experiência pessoal mais conflitante ocorreu em torno do referencial teórico, e tem relação com nossa posição e condição de cristã, quando nos confrontamos com provocação no sentido de negação daquilo que para nós é essência, como ser. No entanto, encontramos pontos de estabilidade à medida que localizamos categorias, princípios e procedimentos do referencial no interior de nosso referencial maior.

Essa compreensão se processou em movimentos de retomadas ao projeto inicial de pesquisa, quando procurávamos compreender o objeto de estudo desta pesquisa, e identificamos que o projeto estava permeado de expressões como transformação, ainda que não tivéssemos feito, inicialmente, relação com a Abordagem Sócio-Histórica. Passamos a refletir o quanto vivenciamos a transformação, na dimensão transcendental, idealista (talvez), divina, como queiram chamar, mas que se reveste em resultados concretos e férteis.

No desenvolvimento da pesquisa, essa compreensão se fortaleceu à proporção que identificamos na abordagem, durante os estudos e encontros com o grupo Formar e a produção do referencial teórico-metodológico, termos tão familiares em nossa militância cristã, a exemplo de linguagem e instrumento.

Essa compreensão, pessoal, leva-nos a concluir que a atribuição de sentido e de significado pelo pesquisador é fundamental em qualquer processo de pesquisa, não importa qual abordagem utilize. Esse exercício nos trouxe a constatação pessoal da necessidade de, a cada pesquisa, o referencial teórico-metodológico e/ou bibliográfico ser resignificado, para minimizar os riscos de reprodução e reificação. Reconheçamos, como pesquisadora, que precisamos estender a exploração do referencial teórico, para desenvolvermos nossos sentidos e nossos significados. Entendemos que suas categorias (movimento, transformação) e princípios universais permitem outras leituras. Essas categorias e princípios, exatamente por serem universais, podem abarcar outras lógicas. Na perspectiva de reflexão crítica, este entendimento não somente é cabível, como necessário para que referenciais não se transformem em dogmas, mas se desenvolvam. No que se referem às categorias utilizadas neste trabalho, elas são legítimas e as consideramos em todo o processo, acreditamos que este produto revela isso.

Nesta pesquisa, consideramos os sentidos e os significados desde a revisão bibliográfica sobre prática pedagógica, quando partimos dos sentidos expressos pelas partícipes para buscarmos seus significados. Processo do qual resultou o produto discutido e registrado neste relatório, o qual poderá constituir-se instrumento de reflexão em outras situações, estar em outros processos, contribuindo para a produção de outros resultados, possibilitando atividade contínua e permanente. Esta produção foi possível com a associação da categoria sentido e significado à categoria linguagem, usada consciente e intencionalmente em suas diversas manifestações: na produção escrita por meio do Projeto Pedagógico Pessoal; no modo visual, imagético, da videogravação, no qual registramos as aulas das professoras e fizemos uso das cenas para leitura das suas práticas pedagógicas; e na forma do discurso oral, momento em que, nas Sessões Reflexivas, as partícipes da pesquisa provocavam e eram provocadas a se manifestarem.

Pensamos ser esse um cenário que favoreceu a colaboração, pois criamos oportunidade de desenvolvimento, ao discutirmos no grupo de colaboração os sentidos e os significados da prática pedagógica, caracterizando-as e identificando necessidades. Certamente esse processo necessita se instaurar e expandir, mas, por meio desta pesquisa constatamos essa possibilidade.

Nesta breve síntese conclusiva, temos retomado o percurso da pesquisa relembando elementos da produção do referencial bibliográfico e do referencial teórico que nos remete à questão norteadora desta pesquisa: Quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica por meio de reflexão crítica em contexto colaborativo? São várias. O movimento da pesquisa expresso até o momento nesta síntese apresenta pelo menos duas possibilidades.

A primeira possibilidade é a produção de conhecimento em torno do objeto que mobilizou as partícipes, provocando desestabilização que nos encaminham para elevação da consciência sobre a prática pedagógica que desenvolvemos. A segunda possibilidade é de caráter reflexivo-crítico da pesquisa, possibilitado pela incorporação do referencial teórico-metodológico, e da assunção da dimensão reflexiva das práticas pedagógicas. O que nos possibilitou a clarificação e a identificação de necessidades formativas. O entendimento das necessidades possibilita o investimento em sua expansão para níveis mais elevados de prática pedagógica. As possibilidades não se esgotam. O percurso, em direção ao alcance dos objetivos traçados na pesquisa, revela-se prenhe de possibilidades.

Ao caracterizarmos as práticas pedagógicas das professoras e identificarmos necessidades do grupo de colaboração concluímos que os objetivos (caracterizar as práticas pedagógicas e identificar necessidades formativas) foram alcançados. O registro, que expressa contradições, confrontos e conflitos nos revela a intensidade do processo reflexivo e o quanto mobiliza o pensamento e as práticas. As discussões, os episódios, os registros de forma geral, testemunham a efetivação do princípio de coprodução da pesquisa colaborativa, adotado neste trabalho, e sua fertilidade, mas, representam somente um recorte da riqueza do material produzindo. No processo de sistematização dos dados, precisamos fazer escolhas, selecionar material sem comprometer a unidade do trabalho.

O material produzido colaborativamente oferece conteúdo que possibilitaria a discussão sobre os sentidos e os significados que as partícipes traziam sobre a prática pedagógica relacionando-os com sua prática real, objetivo específico que a princípio se unia aos outros dois, já citados. Tal objetivo nos acompanhou durante toda a pesquisa até que na produção do relatório constatássemos que não haveria espaço para tudo e que, inevitavelmente, chegara a hora de realizarmos escolhas. Entretanto, o processo que envolveu as discussões sobre este objetivo foi válido para a produção das discussões da revisão de literatura e para a expansão de nossos sentidos e os significados sobre prática pedagógica. Enfim, por meio do desenvolvimento dos objetivos da pesquisa possibilidades se manifestaram.

Na caracterização das práticas pedagógicas analisadas emergiram fragilidades comuns. O que permitiu as práticas se situarem no máximo no nível reflexivo expressando necessidades de expansão. Essas necessidades não foram expressas tacitamente. Manifestaram-se por meio do processo caracterizado pela reflexão crítica, fundamentado teoricamente em contínuo esforço em torno da unidade teoria/prática; e pela colaboração, em que as particularidades das partícipes foram respeitadas no processo de negociação de sentidos e compartilhamento de significados, garantindo-lhes direito a vez e a voz. Esse contexto permitiu que necessidades emergissem, conscientemente e acompanhadas pelo desejo de atendê-las.

Características comuns que situam as práticas pedagógicas, no máximo, no segundo nível das categorias analisadas representam possibilidades expressas pela necessidade de expansão. A frágil sistematicidade das práticas pedagógicas analisadas, evidenciada na ausência e/ou irregularidade de planejamento e na

confusa organização didática. A dificuldade de tratar os conteúdos e desenvolver metodologia que considere o caráter sócio-histórico da realidade, das práticas e dos sujeitos, e que resulta em práticas e conteúdos descontextualizados e vazios de significados. A fragilidade teórica e científica. Essas foram características discutidas e evidenciadas durante a pesquisa que revelam possibilidades dessas práticas serem desconstruídas e se desenvolverem, pois o processo já se iniciou com seu reconhecimento pelo grupo de colaboração.

As práticas também trazem singularidades que, independente de consideradas adequadas ou inadequadas, ganham potencial quando essas singularidades, no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo, são valorizadas em prol do desenvolvimento coletivo e pessoal. Nessa perspectiva, entendemos que a evidência de conflito entre discurso e prática da professora Auria; a experiência de planejamento da professora Cida; o esforço de desenvolvimento de prática colaborativa da professora Aira; até mesmo a forma peculiar de usar a linguagem coloquialmente da professora Queline, são características que podem ativar o potencial criador em espaço de discussão marcado pela reflexão crítica e pela colaboração.

A pesquisa revela as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas por meio da reflexão crítica em contexto colaborativo, mas traz também limites e contradições, principalmente no que se refere ao tratamento e destino do seu produto. Entre esses limites, destacamos a pouca ênfase, neste produto material, mas não no processo de pesquisa, da produção de sentidos e de significados de integrantes do grupo de colaboração, a exemplo da coordenadora na escola, da bolsista do PIBIC, e da própria pesquisadora. Esse fato, não minimiza a relevância da participação dessas partícipes no processo, mas se explica pela necessidade de fazermos escolhas em função dos objetivos deste relatório.

Outro aspecto que consideramos limitador, é que o processo gera em nós o desejo e a necessidade de vivenciarmos colaborativamente, de forma mais intensa com as partícipes todos os processos e produtos da pesquisa. Por exemplo, compartilhar de maneira mais intensa a produção do relatório, discutir com detalhe a fidelidade do registro ao processo. Mais uma vez percebemos limitações em consequência das condições objetivas vinculados ao tempo e ao espaço.

Por meio desta pesquisa vivenciamos muitas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre as quais, destacamos a

compreensão, ainda em processo de construção, sobre a importância da dimensão sócio-histórica nas práticas da e na sociedade, enfim da e na vida. Aspecto que não pode ser desconsiderado quando se deseja compreender as práticas pedagógicas como instrumento e resultado para a construção de sociedade mais ética, genuína, autêntica, justa e igualitária,.

Aprendemos que precisamos e podemos expandir nossas práticas pedagógicas em direção à Prática Pedagógica Reflexiva Crítica e Colaborativa. Prática que, por ser crítica, forma cidadãos críticos. Cidadãos críticos não por adotarem uma teoria chamada crítica, mas pela condição de questionar, problematizar, confrontar, até mesmo teorias, contribuindo com elas para que não se transformem em dogmas. Prática que, como colaborativa, exercita possibilidades de ser e considerar o outro sempre mais, em coletividade que, embora formada de sujeitos únicos, singulares, convivem respeitosamente em espaço onde todos tenham direito de realizarem escolhas, podendo questionar e se permitindo ser questionados, ousando confrontar e respeitar essas escolhas.

O processo da pesquisa contribuiu para revelar que isso é possível, ao identificarmos as possibilidades da prática como instrumento e resultado, pois expandimos a compreensão sobre essa ideia como relação dialética entre processo e produto, marcada por movimento que provoca mudança ao tempo em que muda. Esse entendimento se revelou no processo, à proporção que professores, em discussão sobre suas práticas pedagógicas, acionavam seus sentidos e significados, focando-os em torno da temática e da ação que a representa, modificando a ideia e a própria ação. Com isso, entendemos que o processo de investigação revelou o potencial formativo da Pesquisa Colaborativa. Embora reconheçamos que esta nossa experiência não configure em sua totalidade o potencial da pesquisa colaborativa, pois apresenta limites e contradições evidenciadas no relatório.

Reconhecemos contribuições, também, neste relatório, um dos produtos da pesquisa, principalmente em torno da discussão bibliográfica que desenvolvemos sobre o objeto de estudo, prática pedagógica, resultado do próprio instrumento e das condições de colaboração e reflexão em que se desenvolveu a discussão. Uma consequência do fato de não conseguirmos identificar na bibliografia estudada, de forma direta, a discussão em torno da prática pedagógica, de maneira que pudéssemos apreender explicitamente este conceito. Identificávamos as discussões diluídas, e este material, resultante dessa contradição vivenciada durante a

pesquisa, pode contribuir para reflexão sobre os significados de prática pedagógica. Atividade fundamental para a conquista da clareza, para elevação do nível de consciência, sobre a prática e para sua expansão. Entendemos, também, que as situações práticas apresentadas pelos episódios e discutidas na análise podem ser referência para análise de outras práticas e catalisadoras de potencial de transformação.

O desenvolvimento e materialização desta pesquisa herdaram as marcas do grupo de colaboração Formar. Compreendemos que este trabalho é produto desse instrumento, que tanto provocou confrontos, conflitos e desenvolvimento.

A experiência registrada neste relatório comunica, aos atentos, quão possível é transformarmos a realidade de nossas práticas pedagógicas, nossa escola, nossa sociedade. No entanto, a transformação não é automática, nem fácil. É processo que exige esforço e investimento. Exige engajamento.

O esforço no investimento que a escola não pode deixar de realizar, por ser espaço de movimento e possibilidades, geradora de transformação. Entendemos que no próprio espaço escolar estejam as respostas aos graves problemas que a aflige. Não significa que o poder público não deva assumir compromissos e responsabilidades, pelo contrário, no processo de indagação da escola e de suas práticas, além de discutir alternativas de mudanças e/ou transformação é possível também encontrar formas de convocar o poder público a se fazer presente, de maneira necessária, provendo as condições físicas e materiais. Os partícipes locais, aqueles que realmente vivem e sofrem a escola, marcam sua presença com ideias e engajamento.

Uma postura engajada é possível a qualquer sujeito que consiga descobrir-se pertencente. Pode ser que a causa de buscar desvelar e melhorar as práticas pedagógicas seja assumida, a princípio, por poucos, mas esse é um problema superável à medida que esses poucos levem a sério o processo reflexivo de busca de sentido e de significado para aquilo que pensam e fazem. À proporção que avançam, apreendem em colaboração, legitimam esse processo ao se perceberem desenvolvendo-se, valorizando-se e respeitando-se, valorizando e respeitando o outro são, ao mesmo tempo, valorizados e respeitados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB**, 2011. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 04 mai. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/MEC. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2012.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, J. C. M. S.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41- 53.

BURTON, J. et al. **Reflective Writing**: A way to lifelong teacher learning. TESL-EJ Publications, eBook edition 2009. Disponível em:< http://tesl-ej.org/books/reflective_writing.pdf> Acesso em: 30 nov. 2010.

CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. L. (Org.). **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2. ed. Fortaleza: UFC, 2009.

_____.; IBIAPINA, I. M^a. L. de M. A Abordagem Histórico-cultural de Vigotski. In: _____.; MATOS, K. S. L. (Org.) **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2. ed. Fortaleza: UFC, 2009. p. 163-198.

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, n. 23, 1997. p. 371-393.

FERREIRA, L. S. **Educação e História**. Ijuí: Unijui, 2001.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 13, Recife. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. In: Práxis Educacional. **Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. n. 1, nov. 2005. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005. p. 135-150.

GAMBOA, S. S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livros, 2008.

_____. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: **Colóquio Internacional da AFIRSE**, 1-14. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: EDUFRN, 2009.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **FAP Episteme**, v. 1, n. 1, jan./jun., 2009. p. 09-18.

_____. (Org.). **Formação de Professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade**: Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138.

_____.; FERREIRA, M^a S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 09, jan./dez., 2003. p. 26-38.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-79.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, M^a da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: SOBRINHO, J. C. M. S.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41- 53.

LOUREIRO JUNIOR, E. ; IBIAPINA, I M^a L. de M (Org.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES, M^a. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

_____. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação, In: BALDE, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 227-243.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MORIN, E. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NEWMAN, F.; HOLZMAN. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17- 52.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

ROCHA, R. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2001.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, E. M. **Formação Continuada de Professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação São Luís: UFMA, 2007.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido**. São Paulo: Andross, 2008.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libert, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - (PPGE^d)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Prática pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contextos colaborativos

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a PhD Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 3233-5175

Pesquisadora participante: Arlete Fragas da Silva

Telefones para contato: (86) 3081-8496 ou (86) 9941- 6503

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa em educação sobre a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que será conduzida pela pesquisadora mestranda Arlete Fragas da Silva, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Sua adesão como colaborador(a) da pesquisa é voluntária. Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O objetivo da pesquisa será analisar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas nos processos reflexão crítica em contextos colaborativos por meio de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica, para isso serão realizadas videoformação e sessões reflexivas, envolvendo estudos que estejam relacionados diretamente com as necessidades formativas indicadas pelos(as) professores (as). Seu envolvimento direto consistirá em coproduzir em colaboração com seus pares, participar de encontros de estudo e sessões reflexivas que serão gravados em vídeos. Poderá ocorrer ainda a filmagem de suas aulas que será posteriormente usada para análise. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base na abordagem Sócio-histórica. No caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, processo de colaboração na instituição por meio de crítica que vão auxiliá-lo(a) a elaborar significados e sentidos considerados imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, levando-o(a) a desenvolver significados e sentidos que serão compartilhados no grupo de estudo, bem como em outros contextos de formação e pesquisa. A construção dos referidos espaços reflexivos, colaborativos e críticos permitirá o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou

retiradas informações ao longo de toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Prática pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contextos colaborativos**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Profa. Pesquisadora Arlete Fragas da Silva a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável pelos estudos _____.
Assinatura do Colaborador (a) _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 – E-mail:

ANEXOS

Anexo A: Protocolo de pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE_d)

Protocolo de Pesquisa

Estamos encaminhando a este comitê o projeto de pesquisa "PRÁTICA PEDAGÓGICA: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo" com os documentos abaixo elencados

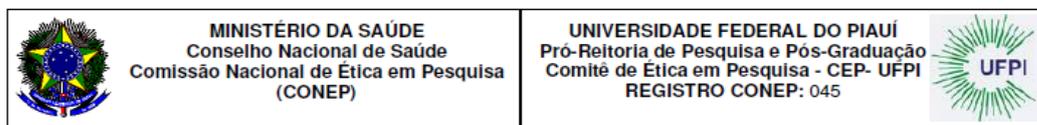
- Projeto de Pesquisa
- Folha de Rosto do registro no SISNEP
- Carta de Encaminhamento devidamente assinada.
- Declaração do (s) Pesquisador (res) devidamente assinada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
- Autorização Institucional
- Termo de confidencialidade
- Primeira página do currículo Curriculum vitae – Atualizado na Plataforma Lattes

Teresina, ___ de _____ de 2010

Pesquisadora responsável

Mestranda

Anexo B – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Prática Pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0337.0.045.000-10

Pesquisador Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

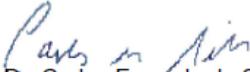
Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto/2011 Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 23/11/2010

Teresina, 24 de Novembro de 2010.


 Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
 COORDENADOR

Anexo C: Autorização da instituição pesquisada

ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO PIAUÍ - SEDUC
UNIDADE ESCOLAR X

Ofício nº 142/2010

Teresina (PI), 22 de setembro de 2010

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Ofício nº 95, de 21/09/2010, estamos autorizando a realização da Pesquisa “Prática pedagógicas: instrumento e resultado de processo de reflexão crítica em contextos colaborativos”, na Unidade Escolar X

Atenciosamente,

Diretora da Unidade Escolar X

Ilma. Sra.

Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro

Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEEd

Universidade Federal do Piauí – UFPI

NESTA