

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Hilda Maria Martins Bandeira  
Organizadoras

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL:**

**Vivências no Formar**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL:  
*vivências no Formar***



*Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

*Hilda Maria Martins Bandeira*

**ORGANIZADORAS**

***FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL:  
vivências no Formar***

2017

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

### Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

### Vice-Reitora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir do Nascimento Nogueira

### Superintendente de Comunicação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Lima Dourado

---

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: vivências no Formar

© Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina | Hilda Maria Martins Bandeira

1ª edição: 2017

---

### Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

### Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

### Diagramação

Wellington Silva

### Capa

Mediação Acadêmica

### EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)  
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Francisca Maria Soares Mendes  
Prof. Dr. José Machado Moita Neto  
Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz  
Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

F723 Formação de professores na perspectiva histórico – cultural: vivências no formar / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2017.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0128-2

1. Educação. 2. Práticas Educativas. 3. Formação Docente. I. Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. II. Bandeira, Hilda Maria Martins. III. Título.

CDD: 370.11

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

|  |            |
|--|------------|
| <b>PREFÁCIO</b>  | <b>09</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO: CAI O PANO, VEM O FORMAR: NECESSIDADES E VIVÊNCIAS</b><br>Hilda Maria Martins Bandeira  | <b>21</b>  |
| <b>PESQUISAR-FORMAR EM COLABORAÇÃO: COMPARTILHAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS VIVÊNCIAS DO FORMAR</b><br>Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina<br>Hilda Maria Martins Bandeira | <b>35</b>  |
| <b>PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DE MÉTODO</b><br>Maria Salonilde Ferreira  | <b>57</b>  |
| <b>ENCONTROS COLABORATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO DE PESQUISA ENTRE DESIGNERS E USUÁRIOS</b><br>Wellington de Oliveira                           | <b>79</b>  |
| <b>FORMAR, COLABORAÇÃO E ABELHAS: COMO O ENSINAR E O APRENDER ACONTECEM NA PRÁTICA</b><br>Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote                                     | <b>97</b>  |
| <b>FORMAR EM CONTEXTO COLABORATIVO: SUBSIDIANDO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA</b><br>Josiane Sousa Costa de Oliveira   | <b>115</b> |

- A CONTRADIÇÃO DIALÉTICA COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE*** **133**  
Hostiza Machado Vieira  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
- O VOO DA REFLEXÃO CRÍTICA: A COMPREENSÃO DA UNIDADE TEORIA-PRÁTICA*** **151**  
Maria Ozita de Araujo Albuquerque
- REFLEXIVIDADE E DIALOGISMO: NOVAS POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*** **167**  
Marinalva Veras Medeiros
- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA COLABORAÇÃO*** **189**  
Mirian Abreu Alencar Nunes
- MOVIMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS NAS PRÁTICAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL*** **207**  
Elieide do Nascimento Silva
- O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SENTIDOS NEGOCIADOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS*** **227**  
Isolina Costa Damasceno
- PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS PRODUZIDAS EM CONTEXTO COLABORATIVO*** **247**  
Fabrícia da Silva Machado  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

|  |            |
|--|------------|
| <b><i>O CAMINHO DAS PEDRAS:<br/>ENSINAR ARTES VISUAIS</i></b>  | <b>267</b> |
| Rosalina de Souza Rocha da Silva   |            |
| <b><i>CONCEPÇÃO DE IDEOLOGIA NOS ANOS INICIAIS:<br/>O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE UMA<br/>ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI?</i></b> | <b>289</b> |
| Ruth Ramos Roland<br>Hilda Maria Martins Bandeira  |            |
| <b><i>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM<br/>CIÊNCIAS NATURAIS NO SUL CATARINENSE</i></b>                            | <b>301</b> |
| Cibele da Silva Lucion<br>Paulo Romulo de O. Frota   |            |
| <b><i>SOBRE OS AUTORES</i></b>   | <b>329</b> |



## **PREFÁCIO**

Ao leitor

Antes mesmo de ler, leitor amigo,

Despojais-vos de toda má vontade.

Não escandalizeis, peço, comigo:

Aqui nem mal nem falsidade.

(RABELAIS)

Ao projetar o que seria relevante explicitar no prefácio deste livro, que reúne trabalhos de estudiosos da educação, algo que li no livro “Pensar e agir a educação”, de Charles Hadji, pesquisador francês, vinha sempre à minha mente: quando o referido autor discorre sobre o desejo enunciado por uma criança de oito anos que almejava ser “médica de educação” porque “[...] é preciso um médico para reparar os erros de uma educação que pode fazer mais mal do que bem.” (HADJI, 2001, p. 13).

O dito por essa criança fez-me refletir e instigou-me a fazer inúmeras conexões, seja com as experiências vivenciadas nos trinta anos de docência, seja nos estudos e pesquisas que realizei, ou até mesmo nos diálogos com outros estudiosos e pesquisadores da educação. Assim, considerei apropriado ampliar essas reflexões e conexões neste texto cujo eixo temático é.

Apreendi, principalmente, com Rubem Alves, educador, psicanalista, teólogo e escritor brasileiro, a enxergar a genialidade da simplicidade do pensamento da criança, que pode ver e dizer, sem medo de errar, o que nós adultos, por vezes, não conseguimos mais com a mesma facilidade. Talvez seja esse o motivo do dito por essa criança estar tão latente em meu pensamento e ser a razão pela qual escolhi usá-lo para provocar outras reflexões, outras conexões.

Em minha busca por compreender melhor o pensamento dessa criança, em inúmeras ocasiões, quando dialogava com crianças e julgava ser o momento adequado, perguntei a várias delas “o que é um médico?” As respostas estavam sempre associadas a “Alguém que diz o que fazer para curar a doença”, “Doutor que se veste de branco e passa o remédio para curar a doença”, “Cuida das pessoas. Faz melhorar”, “Estudou para saber o que a pessoa está sentindo, para passar o remédio certo ou operar para fazer a pessoa ficar boa”. Apesar de óbvias, as respostas ampliavam o entendimento que a educação pode e causa doenças, causam o mal e para resolver esse problema é necessário um especialista, alguém que sabe o que fazer.

Afinal, quais os males causados pela educação? Por que são causados? São causados de forma consciente? Quem estará revestido do poder atribuído pela criança, citada por Hadji, de ser “médico de educação”?

Em seu livro “Guia teórico do professor alfabetizador”, Lemle (1995, p. 64) assevera que: “[...] idéias errôneas enunciadas por pessoas investidas de prestígio social têm mais poder que espingardas. São piores do que as fogueiras da Inquisição e as câmaras de gases tóxicos usadas no Holocausto nazista. Esses eram males explícitos. O mal revestido de virtude é difícil de identificar”. Quem espera que na escola a ideia seja aprisionada? Que a criatividade seja tolhida? Que as diversas formas de aprender não sejam valorizadas? Que se ensinem coisas inúteis à vida fora dos muros da escola? Que se ensine o desprazer de ler e a aversão pela escrita? Que se ensine a discriminação dos diferentes e a importância do ter em detrimento ao ser? Que na

escola o conhecimento seja trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada, reducionista? Que o ser humano não seja trabalhado na inteireza da sua constituição: corpo, mente e espírito, separando o ser que pensa do ser que sente, o sensível do inteligível, a razão da emoção?

Muitos professores não enxergam o mal que causam aos alunos, à sociedade, à humanidade, quando suas práticas fazem adoecer. Quando fazem o aluno acreditar que é incapaz de aprender. Quando atrofiam a própria inteligência humana (o que faz o homem ser diferente dos outros animais, principalmente). Fazem isso de forma deliberada, consciente? Se o fazem, porque fazem? Se não o é, por que não o é?

O que, afinal, os tornam míopes, insensíveis ou cruéis diante da realidade? São vítimas? Carrascos? Ou são carrascos porque foram vítimas? Se foram vítimas, são vítimas de um ensino que não lhes ensinou a ensinar? Que saberes são necessários para ensinar? Qual o papel dos professores na construção desses saberes?

Esses são questionamentos que ainda carecem de investigação, de reflexões críticas e fecundas. Os resultados desses estudos podem apontar caminhos para a construção de relevantes saberes necessários às práticas educativas conscientes e conscientizadoras como as que são divulgadas neste exemplar.

Tardif (2002), discorrendo acerca dos saberes do professor, enfatiza a necessidade de pensar pela perspectiva da pluralidade, da situacionalidade, no tempo e no espaço, da relação existente entre a construção desses saberes e a própria identidade do professor, da sua formação inicial e contínua, da sua experiência de vida e profissional, da relação que ele tem com seus alunos e com os outros atores na escola. Nesse sentido, os saberes do professor não se constituem como conteúdos cognitivos prontos e acabados, mas um processo de construção contínua, cuja

[...] prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profis-

sional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

A múltipla articulação desses saberes pode ser à base de uma mudança significativa na formação e atuação docente. Investir esforços nisso poderia mudar qualitativa e quantitativamente o perfil da educação. Contudo, vale lembrar que, como pondera Moysés (1994, p. 14),

É óbvio que ele, o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sócio-político. Mas sua competência, como profissional da educação, é, sem dúvida, um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino.

Mas essa competência não pode ser desenvolvida quando o professor fica isolado em suas crenças, não é assistido e não interage com parceiros mais competentes para construir conhecimentos necessários às mudanças qualitativas. Gallimore; Tharp (1996, p. 196) identificam como sendo a principal barreira que impede essas transformações, o fato de que a maioria dos professores trabalha sozinha, em completo isolamento. A esse respeito, eles assim citam:

Tal isolamento dos professores é responsável por muito dos empecilhos para a reforma escolar. [...] os meios ordinários para a formação e treinamento do professor podem fornecer instrução cognitiva, mas tomados isoladamente, não darão assistência aos professores para que desenvolvam novos repertórios de comportamentos sociais complexos [...]. Sem assistência ao próprio desempenho, os professores nunca terão a chance de aprenderem a dar assistência aos seus alunos.

Dito isso, é possível asseverar que, para se configurar um novo perfil da educação, faz-se necessário compreender que a formação do professor não pode ser limitada a uma etapa inicial que se

completa com um diploma. O professor deve ter sólidas bases de formação inicial, articulando adequadamente teoria-prática, mas também deve ser uma formação contínua e orientada por parceiros mais competentes, além do fato do próprio professor adotar a postura de ator ativo de seu processo formativo, assumindo-se não só como agente que aplica a teoria que outros produzem, mas, também, um sujeito que possui e produz conhecimentos, de forma ativa, crítica e reflexiva, saberes específicos ao seu trabalho.

Nesse sentido, é imperativo que o professor assuma as responsabilidades inerentes à sua profissão. Vale lembrar que “[...] a responsabilidade é noção humanística ética que só tem sentido para o sujeito consciente” (MORIN, 2007, p. 117). “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1997, p. 103).

Consoante a essa compreensão, é possível inferir que não se pode atribuir ao professor o caráter de vítima ou de carrasco, apenas. Isso seria simplista. O sentido do inacabamento, processo contínuo da construção de saberes plurais, dá o tom do movimento evolutivo, em espiral e ascendente, que vai constituindo o ser docente.

Nessa constituição, as relações que se estabelecem entre os saberes teóricos e saberes práticos merecem reflexões fecundas, visto que, como afirma Freire (1997, p. 141), é errado “[...] separar prática de teoria, pensamento de ação”.

Nesse processo, o professor precisa compreender que a sua formação deve estar atrelada às práticas sociais e à adequada relação teoria-prática, nutrida pelo triplo movimento sugerido por Schön (1997): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Isto porque o professor deve ultrapassar a postura dicotômica que desagrega a teoria da prática, o que faz com que assuma, na maioria das vezes, o papel de homem comum que baseia o seu fazer na experiência prática, às vezes, construída com fragmentos de teorias.

O fazer pedagógico baseado no senso comum, na experiência prática, pode criar uma barreira que impede o professor de enxergar a realidade e de perceber a existência de estudos científicos construídos a partir de reflexões sobre a prática, ou seja, teorias e reflexões filosóficas que poderiam auxiliar no desenvolvimento produtivo da práxis educativa. Comungando com essa ideia, Mazzeu (1998, p. 64) alerta para o fato de que:

O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas.

É preciso que o professor reflita criticamente sobre a sua prática à luz das teorias, para que não caia nas armadilhas que o conduzem a uma prática alienada e alienante, tendo em vista que o seu fazer pedagógico não é um fazer neutral. Conscientes ou não, os professores se posicionam a favor ou contra determinadas teorias. Porque sua prática não se limita à transmissão e à apreensão de conhecimentos, mas contém relações com a sociedade mais geral.

O professor é, também, um construtor da história e sua prática não pode ser uma ação neutra, pois, segundo Luckesi (1983), ela é uma atividade que se faz ideologizada. Portanto, é ideologicamente definida. Explicando o porquê desta não neutralidade, este autor (1983, p. 25-26) assim explicita:

[...] é que o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófica-política pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, pela repetição ou pela criação de modos de compreender o mundo; uma opção, coerente com as anteriores, pelos fundamentos específicos de sua prática; e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar a praxis educativa, que, não poderá estar em desacordo com as opções anteriores. Tendo efetivado uma opção explícita do ponto de vista filosófico, as outras opções decorrem dela lógica e obrigatoriamente.

Assim sendo, na prática do professor está imbuída uma opção político-pedagógica, bem como a forma de conceber o educando, seu desenvolvimento-aprendizagem, dentre outras posições teóricas e a estas subjaz toda uma ideologia.

A relação teoria-prática não deve acontecer de forma acrítica e a-histórica. É necessário que esta relação seja conjugada conscientemente e se materialize criticamente no processo ensino-aprendizagem. Só assim, “[...] o trabalho docente torna-se, dessa forma, ato processual, por meio do qual a relação dialética entre a teoria e a prática converte-se na marca predominante do processo educacional.” (VEIGA, 1996, p. 41).

Nesta perspectiva, todo ensino escolarizado deve ser uma ação consciente e conscientizadora, e esta não pode desatrelar teoria de prática porque “[...] o saber que a prática docente espontânea produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1997, p. 43). E quando conduzido pelo espontaneísmo, o fazer pedagógico perde a dimensão ética que deve caracterizar tudo aquilo que se pode denominar como educação, visto que não se pode conceber como ético o ensino, conduzido pelo senso comum, pelo achismo. Esse tipo de prática, guiada pelo senso comum,

[...] interessa (e muito) à situação conservadora da sociedade em que vivemos, em função de fato de que ele não possibilita o surgimento de uma “massa crítica” de seres humanos pensantes e ativos na sociedade. O senso comum é meio fundamental para a proliferação da manipulação das informações, das condutas e dos atos políticos e sociais dos dirigentes e dos setores dominantes da sociedade. [...]. Aliás, a prática educacional não poderia, nem deveria, de forma alguma, atuar com base em elementos do senso comum, pois tem por objetivo formar consciências e, acreditamos, consciências críticas, capazes de compreender, propor e agir em função de novas perspectivas de vida (LUCKESI, 2011, p. 134).

Portanto, não se pode conceber como sendo de boa qualidade a prática educativa elaborada apenas com base em saberes

experienciais, no senso comum. Esta gerará, também, saberes experienciais, sem fundamentos teóricos e reflexões filosóficas. Neste processo, há, pois, a negação do saber acumulado; há a negação do próprio ato educativo escolarizado.

A necessidade de uma formação teórica mais sólida, vislumbrando embasar um fazer pedagógico mais consciente e inserido nas práticas sociais, é por demais relevante, visto que “[...] o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada” (LIBÂNEO, 2001, p. 77). Esta poderia evitar que o educador seja conduzido por achismos, modismos, tornando-se presa fácil do senso comum. Evitaria que a educação causasse males como os que temos apontado neste texto, necessitando de “médico de educação”.

Nesse sentido, a necessidade de fazer da própria prática e formação campo fértil e essencial de investigação pode ser um caminho que conduza o professor a ser capaz de fazer suas escolhas, suas opções éticas, políticas e metodológicas mediante a sociedade em que vivem ele e seus educandos. Essas opções caracterizam a atividade consciente do professor que visa a contribuir para a formação do ser humano. Pois, como diz Duarte (2001, p. 54), “[...] a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora”.

As investigações em educação feitas nas/pelas universidades necessitam, também, nutrir a adequada relação teoria-prática. Necessitam sair do ambiente acadêmico, da leitura de teorias para falar de teorias e práticas de ensino-aprendizagem, para, principalmente, afirmar que a prática necessita ser guiada por aportes teóricos. Sobre isso, Alves (2001, p. 43) alerta que “[...] o ambiente universitário pode ser muito insalubre, do ponto de vista humano e mesmo intelectual. Frequentemente se observam casos terríveis de miopia, quando não de cegueira: os olhos ficam tão acostumados aos textos científicos e aos laboratórios

que acabam por se tornarem incapazes [...] de ver o mundo real”, o mundo real que todo professor necessita conhecer para ser mediador competente, junto aos alunos, para exercer com coerência e competência a sua função.

A teoria, como produto resultante da investigação científica, pode ter origem na busca sistemática de soluções para problemas de ordem prática e da necessidade humana de compreender a si, aos outros e ao mundo. Nessa busca, o desejo de explicações que extrapolem o senso comum e que possam, sistematicamente, serem testadas e criticadas, por meio de provas empíricas e/ou discussões intersubjetivas, mobiliza os autores deste livro a observar, experimentar, organizar e analisar dados que dão forma ao conhecimento teórico explicitado nos capítulos disponibilizados para os leitores. Este, por sua vez, além de fornecer elementos para compreender, analisar e transformar a prática, também proporciona bases para a construção de novos conhecimentos científicos.

A investigação, é, pois, “[...] um dos elementos básico na formação do professor [...] oferecendo pistas sobre a transformação da prática pedagógica (KULLOK, 2000, p. 62). Assim, a pesquisa deve ser concebida e efetivada como “[...] um processo de apropriação da realidade; um processo de apropriação não no sentido de coletar o que está pronto. [...] é um processo dialético, isso é, de apropriação da realidade em movimento. Ela é um processo *constutivo-interpretativo* da realidade (SOARES; BARBOSA, 2010, p. 46).

Nessa linha, a investigação em educação deve estar conectada com a realidade, deve trazer contribuições que provoquem e promovam mudanças que coadunem valores éticos, estéticos e culturais que caracterizam a dignidade humana:

[...] defesa do direito e da justiça, o sentimento de solidariedade, a busca incondicional da verdade, o anseio pela paz, os direitos das minorias e sua inclusão social, o amor pelo próximo, a harmonia com a natureza [...]” (PIRES; PIRES, 2011, p. 24). Assim sendo, talvez a educação não necessite de “médico de educação.

Neste livro, caro leitor, você encontrará textos que se propõem a ampliar as reflexões que tentei instigar a partir da minha própria leitura dos artigos produzidos pelo Grupo Formar, que discute saberes e práticas tecidas em investigações realizadas sobre a educação e seus processos.

*Marlúcia Barros Lopes Cabral*  
*Professora da UERN*

## **Referências**

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLIMORE, Ronald; TRARP, Ronald. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOOL, Luis. **Vygotsky e a educação**: implicações da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**: da inteligência ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). Formação de professores para o terceiro milênio: possibilidades e perspectivas. In: **Reflexões sobre o conhecimento e educação**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZEU, F. J. de C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, [s.l.], ano 19, n. 44, p.59-72, abr. 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

PIRES, José; PIRES, Gláucia N. da Luz. **Práticas de educação e de formação**.

SCHÖN, Donald. (1990) A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. 1997, p. 77-91. (Temas de Educação, 1).

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Silvia Maria Costa. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Neiza de L. F. Fumes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

# **CAI O PANO, VEM O FORMAR: NECESSIDADES E VIVÊNCIAS**

*Hilda Maria Martins Bandeira*

## **Introdução**

A produção de um livro não se dá ao acaso e nem de repente. Existem necessidades que mobilizam sua elaboração. O pressuposto que desencadeou a construção desta obra foi os 15 anos de existência do Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural (FORMAR). Para a produção da introdução deste exemplar, partimos da seguinte problemática: em quais circunstâncias nos inserimos no Grupo FORMAR e que necessidades e vivências produzimos? Nesse contexto, marcado pela transição e pela maturidade do Grupo, fomos provocadas a repensar nossa inserção no FORMAR, conseqüentemente, a retomar as vivências e as necessidades sócio-históricas constituídas nesse processo, assim como as projeções desencadeadas a partir do engajamento com a perspectiva teórico-metodológica das lentes materialistas e dialéticas da Pesquisa Colaborativa.

No presente texto, apresentamos como materialidade as narrativas na forma de diários, produzidas durante o curso de Doutorado (2011-2014), e elegemos **vivências** e **necessidades** como categorias para a produção deste diálogo.

## **O pano cai: implicações materialistas**

O fio condutor deste texto são as categorias **vivência** e **necessidade**. O termo vivência tem significação russa (*pereživânie*) e, nos estudos de Vigotski, constitui “[...] unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio” (TOASSA, 2011, p. 13). Assim, o ato de experimentar sensações, emoções e sentimentos, com a imersão intensa de afetividade, indica os pressupostos desencadeadores desta escrita. Para a categoria **necessidade**, a nossa compreensão é na sua dimensão filosófica, com a perspectiva de superação das manifestações de discrepâncias e de déficits.

Para materializar essas vivências, recorro ao contexto sócio-histórico de produção da tese (2011-2014), a partir da qual mantive a escrita de um diário. Escrever diário é diálogo e reflexão sobre nossa condição existencial, de modo a dar voz às vivências veladas. Retomar os diários oferece a condição de juntar, montar e reunir novamente as coisas, reelaborando a circunstância de ser e de estar pesquisadora. Para a filósofa Simone de Beauvoir (2012), escrever diários é resgatar as memórias e ressuscitar a poeira cotidiana da nossa vida. Interpretamos que compor diários, e ter a condição de explicitá-lo, além de retomar o pó implicado nas vivências do dia a dia, faz-nos recuar e revisar a estrutura e a composição desse cotidiano e, em decorrência, elaborar um trabalho de reflexão para além da poeira impregnada no solo cotidiano e solitário.

Nossas relações com a vida, com o tempo-espaco também retratam pessoas e fatos que produzem história e fazem dela parte integrante das nossas afetações e necessidades. Em uma tarde de terça-feira, 28 de setembro de 2012, aconteceu nosso primeiro encontro no Grupo FORMAR, ocasião em que houve a

explicitação da proposta de tese, iniciada em março de 2011, e dos encaminhamentos; acolhimentos das vozes do grupo sob a análise da nova orientadora, professora Ivana Ibiapina, que nos acolheu após 20 meses de escritura da tese<sup>1</sup>. Assim como os livros não são produzidos ao acaso, a mudança de orientação também segue esse fluxo da força das coisas e das determinações das circunstâncias e das pessoas.

Quando informada sobre a mudança de orientação, o sentimento foi de espanto e a sensação de estar em um “beco sem saída”, e o fato de ter escolhido sair desse beco pelo caminho desconhecido do Materialismo Histórico Dialético foi uma opção arriscada, conforme expressamos em nosso diário de setembro de 2012. Em face do distanciamento dos fatos, analisamos que a escolha, naquela ocasião, deu-se por uma casualidade que, paulatinamente, desenvolveu-se como movimento necessário e fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Na prática social, existe interação contínua entre os seres vivos, devido a qual uns trazem outros à vida. Esclarecer as circunstâncias de nossa inserção no Grupo FORMAR é compreender que as coisas, os objetos e os fenômenos não estão isolados, mas vinculados mutuamente e que, fora dessa conexão, desarticulamos os princípios de materialidade, historicidade e movimento de nossas vivências.

Ao entender o princípio como a base ou a causa primeira da existência de algo, compreendemos que o professor Paulo Frota deu origem ao Grupo FORMAR, que, por sua vez, trouxe as professoras Salonilde Ferreira e Ivana Ibiapina, que, juntos, fizeram mestres e doutores, dentre os quais nos situamos. Nesse sentido, causa precede o efeito. Todavia a sucessão no tempo não é vestígio suficiente de causa; logo, causa não é motivo, mas este precede imediatamente o efeito (AFANASIEV, 1968). O motivo não constitui a causa, mas delinea e impulsiona a ação. Essas

---

<sup>1</sup> O curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI) é previsto para 36 meses.

especulações em torno das categorias de causa e de efeito destacam a exigência de procurar a causa de como nos inserimos no Grupo. Admitimos que essas relações são intrínsecas, constituindo tarefa complexa distinguir os atributos entre uma categoria e outra.

De modo geral, é possível situar que a nossa participação no “Seminário Materialismo Histórico Dialético”, realizado no espaço da sala de vídeo do Centro de Ciências da Educação da Ufpi, no dia 28 de agosto de 2012, sob a orientação da professora Salonilde Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), convidada do PPGEd/UFPI, foi o motivo para o desencadeamento da mudança de orientação para a professora Ivana Ibiapina. Na manhã do dia 28 de agosto do ano mencionado, fomos informadas dessa alteração. Ao interpretar que causas e efeitos não se dissociam, estão intrinsecamente ligados, concebemos que as relações estabelecidas entre as pessoas e as leituras, particularmente de Vázquez (2007), no processo de produção da tese, constituíram as causas e a fonte das ideias e das forças que influenciaram nosso movimento e nossa permanência no Grupo FORMAR.

Nessa conjuntura, as relações de aproximação com as leituras na perspectiva materialista e o fato de ter cursado a disciplina Pesquisa Colaborativa durante o período do doutoramento, trouxeram-nos empolgação em relação à referida abordagem e, decerto, isso causou afetos, conseqüentemente, algum tipo de determinação extrínseca que fez surgir os desafetos. A mudança de orientação, em face dos efeitos estabelecidos, particularmente com as relações produzidas com o Materialismo Histórico Dialético, causou nosso engajamento no FORMAR e na Pesquisa Colaborativa, e, em função dessas relações, surgiram as orientações de trabalho de conclusão de curso, de iniciação científica e de envolvimento no Programa de Nacional de Iniciação Acadêmica (PROCAD) e no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC).

A aproximação com o Materialismo foi a principal causa de nossa inserção no Grupo, cujo motivo foi a participação no evento no qual foram discutidos os princípios do Método

Materialista, isso produziu os efeitos de pensar-agir sobre nossas vivências e necessidades como fundamento para explicitação deste texto. Conforme Maturana (2014, p. 47-48), “[...] as condutas são adequadas ou inadequadas, oportunas ou inoportunas, e é responsabilidade de cada um saber quando elas são o quê”. Nesse contexto, o autor coloca o ser humano como centro e não nega as circunstâncias, afirmando que o ser vivo é: “[...] um conjunto que é uma unidade em sua circunstância. Mas ele é como é, segundo sua história com sua circunstância. E sua circunstância é como é, segundo a história de sua dinâmica”.

No princípio, veio a mudança de orientação, em decorrência, a adesão ao FORMAR, e outras exigências se manifestaram. Esse movimento trouxe à tona modos de pensar e de agir, assim como a compreensão da categoria necessidade, integrante do método Materialismo Histórico Dialético e do processo de Pesquisa Colaborativa, capaz de produzir objetivos tanto de pesquisa quanto de formação. Segundo Bakhtin (2011), a identificação com o outro, o conhecimento do que está sendo vivenciando e a capacidade de colocar-se no lugar de alguém constituem necessidades humanas. Como é possível? Vivenciando a prática social desse outro, tal como os sentimentos, as emoções, os desejos e as expectativas, assim como fazendo escolhas adequadas e coerentes, haja vista que, na condição de ser vivo, portamos necessidades e quase sempre procuramos explicitá-las. Em nosso caso, as interações produzidas alimentaram esses desejos e essas vontades. Por conseguinte, condições favoreceram outras possibilidades e novos modos de conhecer e de viver.

A vida é produzida por um conjunto de fatos, de lembranças, de encontros e de desencontros. E, nesse processo de nos constituir, poderemos encontrar, ainda que não busquemos, o espaço de algumas coisas ausentes. Destarte, somos capazes de buscar uma vida melhor, e isso é condição humana. Não restam dúvidas de que usar a ausência para construir nosso rumo estabelece argumentos que nos condenam a viver dependentes do que falta e que, de modo sucessivo, abrem sempre novas expectativas desmedidas da cultura da ausência.

O espanto e as expectativas prosseguiram no nosso movimento materialista de compreender a realidade, particularmente, após interpretarmos a categoria necessidade, pensada inicialmente na tese como algo que não temos e não precisamos ter. Ou seja, na perspectiva do déficit e das discrepâncias, era apenas uma das formas como a categoria mencionada se apresentava.

A condição humana é prenhe e reveladora das carências e das evidências de que somos seres faltantes. O modelo do déficit impera em nossa cultura. Nossa vida é prenhe de narrativas que podem realçar o tempo-espaço ausente ou faltante. Projetar uma vida melhor é condição existencial humana, todavia usar o dispositivo da ausência para definir nossas vivências implica em nos condicionarmos à cultura do que falta, do que se deseja e do que se precisa. Nesse sentido, compreender as relações circunstanciais de ausências, de desejos, de discrepâncias e de lacunas como manifestações de necessidades trazem as evidências para a explicitação das necessidades que são estáveis e expressam possibilidades. Destarte, a colaboração cria a condição da produção compartilhada que desvela as manifestações externas de necessidades e, em decorrência, alia pesquisa e formação.

Desse modo, necessidades, como presença marcante do ausente aos poucos, foram reelaboradas e adquiriram fundamentos materialistas. Consequentemente, o tempo-espaço dedicado ao estudo, as orientações prenhes de provocações, os encontros e as condições favorecidas com o Grupo FORMAR, assim como a reelaboração do movimento da investigação do doutorado pela via colaborativa foram fundamentais na explicitação do que estamos fazendo e do que ainda faremos para definir nosso rumo para além da perspectiva de ausência.

Ao retomar nosso diário e o das professoras partícipes, encontramos, nos enunciados de julho de 2012, os relatos marcados pela falta, por exemplo, de: disciplina por parte dos discentes, horário pedagógico, espaço para continuar estudando, qualidade de formação, estrutura adequada nas salas de aula, melhores salários, colaboração, dentre outras propriedades que se amparam no campo das lamentações. Sobre as manifestações

de necessidades sendo postas, cabe compreender como foram construídas e, em decorrência, trazer à tona as contradições que as subjazem. Nesse caso, por via reflexiva e colaborativa, é exigida a consciência ativa na análise dos condicionantes das necessidades. Dostoiévski (2012, p. 22) destaca, nas suas narrativas no subsolo: “[...] ser por demais consciente é uma doença, uma verdadeira e rematada doença”.

Na assertiva de Maturana (2014, p. 21-22), “[...] para compreendermos o afazer científico, é necessário antes de tudo compreendermos o observar e o viver.” Destarte, a produção do conhecimento pertinente tem implicações nas vivências; logo, “[...] conhecer é viver, e viver é conhecer”. Nessa relação, a condição existencial do ser humano e suas circunstâncias são prenes na produção do conhecimento científico.

Escrever diários exige colocar em evidência não apenas a pessoa que narra, mas, particularmente, o contexto social, as idiosincrasias e as pessoas implicadas. A narrativa em forma de diários produzidos naquelas circunstâncias realçou um estado sombrio de nossas vivências imediatas com a tese, de maneira particular, com a mudança de orientação no percurso de doutoramento, conforme realça o diário de setembro de 2012: “[...] como é possível saber se estamos escolhendo, se fomos escolhidos e se estamos agindo de modo adequado às determinações sócio-históricas?”. Às vezes, escolher é campo de luta que interage e se contrapõe às expectativas determinadas por forças externas e internas. Para Bakhtin (2011), as vozes são sempre sociais.

Rupturas e mudanças de itinerários assustam, haja vista que a natureza não nos consulta, não condiciona nossos desejos e nossas intenções e nos surpreende com a força das circunstâncias. Como revela Dostoiévski (2012, p. 28), compreender as leis da natureza exige ter forças e, assim, não estagnar na percepção de que “[...] o muro significa muro [...]”. Nesse caso, dificuldades, rupturas, sofrimentos, às vezes, nos provocam a negar o tempo-espaço decorrido, a conservar o presente e a redimensionar o próprio futuro.

O resgate dessa matéria nos faz lembrar a definição de ciência em Aristóteles, como sendo o conhecimento das coisas por suas causas material, formal e produtiva, assim como no dizer de Kuhn (2011), segundo o qual, após uma mudança de paradigma, o investigador trabalha em um mundo diferente; outrossim, mudança de paradigma não ocorre apenas na ciência, também se estende à sociedade e afeta nossa cultura.

Diante das considerações postas, retomo as reflexões de Maturana (2014, p. 47), que afirma que, para que se entenda o ser vivo, cabe enfrentar o que se faz e o que se constrói. “Qual é a tarefa, ou o propósito da mosca? Mosquear, ser mosca [...] e o ser humano? Ser humano”. Os atributos do ser vivo são postos nele mesmo e não apenas no seu exterior. Prosseguindo esse diálogo, interpretamos que a existência humana opera de forma adequada às suas necessidades, visto que podemos atravessar um contínuo de mudanças estruturais e continuar agindo adequadamente no contexto social, ainda que o referido contexto esteja mudando. Destarte, Maturana deixa evidente que o meio seleciona mudança estrutural no organismo e este, por meio de sua ação, seleciona mudança estrutural no meio.

Segundo Dostoiévski (2012, p. 41), “[...] um homem sem desejo, vontade e aspiração nada mais é que um dos pinos do eixo do órgão. [...] a maioria de nossos desejos está errada, por causa da percepção errada de nossos proveitos.” A narrativa do autor carrega o apreço da cultura ocidental pelo racional, em que os desejos exigem conhecimento de causa e devem ser colocados sob análise, a fim de não serem condicionados pelo caminho mais fácil dos quereres que as pessoas têm. Prossegue o autor: “[...] o desejo pode, quando quer, unir-se ao juízo, sobretudo se a gente não abusar dele, mas usar com moderação, o que é útil e, vez por outra, até louvável” (DOSTOIÉVSKI, 2012, p. 43). Produzir ciência consiste em estabelecer as condições de interação e de reelaboração das vivências objetivas e subjetivas da condição humana.

Mudança de estrutura no ser humano sempre acontece, visto que somos seres de possibilidades, ou seja, isso não caracteriza uma problemática. A questão é saber que mudança estrutural aconteceu

em nosso movimento de ser e de estar docente e pesquisadora. Assim, explicitar a conduta adequada<sup>2</sup> implica buscar resposta às perguntas, cujas interpretações dependem dos atores com suas histórias e suas interações.

O engajamento no FORMAR nos fez compreender a importância de cuidar dos fundamentos da nossa atividade, pois uma árvore com raízes fortes tem condição para resistir a uma forte tempestade, mas nenhuma árvore começa a desenvolver suas raízes durante o fenômeno da tempestade. Nesse sentido, findado o trabalho de tese, continuamos no Grupo FORMAR porque nele nos retroalimentamos, ensinamos e somos ensinados, encontramos e somos confrontados. A inserção no FORMAR constituiu pontos de partida e de chegada de nossa condição de ser e de estar docente pesquisadora, haja vista que, no referido Grupo, colocamo-nos em formação e nos educamos para e na vida de modo compartilhado.

## **Reflexões inacabadas**

Em face das limitações da condição humana, tomamos as causas imediatas e secundárias pelas primordiais e essenciais. Casualidade, tempo e espaço estão intrinsecamente relacionados. A categoria necessidade principiada a partir da investigação de doutoramento sob a condição de mudança de base epistemológica passa a constituir possibilidades e realidade determinante em nossa produção acadêmica, ou seja, o que era casual para a obtenção do título de doutora, sob as condições favoráveis de dedicação às leituras, de engajamento no Grupo, das orientações produzidas, das parcerias delineadas por meio da pesquisa colaborativa, passa a se constituir como movimento essencial em que nos apoiamos e fundamentamos nossa atividade.

---

<sup>2</sup> Conduta adequada, em Maturana (2014), significa resposta a uma pergunta, e a interpretação da conduta adequada depende das circunstâncias em que foi elaborada e do sujeito que fez a pergunta.

Nossa condição humana tem como referência fundamental a realidade sócio-histórica e a nossa inserção nela, porque somos seres de necessidades vinculados a determinada estrutura que é a nossa condição de possibilidades. Destarte, tese produzida em 2014 manifestou uma dezena de artigos, quatro organizações de livros, quatro orientações de iniciação científica (Clara, Tayná, Lays<sup>3</sup> e Raissa) e sete orientações de trabalho de conclusão de curso (Jhessyca, Larissa, Ruth, Clara, Lays, Lauanda e Leiliane).

Realçar as emoções e os sentimentos com nossa inserção no Grupo FORMAR é uma tarefa desmedida, pois não faltam coisas a dizer, mas como fazê-las de forma adequada? Se recuarmos na história, interpretamos que grandes descobertas são decorrentes das perguntas elaboradas. Perguntar é o pressuposto do Grupo. Conforme asseguram Arntz, Chasse e Vicente (2007), o que torna grande uma pergunta não é porque advém do campo da filosofia ou de grandes questões da vida. Uma grande pergunta pode ser: “e se eu não tivesse aceitado a mudança para as lentes do Materialismo Histórico Dialético?” Devo dar atenção àquela voz insistente e reiterante vá para o PPGEd ou PPGSC? Qualquer que seja a pergunta, ela adquire expansão e se torna uma grande pergunta no momento em que nos tira da segurança que pensamos ter, ou seja, incomoda, desestabiliza e pode mudar e transformar o rumo de nossa vida.

A propósito, recuar no tempo-espço e ver onde estávamos e que projeções tecemos é condição preme para compreendermos que a decisão de não permanecer na segurança do que sabíamos e ter a chance de optar pelo desafio de nos arriscar pelas lentes materialistas foi espantoso naquelas circunstâncias de ter apenas 16 meses para concluir a produção da tese. Destarte, esse movimento contribuiu sobremaneira para entendermos que, na reelaboração dessa narrativa, produzimos reflexões e perguntas

---

<sup>3</sup> Orientada Lays Cristine Soares de Carvalho e orientadora Hilda Maria Martins Bandeira receberam menção honrosa pelo trabalho de pesquisa intitulado “Trabalho de pesquisa na formação inicial: oportunidade ou obrigação?”, apresentado na sessão de comunicação oral no XXV Seminário de Iniciação Científica da UFPI, no período de 09 a 11/11/2016.

inacabadas, visto que elas emergem desse movimento que é viver e ter necessidades.

Compreendemos que a opção pela via materialista constituiu possibilidades criadas pelas circunstâncias do doutoramento, transformando-se nos fundamentos existenciais das nossas necessidades profissionais e pessoais, em que os sentimentos, as emoções, os afetos não desaparecem depois de alcançarmos plenamente nosso objetivo e concluirmos o trabalho de tese. Prosseguimos com a investigação conforme as lentes materialistas, pois entendemos que, para continuar nos desenvolvendo, convém apreciar o que temos à luz das condições anteriores e das projeções vindouras.

Quando pensamos em uma expressão que sintetize nossas vivências com o Grupo, logo nos vem a pergunta: necessidade de quê? Outras questões são provocadas. Cada partícipe do FORMAR vivencia história particular e manifesta desejos e expectativas e, por via colaborativa e reflexiva, suscita contradições que se desvelam em dificuldades, preocupações, entre outros e, assim, são provocadoras de nosso desenvolvimento.

A mudança de orientação durante o curso de Doutorado em Educação implicou em substituição das lentes para compreensão da realidade, ou seja, ocorreu a adoção do Materialismo Histórico Dialético e da Pesquisa Colaborativa, assim como de amizades que se consolidaram e de amizades que se distanciaram. As possibilidades pessoais e profissionais se amalgamam pelo movimento da existência em direção aos sentidos produzidos. Produzir a tese e nos constituir como pesquisadora era a necessidade social, histórica, filosófica e psicológica. No entanto, a escolha de como ser e estar doutora em Educação era o desejo circunstancial. As necessidades são manifestadas por uma grande quantidade de desvios, e, nessas condições, somos exigidos a não apenas projetar nossas ações como também a viver nossa própria vida como um projeto perpassado por intensas relações de afetividade orientadas pela linguagem e dirigidas por uma intencionalidade. Por conseguinte, vivenciar é engajar-se na realidade que nos afeta e nos provoca desejos, emoções, sentimentos e necessidades.

A capacidade de projetar, de planejar distingue a ação humana da atividade do animal. A ação propriamente humana se plasma quando os atos dirigidos ao objeto para transformá-lo se iniciam com resultado ideal e terminam com resultado ou produto efetivo, real. Portanto, vincular nossa vida a um propósito é produção eminentemente humana e necessária.

Nos dizeres de Ana Vilela<sup>4</sup>: “[...] não é sobre chegar no topo e saber que venceu [...] é escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...] ter amigos [...] em todas as situações”. Esses enunciados expressam que as vivências com o Grupo FORMAR criam condições para compreendermos quem somos e para onde vamos. Particularmente, somos seres de necessidades sócio-históricas e que não isenta o conflito, este é partilhado e explicitado nas suas determinações. As vivências no Grupo são espaços de lutas e de conflitos, assim como de produção de maneiras de ser e de estar professor e pesquisador e de ser somente pessoa.

## Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem somos nós?** A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades Formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação).

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vW9VWjN6baE>>. Acesso em: 19 dez. 2016

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

\_\_\_\_\_. **Diário de pesquisa**. Teresina. Piauí, 2011-2012.

BEAUVOIR, S. **A Força das coisas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DOSTOIÉVSKI, F. **Diário do subsolo**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MATURANA, H.; MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Org.). **A ontologia da realidade**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papyrus, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.



# **PESQUISAR-FORMAR EM COLABORAÇÃO: COMPARTILHAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO DAS VIVÊNCIAS DO FORMAR**

*Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Hilda Maria Martins Bandeira*

## **Introdução**

O convite para escrever e falar sobre as práticas de produção de conhecimento do Grupo FORMAR representa um duplo desafio. Primeiramente, porque para concretizar a discussão é necessário entrelaçar uma rede de relações produzidas entre pessoas e entre instituições durante os últimos quinze anos (2000-2015), o que torna a abordagem complexa e multifacetada; isto é, seriam múltiplas as possibilidades de apresentar e de discutir as atividades de pesquisa-formação desenvolvidas pelos integrantes do Grupo FORMAR (Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que, no momento atual (dezembro de 2015), é coordenado pelas professoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Hilda Maria Martins Bandeira.

A escrita inicial do texto recai na história de colaboração dos pesquisadores doutores que criaram o Grupo no ano 2000, no PPGED/UFPI: o professor doutor Paulo Rômulo de Oliveira Frota, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UNESC); e a professora doutora Maria Salonilde Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Posteriormente, informamos as práticas de desenvolvimento das pesquisas colaborativas realizadas pelo FORMAR, bem como são destacados os referenciais teórico-metodológicos que orientam as investigações produzidas no âmbito do referido Grupo.

Nesse contexto, propomos um debate com a gênese e o desenvolvimento das práticas, bem como os aportes teórico-metodológicos que sustentam a unidade pesquisa-formação crítica desenvolvida pelos integrantes do FORMAR.

### **Encontro Feliz:** gênese do FORMAR

Este estudo foi organizado com o objetivo de discutir como o Grupo FORMAR desenvolveu as condições atuais para trabalhar a unidade pesquisa-formação com licenciados, estudantes de graduação, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), professores da educação básica e superior e pesquisadores em geral, que interagem em atividade de pesquisa-formação crítica nos contextos das instituições de ensino superior (IEs) e das escolas básicas, produzindo desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

A fundamentação que amparou a criação do FORMAR está sustentada nas proposições de Vieira Pinto (1969, p. 219-226), as quais definem quatro aspectos para a compreensão da função da prática na condução da pesquisa científica. O autor destaca, primeiramente, o lugar da intencionalidade; em seguida ressalta a natureza social dessa prática; em terceiro lugar, aborda a necessidade da ação conjunta para a condução de pesquisas científicas; e em quarto lugar, propõe que a realização efetiva da

prática de pesquisa perpassa pela compreensão de que a pesquisa científica é ação do homem sobre a natureza, com fins criativos, o que caracteriza a sua realização na qualidade de trabalho humano. Especialmente, a terceira proposição é a que inspira a criação do Grupo FORMAR: a ação convergente de grupos de pesquisa, o trabalho conjunto de estudo de determinado problema e a institucionalização de relações pessoais tornam a pesquisa uma ação coletiva de investigação, um esforço de equipe. Nas palavras do autor:

A dificuldade dos problemas a abordar obriga à reunião de um grupo de especialistas em diversos assuntos, pois não se trata mais de estudar fenômenos relativamente simples e em primeira aproximação, mas de penetrar no âmago de processos de extrema complexidade, para os quais se exige o manejo de instrumentos, técnicas e conceitos que não cabem na competência de um único sábio. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 225).

A proposição de criação do FORMAR, portanto, ampara-se na compreensão de que o conhecimento não deve ser produzido por cientistas isolados. Na sua constituição, a reunião de múltiplos pesquisadores e as necessidades comuns entre eles desencadearam as condições de produção para que o Grupo se desenvolvesse a partir do encontro feliz entre dois professores doutores que tinham o objetivo comum de reunir docentes da Universidade Federal do Piauí em torno da possibilidade de produzir conhecimentos na perspectiva histórico-cultural, fundamentados nos Princípios, nas Leis e nas Categorias do Materialismo Histórico Dialético.

Na visão de Vieira Pinto (1969, p. 225), essa possibilidade representa

[...] um salto qualitativo no processo de avanço do conhecimento, aquele em que se cumpre a lei dialética que revela a necessidade da mudança na quantidade dos fatores determinantes para se conseguir a mudança da qualidade dos resultados deles decorrentes.

Com a convicção de que a pesquisa científica é um trabalho em equipe, precisamente em dezembro de 2000, o professor doutor Paulo Rômulo de Oliveira Frota, naquele momento docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, e a professora doutora Maria Salonilde Ferreira, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e colaboradora do Curso de Mestrado em Educação/PPGEEd/UFPI, propuseram, junto à Reitoria de Pós-Graduação da UFPI, a criação de um Grupo de Pesquisa vinculado ao PPGEEd. O grupo foi composto, inicialmente, por sete professoras e dois professores da referida instituição, que cursavam o mestrado e eram orientados pelos mencionados professores-doutores.

A criação deste Grupo, portanto, produz o que Vieira Pinto (1969, p. 225) defende: “[...] a conjugação dos esforços de vários indivíduos, gerando um personagem qualitativamente novo, o grupo sábio, que empreende as pesquisas”.

O Grupo FORMAR é pioneiro, no âmbito do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação PPGEEd/CCE, no desenvolvimento de pesquisas na área da educação no que se refere ao trabalho conjunto de investigadores, na instauração de relações cooperativas no âmbito do planejamento, na execução de investigações, na participação de pesquisadores e participantes para a organização de modos de realizar pesquisas em que as necessidades coletivas pudessem se sobrepôr às necessidades individuais de investigar a educação com os docentes.

Destacamos que o FORMAR é vanguardista na constituição de um Grupo de Pesquisa vinculado ao PPGEEd/CCE, haja vista que os demais núcleos ou grupos de estudos e de pesquisa da UFPI, no período de 2000 a 2008, não eram vinculados ao PPGEEd e, sim, aos Departamentos do Centro de Educação desta IES. De acordo com Urt (2005, p. 47), “[...] constituir grupos de pesquisa para se produzir coletivamente o conhecimento é uma condição fundamental para o avanço de uma determinada área”. O exposto é complementando com a afirmação de Vieira Pinto (1969, p. 225): “[...] a pesquisa científica como trabalho de equipe é hoje condição generalizada e irreversível, o que significa

a introdução de novo modo de pensar a realidade [...], o modo coletivo de pensar”. Desse modo, o pioneirismo do FORMAR, de investigar a realidade educativa por meio da organização coletiva de estudos, abre espaços-tempos para que as pesquisas na área de educação alcancem avanço suficiente para o reconhecimento nacional do conhecimento científico produzido neste Programa de Pós-Graduação.

O Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAR, ao se vincular ao Programa de Pós-Graduação em Educação, incentivou o aumento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica e científica da área de Educação por meio da divulgação, em diferentes veículos qualizados, das pesquisas realizadas em nível de Mestrado produzidas no PPGEd/UFPI, criando as circunstâncias fundantes para o avanço dos estudos pós-graduados em Educação, no âmbito da UFPI, bem como contribuiu para o salto qualitativo das e nas relações instituídas entre docentes e orientadores, diluindo as relações hierárquicas e permitindo que o trabalho conjunto entre esses sujeitos ampliasse quantitativamente o volume de produção do PPGEd, contribuindo para a consolidação do Curso de Mestrado em Educação, bem como para, posteriormente, no ano de 2011, a proposição e a aprovação do Curso de Doutorado em Educação.

De forma específica, a produção científica gerada nos anos de 2000 a 2010, dos mestrados em parceria com os seus orientadores, possibilitou a consolidação do Grupo e o aprimoramento da formação dos seus integrantes, que deram continuidade aos estudos e às pesquisas em nível de doutoramento. Ao retornarem à UFPI, como doutores, produziram as condições para o fortalecimento do FORMAR, ampliando as possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação e para a consolidação das investigações por meio das publicações em periódicos, organização de livros e publicações, apresentações em congressos nacionais e internacionais. Essas ações fortaleceram a formação dos pesquisadores e a integração da pesquisa com as atividades de ensino e de extensão no âmbito da UFPI, alavancando o desenvolvimento do Grupo e a produção acadêmica na área de educação local e nacional.

A dinâmica intensa de estudos teórico-metodológicos do Grupo se consolida, nos últimos 15 anos, por meio das reuniões semanais (terças e sextas-feiras no turno da tarde), que investem na forma compartilhada de discussão das investigações nos seus vários estágios de desenvolvimento, conforme as necessidades apresentadas pelos partícipes. O estudo do Método Materialismo Histórico Dialético e dos princípios da Pesquisa Colaborativa tem representado o foco de interesse principal dos seus integrantes.

Para enfatizar a relevância no desenvolvimento de seus integrantes, Coelho (2012, p. 34) informa a importância do Grupo no seu processo de formação e para o desenvolvimento da sua dissertação de mestrado, afirmando o seguinte:

[...] o apoio do Grupo de Pesquisa FORMAR da UFPI, [...] oportunizou inúmeros encontros, possibilitando trocas que geraram novos esquemas de conhecimento, [...] novas formas de compreensão, novas maneiras de ser, de pensar e de agir, constituindo amálgama dialética em que as partícipes se transformaram mutuamente. Entre dizeres e não dizeres no FORMAR, durante o período de elaboração deste estudo, foram marcantes os conflitos que alargaram nossos horizontes e ampliaram nosso mundo, impulsionando-nos à constante busca pelo que ainda não sabemos.

Desde a sua criação no período de 2000, até o ano de 2004, o FORMAR computa o total de nove pesquisas realizadas em nível de mestrado por docentes da UFPI vinculados ao PPGEd e orientados pelos professores doutores Paulo Frota e Maria Salonilde Ferreira. Do total informado, quatro docentes terminam, a partir de 2004, os seus estudos doutorais, retornando, gradativamente, ao FORMAR e consolidando o Grupo.

No período de 2005-2015, o FORMAR computa a defesa de 22 dissertações e o total de três teses de doutorado de seus integrantes vinculados, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Levantamento das dissertações e teses defendidas no PPGEd e vinculadas ao FORMAR nos anos **de 2005-2016**

| ESTUDOS PÓS-GRADUADOS | ÁREAS   |   |
|-----------------------|---|---|
|                       | EDUCAÇÃO BÁSICA   | EDUCAÇÃO SUPERIOR   |
| MESTRADO              | <p>Planejamento de ensino e sua relação com a prática docente: necessidades produzidas por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-Pi (<b>Márcia Ribeiro Silva Fernandes</b>);</p> <p>Caminho das pedras em espiral: mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (<b>Rosalina de Souza Rocha da Silva</b>);</p> <p>Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração (<b>Fabrcia da Silva Machado</b>);</p> <p>Sentidos e significados de ensinar Matemática nos anos iniciais: reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas (<b>Isolina Costa Damasceno</b>);</p> <p>A formação contínua e a construção de sentidos do brincar na atividade de ensinar na educação infantil (<b>Grasiela Maria de Sousa Coelho</b>);</p> <p>Possibilidades de reflexão crítica e colaborativa na formação inicial docente (<b>Janaína Gomes de Sousa</b>);</p> <p>O sentido de trabalho coletivo e as necessidades formativas na prática docente (<b>Maria Luiza Santos Gomes</b>);</p> <p>A influência da prática pedagógica para a permanência na escola dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade (<b>Mirian Abreu Alencar Nunes</b>);</p> <p>Prática pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo (<b>Arlete Fragas da Silva Rocha</b>);</p> <p>Sentidos internalizados e significados compartilhados no processo de ensinar e aprender (<b>Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote</b>);</p> | <p>Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA (<b>Josiane Costa de Oliveira</b>);</p> <p>Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de direito (<b>Suênya Marley Mourão Batista</b>);</p> <p>Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em Física e Matemática: compreensão em situações reflexivas (<b>Ruth de Moraes Lima</b>);</p> <p>Práticas avaliativas de elaboração de teste, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de ENADE (<b>José de Ribamar de Brito Sousa</b>);</p> <p>Formação do professor e conhecimento de si (<b>Maria Andreia Bezerra Marques</b>);</p> |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| MESTRADO  | <p>Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba – PI (<b>Fabricia Pereira Teles</b>);</p> <p>Reflexão Crítica e colaboração: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente (<b>Maria Ozita de Araújo Albuquerque</b>);</p> <p>O professor leitor: os sentidos de leitura em narrativas de professores alfabetizadores (<b>Virgínia Maria de Melo Magalhães</b>);</p> <p>Integração do Programa TV Escola na prática pedagógica de professores de ensino médio da escola pública estadual em Teresina – PI (<b>Jovina da Silva</b>);</p> <p>Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar (<b>Marinalva Veras Medeiros</b>);</p> <p>Ressignificando o conceito de avaliação da aprendizagem na prática dos professores do ensino médio do CEFET – PI (<b>João Pedro de Sousa Ribeiro Filho</b>).</p> | <p>O processo dialógico: o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores do ensino superior e a prática pedagógica (<b>Marlinda Pessoa Araújo</b>);</p> <p>Cruzando olhares, refletindo e dialogando: o projeto formativo do Curso de Pedagogia do CMRV/UFPI – Parnaíba (<b>Sônia Maria Santos do Nascimento</b>).</p> |
| DOUTORADO | <p>Necessidades Formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades (<b>Hilda Maria Martins Bandeira</b>);</p> <p>Movimento de colaboração com um professor de Matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas (<b>Elieide do Nascimento Silva</b>).</p>   | <p>Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo-crítico e a prática pedagógica dos docentes da Educação Superior. (<b>Maria Ozita de Araújo Albuquerque</b>).</p>  |

Fonte: Site da Universidade Federal do Piauí. <http://www.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/7582>

No período de 2005-2015, o FORMAR investiu na formação de pesquisadores iniciantes via iniciação científica, vez que considera essa política formativa prioritária para o trabalho contínuo de pesquisa que deve ser iniciado na graduação e prosseguido na pós-graduação. Conforme demonstra o Quadro 2, os trabalhos orientados de iniciação científica totalizam 26 produções, o que demonstra o investimento na formação de iniciação científica em nível graduação (PIBIC).

**Quadro 2** – Levantamento das produções de Iniciação Científica vinculadas ao FORMAR nos anos **de 2005-2016**

| <b>PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC/UFPI)</b>  |   |
|--|---|
| <b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>   | <b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>  |
| <p>Pesquisa e formação docente: interface ético-afetiva da colaboração na produção da docência (<b>Raíssa Andrezza de Almeida Arêa Leão</b>);</p> <p>Pesquisa e formação na produção da docência em artes: questionamentos formativos produzidos em colaboração (<b>Lays Cristine Soares de Carvalho</b>);</p> <p>Práticas criativas e sua relação com o ensino-aprendizagem: pesquisa colaborativa com uma professora da educação infantil (<b>Iarla Danielle de Moura</b>);</p> <p>Práticas pedagógicas criativas de professores da educação infantil (<b>Iarla Danielle de Moura</b>);</p> <p>Caracterização das práticas criativas de professores de Geografia na perspectiva histórico-cultural (<b>Thiago Henrique Araújo de Moraes</b>);</p> <p>Compartilhamento de significados e sentidos sobre o ensino de Matemática: ações reflexivas sobre o currículo e a prática docente (<b>Thiago Henrique Araújo de Moraes</b>);</p> <p>Sentidos e significados compartilhados de práticas que formam para a cidadania produzidas no âmbito escolar (<b>Tatiana de Sousa Pires</b>);</p> <p>A formação da cidadania em contexto escolar: reflexão e colaboração sobre a formação e o agir docente no ensino infantil (<b>Tatiana de Sousa Pires</b>);</p> <p>Ações reflexivas e críticas em contextos colaborativos: caracterização das práticas pedagógicas de professores que formam para a cidadania na escola (<b>Michelande Cardoso Madeira</b>);</p> <p>Caracterização das práticas pedagógicas de professores que formam para a cidadania na escola: contradições da formação (<b>Michelande Cardoso Madeira</b>);</p> <p>Formação Contínua em contexto colaborativo: expansão dos sentidos sobre o brincar como atividade das professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina/PI. (<b>Maria Auxiliadora Rodrigues</b>);</p> <p>Sentidos atribuídos ao brincar no processo formativo crítico-colaborativo (<b>Maria Auxiliadora Rodrigues</b>);</p> <p>Formação do professor e a prática docente: discussão reflexiva (<b>Jéssica Veras Mariano</b>);</p> <p>Possibilidades de colaboração e reflexão crítica nas práticas avaliativas de professores que atuam na educação superior (<b>Jéssica Veras Mariano</b>);</p> <p>Formação reflexiva de professores: discussão sobre colaboração (<b>Lycyanne Karine de Almeida Lira e Silva</b>);</p> | <p>Trabalho de pesquisa na formação inicial: oportunidade ou obrigação? (<b>Lays Cristine soares de Carvalho</b>);</p> <p>Dimensão teórico-filosófica da formação inicial docente na compreensão das necessidades formativas como possibilidades reais e abstratas (<b>Tayna da Cunha Saraiva</b>);</p> <p>Formação inicial docente e pressupostos teórico-filosóficos (<b>Clara Caroline Andrade da Silva</b>);</p> <p>Sentidos e significados de ensino e aprendizagem: a visão dos estudantes de Pedagogia da UFPI (<b>Francisca Andréia Alves de Sousa Leite</b>);</p> <p>Conceitos internalizados de aprendizagem e desenvolvimento pelos licenciandos da UFPI. (<b>Francisca Andréia Alves de Sousa Leite</b>);</p> <p>Competências mobilizadas no saber-fazer docente: a vez e a voz de professores formadores da UFPI. (<b>Roseane Liarte Magalhães</b>);</p> <p>Desenvolvimento profissional docente: a vez e a voz dos professores formadores (<b>Roseane Liarte Magalhães</b>);</p> <p>Reflexividade, dialogismo e desenvolvimento profissional: reconstruindo conceitos e práticas docentes – a visão das licenciandas de Pedagogia (<b>Auricélia da Silva Oliveira</b>);</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Compartilhamento de significados e apropriação de sentidos: ações reflexivas e críticas que formam cidadãos na escola (<b>Elaine Luiza de Sousa Santos</b>);</p> <p>Formação e trabalho docente: um olhar crítico e colaborativo (<b>Elaine Luiza de Sousa Santos</b>);</p> <p>A utilização de software educativo de matemática na sala de aula do ensino fundamental (<b>Antonio Gerardo Rodrigues Junior</b>).</p> | <p>Trajatórias de desenvolvimento profissional de professores universitários (<b>Rosilene Liarte Magalhães</b>).</p> |
|---|--|

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2887767376788158>.

No momento atual, ano de 2016, renovamos nosso compromisso com a produção de conhecimento na área de educação e reafirmamos o trabalho iniciado pelos professores Paulo Frota e Maria Salonilde Ferreira por meio do trabalho contínuo das professoras doutoras Ivana Ibiapina e Hilda Bandeira, líderes do Grupo na plataforma dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ).

O FORMAR nos ensina a olhar, não somente teorias, métodos e metodologias para a realização de pesquisas, ensina-nos a olhar a vida de um jeito diferente e transformá-la, assim como no conto de Galeano (2002, p. 15):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar!

Compreendemos que a oportunidade de participar do processo de desenvolvimento do FORMAR, de sua produção coletiva, aumentou a nossa responsabilidade em relação ao compromisso social que o Grupo vem assumindo ao longo dos anos com as instituições educativas e com os professores e as professoras que delinearão o espaço-tempo das terças e sextas, no período da tarde, para estudar e aprender a pesquisar-formar

com o objetivo comum de compreender as contradições presentes no contexto sócio-histórico da realidade educacional e, em decorrência, criar possibilidades para transformar o pensar e agir dos partícipes e de seus contextos.

Na visão de Urt (2005, p. 43), os grupos de pesquisa geram saberes e orientam fazeres que alicerçam o poder da ciência e/ou de uma área de conhecimento. “Toda contribuição que uma área do conhecimento possa oferecer à sociedade e à melhoria da qualidade de vida das pessoas vai depender, primeiramente, de um banco de dados que possa sustentar seu fazer”. Com base no exposto, confirmamos a importância das investigações realizadas pelo FORMAR para a transformação de fazeres e de saberes docentes, especialmente no âmbito da formação e das práticas educativas. Estamos cientes, entretanto, que muito ainda se precisa pesquisar para constituir esse banco de dados, que nos permita não somente demonstrar compreensões, mas, sobretudo, transformações.

Para discutir possibilidades que o aporte teórico-metodológico produz para que a compreensão e a transformação ocorram de forma conectada, apresentamos as fundamentações teórico-práticas que orientam o Grupo desde a sua gênese.

## **Aportes teórico-metodológicos da Pesquisa-Formação desenvolvida no FORMAR**

No desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, há enorme dificuldade de os projetos alcançarem a sala de aula e a comunidade em geral. Essa é uma constatação recorrente na literatura educacional, conforme destaca John-Steiner (2000). O Grupo FORMAR, desde a sua constituição, trabalha com a perspectiva de que as pesquisas realizadas na área educacional se transformem em contextos mais críticos e colaborativos. O empreendimento feito pelo Grupo, ao longo das últimas décadas, foi de trabalhar pesquisa científica e formação docente com foco na possibilidade de transformar pensamentos e ações por meio da negociação de sentidos e da produção compartilhada de significados.

Essa prática de pesquisar tem valor singular para o Grupo, pois os princípios que fundamentam as atividades dos integrantes orientam que na pesquisa-formação a produção dos saberes e fazeres não se prenda apenas à observação, à descrição e à explicação das práticas educativas e das necessidades formativas dos pesquisadores e dos professores, há a necessidade de tornar o pedagógico mais político, conforme Freire (1973), isto é, de questionar as injustiças, as violências, as políticas, as práticas sociais e nos humanizarmos como parte da luta, de nos transformarmos e de transformamos os contextos em que atuamos, isto é, o desenvolvimento de nossas investigações almeja a possibilidade de transformar modos de agir e de pensar, sentidos e significados, concepções, juízos e conceitos, por meio da reflexão crítica e da colaboração.

No Grupo FORMAR, portanto, a compreensão dos pressupostos defendidos pelo pesquisador Vigotski (2000, 2001) são fundamentais e um dos conceitos-chave que orienta o desenvolvimento dos participantes é o de *perejivanie*, palavra de difícil tradução. No russo (contexto em que Vigotski a utiliza), o emprego dessa expressão denota uma situação que provoca fortes afecções ou afetações, o que, no FORMAR, denominamos de vivência<sup>1</sup>. No sentido morfológico, o substantivo neutro *perejivanie* é composto por duas partes. Assim, se recompormos “*pere*” e “*jivanie*”, temos a seguinte compreensão: transformação vital, vida em transformação, ou, ainda, transição vital, vida em transição. O que Vigotski (1991, 1996, 2000, 2001) também compreende como a unidade cognição-afeto no desenvolvimento humano.

A compreensão de *perejivanie* é inspirada no conceito espinosiano de *conatus*, que significa o esforço para perseverar na existência. Na perspectiva de Espinosa (2008), tudo que existe possui um *conatus*, a natureza, os objetos e as pessoas. Nesse caso, quanto maior a força conativa, maior o potencial para afastar aquilo que impede a existência e maiores são as

---

<sup>1</sup> Vivência está sendo compreendida na perspectiva vigotskiana, como mais do que experiência. As vivências são afetações que marcam o desenvolvimento humano e transformam qualitativa a energia vital das pessoas.

probabilidades de transformação vital. *Conatus* como o poder existente em cada coisa, natureza e pessoa, é o esforço por meio do qual ela (a coisa, a natureza, a pessoa, sozinha ou com outras) faz ou se esforça para fazer o que quer que seja no sentido de perseverar na existência.

Diante do exposto, os princípios definidores das atividades do FORMAR são de que todas as coisas e as pessoas são dotadas de potência que necessitam de condições favoráveis para se desenvolver. Os seres humanos são criados de tal forma que tendem a perseverar e a procurar o bem-estar, isto é, a felicidade provém do esforço bem-sucedido de perseverar, de viver em constante transformação vital. Portanto, essa compreensão orienta o desenvolvimento das pesquisas realizadas pelo Grupo, pois, o potencial da existência humana ético-afetiva e feliz é o esforço para existir e resistir ao que diminui a potência vital da nossa existência.

Na organização e no desenvolvimento das pesquisas que realizamos, consideramos a importância de que o *conatus* humano possa se atualizar e se ampliar nas relações sociais, nas afetações produzidas no processo de pesquisa-formação, que aumentam o poder de pensar e de agir dos participantes da investigação. Na visão de Merçon (2009, p. 42):

Um cavalo, um peixe, um ser humano, ou mesmo dois seres humanos comparados um ao outro não possuem a mesma aptidão para ser afetado: eles não são afetados pelas mesmas coisas, ou não são afetados da mesma maneira pelas mesmas coisas, pois as relações que os compõem nunca são as mesmas.

Nesse caso, nas relações humanas estabelecidas no processo de pesquisar, as afetações podem aumentar o *conatus* dos participantes quando organizadas com essa finalidade<sup>2</sup>. A potência

---

<sup>2</sup> Na visão espinosiana, todo afeto é uma afecção, porém, nem toda afecção é um afeto, porque determinadas afetações podem aumentar ou diminuir o *conatus*. Neste texto, entretanto, não vamos enfatizar aquilo que nos entristece, porque compreendemos o ato educativo como essencialmente

do agir na pesquisa-formação nos afeta e aumenta a nossa potência vital, o que, para Marques e Carvalho (2014, p. 43), representa a possibilidade de transformarmos a pesquisa em encontros felizes, que carregam o potencial de tornar os participantes alegres. Dito de outra forma, essa perspectiva educativa contribui para criar novas possibilidades e momentos de alegria, “[...] permitindo assim a cada indivíduo um aprendizado ético e, acima de tudo, feliz”.

As compreensões do que é sentido e significado instauram a condição de entender as relações vivenciadas por pesquisadores e professores no contexto das pesquisas do FORMAR, cuja finalidade é de que as ideias mais estáveis (os significados) se aproximem das mais instáveis (os sentidos), visando à produção de noções comuns partilhadas no decorrer do processo investigativo. Nesse caso, o processo de pesquisar é marcado pela negociação de sentidos e pela produção de consensos provisórios, em que os participantes se relacionam uns com os outros, negociam sentidos, partilham significados, produzem entendimentos comuns e ideias mais adequadas e, portanto, esforçam-se para existir e resistir ao que diminui a potência vital de suas existências.

Assim, as vivências produzidas na pesquisa-formação criam zonas relativamente mais estáveis de compreensões, bem como promovem a expansão de sentidos que são trazidos à tona nessa interação. Nesse caso, as ideias inadequadas se desenvolvem e, por meio da negociação dos sentidos, são produzidas ideias mais adequadas, isto é, são compartilhados significados e produzidas noções comuns, cuja constituição é da combinação de vários uns, o ‘um’ que se desenvolve a todo tempo no diálogo com os vários uns (BAKHTIN, 2000).

Nesse caso, a vivência ético-afetiva da pesquisa aumenta a potência do agir individual dos participantes, permitindo a produção coletiva de noções comuns, que geram a condição de desenvolvimento tanto dos pesquisadores quanto dos docentes. O que implica na organização de procedimentos que promovam afecções positivas e instaurem momentos para que haja colaboração.

---

alegre, isto é, como o que aumenta o nosso *conatus* e nos faz feliz.

Para que ocorra colaboração no desenvolvimento da pesquisa-formação, cada participante necessita contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão dos outros partícipes, bem como aquelas oferecidas pelo social (MORAN; JOHN-STEINER, 2003). Nesse caso, implica também em criar condições para que os partícipes possam compreender as teorias para ter o potencial de transformar as práticas educativas. O que se concretiza por meio da escolha da questão de investigação que seja tanto do interesse acadêmico e dos pesquisadores, quanto do interesse da escola e dos docentes e que atenda tanto às necessidades destes quanto daqueles.

Adotando perspectiva crítica, as investigações se preocupam em trabalhar a unidade pesquisa-formação para transformar as condições sociais e históricas vividas pelos docentes e pelos pesquisadores, na escola e na universidade, bem como de analisar compreensões e explicar quais os referenciais que orientam as práticas docentes e quais são as possibilidades de transformação de modos de pensar e de agir dos agentes educadores, o que ocorre por meio da organização de procedimentos reflexivos.

Diante do exposto, três são os princípios centrais que fundamentam os estudos e as pesquisas realizadas pelo e no Grupo: a unidade pesquisa-formação, compreendida como instrumento-e-resultado da colaboração; as necessidades formativas, consideradas como a base da negociação dos sentidos, que produz compartilhamento de significados; e a reflexão crítica, que cria condições para que haja transformações de pensamentos e de práticas educativas.

Os estudos de John-Steiner (2000, 2007) demonstram que a complexidade que envolve a realização de ações colaborativas nas escolas está na superação das zonas de conflitos geradas pela introdução de práticas colaborativas em contextos de trabalho individualizado, o foco da complexidade está em criar possibilidades para que os docentes colaborem criticamente e transformem os contextos de ação individualizada nos quais estão inseridos. O Grupo FORMAR compreende que o enfrentamento dessa questão passa pela escolha do tipo de pesquisa a ser desenvolvida, no

caso, escolhamos desenvolver Pesquisas Colaborativas, que, para Magalhães (2009), criam espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros e, juntos, negociam a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem nos contextos em que trabalham.

Um dos desafios de pesquisar colaborativamente é, sobretudo, o de romper com os modelos cânones de fazer pesquisa científica na Universidade em estudos pós-graduados e de criar espaço-tempo de ação e de transformação, o que requer questionar a função do pesquisador no processo investigativo que visa tanto a pesquisa científica quanto a formação docente. Autores, dos quais destacamos Kemmis (1987), ao discutirem a função dos pesquisadores no processo de produção de conhecimentos, evidenciam a importância de criar comunidade de questionadores que adotem postura crítica sobre a compreensão das teorias e das práticas com os próprios docentes em sua situação de trabalho. Essa é uma das perspectivas que o Grupo adota para enfrentar os desafios da Pesquisa Colaborativa.

Nessa direção, na Pesquisa Colaborativa, a função do pesquisador é de organizar as condições para que os participantes falem sobre as teorias e as práticas que orientam a produção dos seus trabalhos e analisem as estruturas institucionais em que eles são desenvolvidos, bem como realizem interpretações coletivas do quadro político e social em que se inscrevem as ações, considerando a história da situação problema investigada e dos envolvidos, bem como as relações que determinaram a gênese e o desenvolvimento do objeto em análise.

Os estudos de Smyth (1992) indicam que é necessário direcionar, na pesquisa acadêmica, um olhar diferenciado ao ensino e à formação de professores, quando se trata de investigar objetos que estão diretamente relacionados às suas vidas pessoais e profissionais. Na perspectiva do autor, é preciso relacionar a prática diária com as realidades sociais, culturais e políticas dentro das quais ela ocorre. Na interpretação do Grupo FORMAR, implica em criar contextos formativos que empoderem o professor para que ele possa compreender sua ação, interpretar a sua inserção

na história e na cultura e saber-se capaz de transformar as situações críticas vivenciadas na escola. A Pesquisa Colaborativa é, portanto, a modalidade de investigação que, na visão do Grupo, permite criar essas condições, porque possibilita o aprendizado da reflexão e da colaboração em processos de formação que ocorrem concomitantes aos processos de pesquisa.

Na perspectiva de Ferreira (2009), a reflexão crítica e a colaboração, quando trabalhadas de forma conectada, criam as circunstâncias para que o intento acima mencionado possa ser alcançado. A autora destaca também que esses processos fazem com que os partícipes da pesquisa compreendam quais os interesses a que suas ações servem. O que cria condições para que a transformação ocorra nas interações entre docentes e pesquisadores e para a negociação de sentidos e o compartilhamento de significado. É necessário considerar a função da linguagem crítica como instrumento-e-resultado do processo de negociação, isto é, essa linguagem traz à tona contradições que geram processos reflexivos e, conseqüentemente, a colaboração.

Na educação, a aceção mais difundida de colaboração se tece a partir da ideia de produzir conhecimentos ‘com’ os professores, na complexidade que envolve as relações mantidas no mundo da pesquisa. Para o Grupo, colaborar significa compartilhamento que visa desenvolvimento. Nessa perspectiva, a colaboração entre partícipes da pesquisa faz avançar o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos (VYGOTSKY, 2001).

Assim, a compreensão do docente como consumidor de conhecimentos produzidos por outros é substituída pela compreensão do docente como coprodutor de conhecimentos, o que requer considerar três condições essenciais: (1) não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa e da formação/estudo; (2) a negociação das funções ocorre dependendo das necessidades da situação; (3) o envolvimento mútuo ocorre mediante a negociação de sentidos e a possibilidade de que ocorra o compartilhamento de significados.

Na atividade de pesquisar, portanto, a negociação de sentidos é vivenciada por meio da organização da linguagem crítica dos participantes como exigência para que haja a produção de questionamentos sobre perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas dos significados historicamente cristalizados e também pela opção de realizar questionamentos críticos a respeito das ações rotinizadas no desenvolvimento das práticas educativas. Desse modo, ao fazer pesquisa, levamos em consideração que as relações sociais produzidas são singulares, porém, estão relacionadas com outras práticas universais. Nesse caso, a denominação de social se constitui em importante componente do desenvolvimento dos partícipes da pesquisa, uma vez que nos constituímos por meio das numerosas conexões que estabelecemos com as vivências de outras pessoas, participantes ou não da investigação.

As mencionadas relações não se constituem de forma passiva, o que significa afirmar que no desenvolvimento da pesquisa-formação aprendemos também a comunicar as nossas práticas e as teorias que as orientam por meio da reflexão crítica, o que produz condição para transformar o que é comunicado, isto é, desenvolvemos a possibilidade de produzir outras e novas compreensões e ações a partir da reflexão crítica sobre o que foi comunicado, demonstrando a interação entre o interpessoal e o intrapessoal.

Nesse caso, conforme Vigotski (1998, p. 82), “[...] a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo”. Ademais, as relações são compreendidas como processo e produto das condições históricas. O que implica comunicar no desenvolvimento do estudo a história de como o objeto de pesquisa é constituindo (o processo de constituição do objeto de estudo), a história da negociação do objeto partilhado e das necessidades compartilhadas, bem como a história das instituições e dos partícipes que criam as circunstâncias e almejam transformações nas e das práticas educativas.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos pelo FORMAR centram a produção científica em atividades de pesquisa-formação organizadas para criar condições de que a reflexão crítica e a colaboração transformem instituições e pessoas por meio das

investigações realizadas pelos integrantes deste Grupo nos seus diversos contextos de atuação e trabalho.

Neste estudo, portanto, compartilhamos a história de produção de práticas e de referenciais que unem os integrantes do FORMAR por meio do objetivo comum de desenvolver pesquisa-formação que atenda aos interesses acadêmicos de produção de conhecimento científico e também aos interesses de formação contínua de docentes. Lembramos, para finalizar, que a exigência primeira é considerar as práticas reais das escolas e dos seus agentes sociais, bem como as suas necessidades. Essa é a condição necessária e suficiente que o FORMAR negocia para promover a colaboração.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COELHO, G. M. de S. **Existirmos** – A que será que se destina? O brincar na educação infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Disponível: <<http://lattes.cnpq.br/2887767376788158>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, M. S. “E por falar em pesquisa colaborativa”. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal, EDUFRN, 2009. p. 193-208.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford Press, 2000.

KEMMIS S. Critical Reflection. WINDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Philadelphia, USA: Falmer Press, 1987. p. 73-90.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Org.). **Vygotsky: Uma (re)visita no Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 4, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura espinosana da educação**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2009.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. “Creativity in the making: Vygotsky’s contemporary contribution to the dialectic of development and creativity”. In: SAWYER, R. K. et al. **Creativity and development**. Nova York, Oxford University Press, 2003. p. 61-90.

SMYTH, J. Teacher’s work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 2, n. 29, p. 267-300, 1992.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/7582>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

URT, S. da C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: \_\_\_\_\_; MORETTINI, M. T. (Org.). **A psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 43-62.

VIGOTSKI, L. S. La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. ??-??.

\_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. In: \_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p. ??-??.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## **PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DE MÉTODO**

*Maria Salonilde Ferreira*

Acaso será necessário recordar aqui que a palavra *método* não significa metodologia? Morin (1996, grifo do autor)

O convite para participar da produção relativa à comemoração dos 15 anos de criação da base de pesquisa FORMAR nos fez pensar nessa questão, posta por Morin, em “O Método III: o conhecimento do conhecimento”. Esse questionamento nos conduz a refletir sobre a função da abordagem colaborativa crítico-reflexiva no processo investigativo, assim como sobre a necessidade de precisar acerca do que ela se trata.

Isso se deve ao fato de enfrentarmos o desafio de aprofundar a análise dos fundamentos que orientam as investigações, os quais efetivamos na base de pesquisa Docência e Aprendizagem (DOAPRE) à qual pertencemos; fundamentos, ao mesmo tempo, comuns ao grupo da FORMAR.

Para isso, buscamos, em alguns autores que discutem essa questão, elementos que nos auxiliassem em tal empreendimento.

Retornando a Morin (1996, p. 29), “as metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, [...] O fim do método é [...] ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas.”

Referindo-se à distinção entre metodologia e método, Burlatski (1987, p. 142, grifos do autor) afirma: “[...] *compreende-se por método o conjunto das regras e normas que dizem respeito ao próprio desenrolar da cognição científica [...]*”

Kaplan (1975, p. 21), reportando-se à metodologia, esclarece: “Emprego a palavra para indicar o estudo – descrição, explicação e justificação – dos métodos e não os próprios métodos”.

Pavlov (1948, p. 401) ressalta:

*[...] o método científico é a regularidade interna do movimento do pensamento humano, tomada como reflexo subjetivo do mundo objetivo, ou, o que é a mesma coisa, como lei objetiva “transplantada” e “transferida” na consciência humana empregada de modo consciente e planejado como vínculo de explicação e mudança do mundo.*

Ao conceituar método, Kopnin (1972) destaca alguns de seus atributos: abrange as leis objetivas que constituem sua objetividade; propicia o conhecimento e a transformação da realidade; é a base de modos e de procedimentos para o estudo e a transformação dos fenômenos.

Depreendemos das distinções apresentadas, que método e metodologia têm peculiaridades próprias que lhes dão singularidade. No entanto, estabelecem entre si relação dialética de unidade, mantendo cada um a sua identidade.

O método é a lógica para compreender e explicar os desafios e os problemas postos pelo real. Como lógica do movimento do pensamento, o método inclui **princípios, leis e categorias**, formas de apreensão da realidade objetiva para

produção do conhecimento e efetivação da atividade prática do ser humano.

Desse modo, o método constitui o arcabouço lógico de sustentação da metodologia e orienta o movimento do pensamento na busca da apreensão da essência dos fenômenos. E a metodologia compreende os procedimentos que possibilitam operacionalizar o método.

Focalizadas desse ângulo, duas questões se impõem à reflexão: poderíamos considerar a abordagem colaborativa crítico-reflexiva de pesquisa uma metodologia? Que método lhe confere alicerces lógicos? Voltaremos nossa atenção para a análise dessa problemática.

## **Partilhando reflexões**

A abordagem colaborativa crítico-reflexiva se alicerça em três pilares – colaboração, reflexão crítica, produção do conhecimento - pressupondo a contribuição dos participantes no processo de investigação. Isso implica capacitação para atuar nesse processo de forma a propiciar mudanças, transformações e emancipação de cada participante, tornando-o sujeito do seu agir.

Essas características exigem a compreensão dos seus significados e uma série de procedimentos, tendo em vista sua aplicabilidade, ou seja, vivenciar um processo de investigação em que colaborar, refletir e produzir conhecimento ocorram efetivamente.

Como esclarece Ibiapina (2009), efetivar pesquisas em contextos colaborativos crítico-reflexivo requer enfrentar o desafio de admitir a prática como fenômeno concreto, os conhecimentos como socialmente produzidos, desvelar as formas opressoras de poder, descobrir as possibilidades de mudanças e de transformação, constituir foruns de participação, buscar soluções para os problemas que emergem no seu entorno.

Considerando as suas características, entendemos que se trata de uma abordagem metodológica que demanda precisão e

clareza na organização das ações e na apreensão das leis e das relações às quais os problemas estudados se subordinam. Assim, entendemos que essa metodologia se coaduna com o Materialismo Histórico Dialético como método de análise e referencial teórico que lhe dá sustentação epistemológica.

## **O Método Materialista Histórico Dialético**

O método materialista histórico dialético se fundamenta em uma estrutura lógica que expressa as leis da natureza e da vida social, à base de princípios e de categorias que orientam o movimento do pensamento no sentido da produção do conhecimento e da prática social como processos de desenvolvimento.

Para Ferreira (2009, p. 198):

[...] essa lógica nos permite apreender ao mesmo tempo, a mutabilidade e a variabilidade dos fenômenos, como também, a uniformidade e estabilidade, sem subestimar a uniformidade e a permanência, tampouco a multiplicidade e variedade.

Prado Jr. (1979) apresenta aspectos apontados por Stalin, referentes às características da dialética entendida como método. Características essas relativas à forma de considerar os fenômenos e os analisar em sua totalidade, interligados e interdependentes, condicionando-se reciprocamente em um processo de desenvolvimento que vai das mudanças quantitativas às qualitativas, mediadas pelas suas contradições internas. Essas características representam o que podemos entender por dialética como método.

Para compreendermos o alcance desse método, precisamos explicitar, embora sucintamente, o seu conteúdo, ou seja, princípios, leis e categorias essenciais que o estruturam e o compõem, permitindo desvendar, interpretar e explicar os fenômenos, a partir da própria dialética dos fatos e não do foro íntimo, preferências e opiniões pessoais dos indivíduos.

## Princípios do Materialismo Histórico Dialético

Princípios são enunciados gerais, admitidos como universalmente verdadeiros sem exigência de comprovação. Para o Materialismo Histórico Dialético, os princípios são indiretamente verificáveis, comprovados a partir das leis.

Desse modo, o Materialismo Histórico Dialético se orienta pelos princípios da *materialidade ou objetividade da matéria* (a priori de sua existência expressa na dimensionalidade, durabilidade, extensão e sucessão dos fenômenos no espaço-tempo); *mobilidade* (unidade e variabilidade das formas de matéria no espaço-tempo); *historicidade* (surgimento, caducidade e emergência de novas formas de matéria no espaço-tempo). Esses princípios mantêm unidade dialética entre eles, comprovada por meio de suas leis, as quais passaremos a precisar.

## Leis do Materialismo Histórico Dialético

Leis são nexos e relações gerais, necessárias, essenciais, estáveis, reiterativas e objetivas entre inúmeros fenômenos em desenvolvimento, passíveis de verificação e de comprovação.

As leis do Materialismo Histórico Dialético expressam, ao mesmo tempo, as leis do ser, isto é, da realidade objetiva; as leis do pensar, ou seja, as ações mentais; e do agir, as ações práticas, uma vez que são abstraídas da natureza e da história da humanidade.

O Materialismo Histórico Dialético apresenta duas modalidades de leis:

- Leis fundamentais
- Leis secundárias

### Leis fundamentais

As leis fundamentais são gerais e regem os processos de transformação e de desenvolvimento dos fenômenos da natureza, da sociedade e da cognição. Compreendem:

1. A lei das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa;
2. A lei da unidade e da luta dos contrários;
3. A lei da negação da negação.

### **1. Lei das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa:**

A lei das transformações quantitativas em qualitativas, como lei da dialética, abrange, por um lado, a flexibilidade, o dinamismo e a flutuação dos fenômenos e de sua manifestação nos conceitos; e, por outro lado, a certeza qualitativa e a relativa estabilidade dos fenômenos e dos conceitos que os expressam. Essa lei possibilita a apreensão da evolução dos fenômenos e do seu desenvolvimento em termos qualitativos e quantitativos.

Entendemos por qualidade a substância material que determina a estrutura dos fenômenos, suas propriedades essenciais e distintivas, e as transformações qualitativas que se operam entre essas propriedades.

As transformações qualitativas podem ocorrer de duas formas:

- Internas – modificações nas propriedades essenciais e distintivas dos fenômenos, sem alterar sua estrutura; Ex.: o progresso dos procedimentos de pesquisas, conduzindo a novos conhecimentos e à produção de novas tecnologias.
- Radicais – modificações das propriedades dos fenômenos que transformam sua estrutura específica. Ex.: as transformações operadas no arcabouço teórico-metodológico predominante na produção do saber no feudalismo, determinando novas formas de produção de conhecimento na organização social emergente, sob a égide do capitalismo – a sociedade burguesa.

Quantidade é a diversidade de propriedades que determinam os fenômenos, expressas no volume do corpo, na velocidade do movimento e na atividade dos processos.

As transformações quantitativas podem ser de ordem:

- Extensiva – variações relativas ao conjunto das propriedades qualitativas dos fenômenos. Ex.: aumento das metodologias e das técnicas de pesquisas nas várias áreas do conhecimento.
- Intensiva – variações correspondentes às propriedades qualitativas específicas. Ex.: o desenvolvimento do positivismo lógico, implicando no aumento quantitativo do conhecimento empírico.

As mudanças quantitativas extensivas resultam na transformação da qualidade interna; e as mudanças quantitativas intensivas, na transformação da qualidade radical.

As transformações quantitativas em qualitativas, e vice-versa, embora mantenham uma unidade dialética, guardam suas especificidades.

Quadro 1 – Comparação entre transformações quantitativas e qualitativas

| <b>Transformações quantitativas</b>  | <b>Transformações qualitativas</b>   |
|--|--|
| Têm caráter contínuo.<br>Alteram os elementos homogêneos.<br>Apresentam independência entre a velocidade e ritmo das modificações. | Têm caráter descontínuo.<br>Dão origem a novas propriedades.<br>Efetiva-se por etapas ou de forma brusca e rápida.<br>Expressam uma crise interna. |

Fonte: Produção da autora.

A unidade dialética dessas transformações tem como elemento mediador a medida, isto é, a quantidade qualitativa, a partir da qual se inicia a transformação qualitativa. Essa transformação poderá se expressar de duas formas:

Evolução – processo de modificações quantitativas intensas, seguidas de transformações qualitativas contínuas inerentes a diversos aspectos do fenômeno, sem modificar sua essência. Ex.: mudanças que se operam em determinado contexto (uma escola que desenvolve uma forma mais participativa

de gestão, incluindo, na tomada de decisões, educadores, alunos e seus familiares).

Revolução – processo de modificações da estrutura interna dos fenômenos, implicando transformações qualitativas radicais. Ex.: transformação de um determinado arcabouço lógico de análise dos fenômenos – lógica dialética idealista em dialética materialista.

## **2. Lei da unidade e da luta dos contrários**

A lei da unidade e da luta dos contrários expressa a fonte de desenvolvimento do ser, ou seja, de todos os fenômenos da realidade, revelando, ao mesmo tempo, os contrários reais e a relação mediata interna entre eles – os elementos de mediação. Essa lei capta a unidade, o movimento que os engendra, os opõem e os supera.

O desenvolvimento de um fenômeno consiste na evolução de suas contradições e essa evolução representa um processo de polarização entre os contrários. A unidade entre eles se efetiva pela relação de identidade, coincidência e equilíbrio, ou seja, pela coexistência de propriedades comuns, possibilitando a interação.

Contrários são aspectos, tendências e forças internas dos fenômenos que excluem e, ao mesmo tempo, pressupõem a existência uns dos outros. A unidade é a relação mútua e indissolúvel entre eles. Ex: conhecimento (análise e síntese, indução e dedução).

Existem dois tipos de contrários:

- Formais – relação de existência e de ausência de alguma propriedade, e a segunda afirmação é desprovida de conteúdo, apenas nega a primeira afirmação.
- Concretos – relação de existência e ausência mútua de alguma propriedade.

A luta entre os contrários é o processo contínuo de polarização cujo resultado é a ruptura do equilíbrio, determinando a variação das formas, da sua unidade e a sua transformação. Ela é provocada pelo fato de haver uma ligação entre os contrários constituindo uma unidade, ao mesmo tempo, em que eles se negam e excluem um ao outro. Onde houver contrários constituindo uma unidade, há luta entre eles. É necessário entender, por essa luta, a tendência que tem cada um deles de exercer uma importância predominante em um dado fenômeno. Não é a unidade entre os contrários que desempenha o papel principal, mas a luta entre eles.

Essa polarização se apresenta de duas formas:

- Incremento do sistema de elos de mediação que ocorre pelo crescimento de um dos elementos mediadores. Ex.: estrutura de classe da sociedade burguesa – aumento da pequena burguesia moderna e redução da tradicional; redução do proletariado e aumento do lupen.
- Mudanças das correlações quantitativas entre os próprios contrários que se expressam pela desconformidade quantitativa entre eles. Ex.: redução da burguesia capitalista e aumento do proletariado.

Para o Materialismo Histórico Dialético, não existe a contradição na generalidade abstrata e, sim, as contradições, tendo cada uma delas o seu conteúdo concreto e o seu movimento próprio, que deve ser apreendido em suas conexões.

As contradições apresentam etapas em seu desenvolvimento, tais como: a *conformidade* quando se estabelece o equilíbrio relativo entre os contrários e a unidade se efetiva e a *desconformidade quantitativa*, isto é, de um contrário em relação ao outro. Esta consiste na ruptura do equilíbrio entre eles pelo incremento dos elos intermediários e da mudança das correlações quantitativas entre os próprios contrários. Isso significa que as contradições atingiram a fase superior de desenvolvimento, necessitando de uma solução, implicando no aparecimento de novas contradições, outros contrários qualitativos.

As contradições apresentam, ainda, modalidades diversas, como:

- Internas
- Externas
- Fundamentais
- Principais
- Secundárias
- Antagônicas.

Internas são aquelas inerentes e indispensáveis à estrutura dos fenômenos. São elas que estruturam a totalidade e dão origem ao desenvolvimento dos fenômenos. Elas se revelam nas relações entre um determinado fenômeno e os demais. Ex.: conhecimento (produção social e apropriação privada).

As externas são aquelas determinadas pelas internas. Ex.: as contradições presentes nas sociedades atuais resultam da contradição entre capital e trabalho inerente internamente ao capitalismo.

Fundamentais são aquelas entre os aspectos que mais se opõem na estrutura dos fenômenos. Ex.: sociedade burguesa (burguesia e proletariado).

Principais são aquelas de cuja solução depende a ulterior transformação do fenômeno. Nem sempre as contradições fundamentais assumem a função principal.

Contradições secundárias são as que ocorrem entre quaisquer outros elementos de um fenômeno dado. Ex.: contradições entre as demais classes e camadas de classe que compõem a sociedade burguesa.

Dependendo do grau de desenvolvimento dos fenômenos, as contradições fundamentais e secundárias poderão assumir o papel de contradição principal.

Contradições antagônicas são aquelas em que a existência e o desenvolvimento de um dos contrários dependem do outro.

Em síntese, a essência da lei da unidade e luta dos contrários reside no fato de que as contradições internas são inerentes a todos os fenômenos, a todos os processos. Essas contradições se encontram em unidade indissolúvel e, ao mesmo tempo, em luta perpétua. Essa luta entre os contrários é a fonte interior, a força motriz das mudanças e das transformações que se operam no universo.

### **3. Lei da negação da negação**

A lei da negação da negação expressa a estrutura geral dos fenômenos e processos, revela o caráter progressivo, cíclico e ascendente do seu desenvolvimento.

A negação dialética pode ser:

- Objetiva – realiza-se independente da consciência humana;
- Relacional – representa uma determinada relação dos próprios fenômenos;
- Limitante – expressa o limite da existência de um dado fenômeno e o começo de outro;
- Interna – a negação se opera pelas propriedades internas do fenômeno;
- Transformadora – contém, ao mesmo tempo, o desaparecimento da forma obsoleta e a preservação do conteúdo qualitativo do fenômeno;
- Concreta – efetiva-se em conformidade com a essência do fenômeno.

É uma lei cuja complexidade inclui propriedades das leis fundamentais, tais como: a relação quantidade-qualidade (o conteúdo qualitativo do negado permanece inalterado), a negação não é absoluta; a unidade dos contrários; a contradição (tese e a negação – antítese, e negação da negação – a síntese – uma forma nova mais avançada).

## Leis secundárias

As leis secundárias revelam as conexões e as relações mediatas presentes nas leis fundamentais. Expressam a variedade e a multilateralidade do desenvolvimento, atribuindo-lhe concretude. Abrange a unidade: conteúdo e forma

- Essência e fenômeno
- Realidade e possibilidade
- Causa e efeito
- Necessidade e casualidade
- Geral, particular e singular.

A lei da unidade entre CONTEÚDO E FORMA expressa o modo interno de estruturação de um determinado fenômeno, como seus elementos se organizam, relacionam-se e se conectam. Segundo essa lei, o conteúdo determina a forma, essa expressa o conteúdo.

O conteúdo é o conjunto dos elementos ou propriedades internas que constituem um fenômeno; é variável e mensurável quantitativamente. Ex.: produção (forças produtivas); classes sociais (categorias sociais); substância química (os átomos).

A forma é como os elementos ou propriedades dos fenômenos se estruturam, e pode ser interna e externa.

A forma interna se refere às conexões e relações que dão unidade à diversidade das propriedades ou aos elementos que constituem o fenômeno. Ex.: proletariado (várias categorias); elemento de unidade (expropriação dos meios de produção).

A forma externa é como a organização interna do fenômeno se exterioriza. Ex.: organização das classes sociais em sindicatos, associações, partidos políticos, entre outras.

A lei da unidade entre a ESSÊNCIA E O FENÔMENO revela a relação interna existente entre eles na unidade de sua estrutura geral e nas formas concretas de suas manifestações empíricas.

Embora essência e fenômeno mantenham uma unidade, eles não são idênticos. A essência é o conjunto de todas as propriedades

ou elementos e relações internas indispensáveis nos fenômenos. A essência estabelece a unidade entre conteúdo e forma, porém, não é a manifestação externa da forma que a determina. A essência constitui o aspecto interno do fenômeno que se expressa na sua forma externa e se desenvolve quantitativa e qualitativamente. A fonte é a contradição entre conteúdo e forma.

O fenômeno é a manifestação externa das formas que a essência assume e/ou de sua aparência na realidade objetiva. A multivariabilidade das formas de expressão da essência se deve ao fato de essência e fenômeno manterem a unidade sem perder a identidade.

A lei da unidade entre REALIDADE E POSSIBILIDADE expressa as condições e as causas das possibilidades de se tornarem realidade.

A realidade compreende o conjunto da essência e suas formas de manifestação. Abrange os aspectos internos e externos dos fenômenos. Abrange tanto o mundo subjetivo como a existência objetiva dos fenômenos.

Possibilidade é a estrutura de um fenômeno novo que ainda não subordinou a si todas as condições e as causas necessárias para se tornar realidade. Apresenta características diversas e que podem ser *reais* (aquelas que contêm as condições de concretização); *abstratas* (quando existem sem apresentar, ainda, as condições de sua concretização); *necessárias* (as que têm maior probabilidade de se concretizarem); *casuais* (as que determinam a concretização das possibilidades).

As condições, por sua vez, são *necessárias* quando transformam as possibilidades em realidade; *favoráveis*, se determinam o grau das probabilidades; *contrárias*, as que podem acarretar a realização das possibilidades opostas. Para uma possibilidade se tornar realidade, é preciso condições necessárias e favoráveis.

A lei da unidade entre CAUSA E EFEITO é o movimento que transforma alguma possibilidade em realidade, fazendo com que ela ecloda.

A causa é a unidade entre possibilidade e realidade, uma vez que implica o movimento de uma substância em certa forma (um objeto, um fato ou uma circunstância); e o efeito é a transformação das formas do movimento de uma determinada substância.

A causa e o efeito diferem entre si quanto à forma, mas são semelhantes quanto ao conteúdo substancial, estabelecendo relação interna, não linear, em que causa pode ser efeito, e efeito, causa, mantendo a unidade entre elas.

A lei da unidade entre NECESSIDADE E CASUALIDADE revela a relação dialética de contrários polares, que se condicionam mutuamente e se transformam um no outro. Permite revelar a necessidade dissimulada na casualidade e a compreensão profunda da necessidade, possibilitando explicar as casualidades.

A necessidade é um modo de transformar a possibilidade em realidade, quando em uma situação determinada existe apenas uma possibilidade que se torna realidade. Emana de um conjunto determinado de condições e de causas e se realiza só assim e não de outro modo, mediante a casualidade ou as contingências, isto é, diversas formas, constituindo-se a base comum dos casos particulares que têm um caráter específico e singular. É imprescindível a existência dos fenômenos (necessidade interna) e que se exteriorize como expressão da interna (necessidade externa).

Casualidade ou contingência é a expressão de conexões exteriores, instáveis e singulares da realidade, resultante do entrecruzamento de processos e de acontecimentos causais independentes em que, numa situação determinada, existem várias possibilidades susceptíveis de se tornar realidade, porém só uma delas se realiza.

A lei da unidade entre o singular, o particular e o geral explicita a relação dialética entre esses contrários, desvelando a unidade interna existente entre eles, pois, além das propriedades singulares, os fenômenos possuem propriedades inerentes a outros fenômenos, permitindo explicar o particular com base no geral mediado pelo particular.

O singular é um fenômeno isolado, constituído por propriedades únicas de caráter casual, ou seja, uma manifestação casual da lei geral.

O particular é uma forma necessária de manifestação do geral.

O geral é a lei da existência e do movimento entre o particular e o singular, determinando o particular e, por meio deste, o singular.

## **Categorias**

Além de princípios e leis, um método se constitui, ainda, de categorias, isto é, enunciados conceituais cuja generalidade é extensiva a inúmeros fenômenos e a seus processos. Como método que desempenha função gnosiologia, o Materialismo Histórico Dialético contém, também, categorias.

## **Categorias do Materialismo Histórico Dialético**

As categorias do Materialismo Histórico Dialético são enunciados conceituais que expressam atributos ou propriedades, nexos e relações universais e determinantes dos fenômenos. É a generalização da experiência multissecular do ser humano, da sua atividade e do seu conhecimento.

Como esclarece Cheptulin (2004. p. 57-58):

[...] as categorias, refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, são, ao mesmo tempo, graus de desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros.

Nesse sentido, o método do Materialismo Histórico Dialético considera duas modalidades de categorias. As filosóficas ou gerais, que expressam atributos, nexos e relações fundamentais e determinantes; e as particulares, relativas a campos específicos do conhecimento.

Cheptulin (2004) considerava como fundamentais:

1. Matéria
2. Atividade
3. Consciência.

MATÉRIA, considerada como o que existe em movimento no espaço-tempo, realidade objetiva independentemente do estado da consciência do ser humano. (significado filosófico); movimento – alteração e desenvolvimento da matéria no espaço-tempo.

Espaço-tempo – formas gerais de existência da matéria, expressando dimensão, extensão, sucessão e duração. Dimensão – formas materiais particulares de suas relações se expressarem; extensão – expansão da matéria; sucessão – sentido do tempo do passado para o presente e, depois, para o futuro; duração – permanência na mudança.

Há unidade dialética entre espaço e tempo, e desses com a matéria em movimento, provocando modificações tanto na velocidade do tempo quanto nas dimensões do espaço, passando o tempo a ser considerado a quarta dimensão do espaço.

Do final do século XIX aos nossos dias, a ATIVIDADE tem sido objeto de estudo de vários campos do conhecimento e sua importância para o desenvolvimento do ser humano e das organizações sociais vem sendo destacada por diversas áreas do conhecimento. Esse aspecto é assinalado por Rubinstein (1977, p. 119), quando se reporta ao ser humano:

A atividade do ser humano é um fenômeno muito complexo. Os seus diferentes aspectos são estudados por ciências distintas: a sua natureza social é objeto das ciências sociais; os seus mecanismos fisiológicos, da fisiologia. A psicologia estuda o aspecto psíquico da atividade.

Para o Materialismo Histórico Dialético, essa é uma das categorias indispensáveis, uma vez que exprime a relação concreta do ser humano com a realidade. Historicamente, foram as transformações operadas na forma de agir (socialização da

atuação, uso de ferramentas e a linguagem) que propiciaram o processo de humanidade à nossa espécie.

Rubinstein (1977) apresenta como peculiaridade específica da atividade humana o fato de ela ser consciente e orientada para uma finalidade.

Do ponto de vista psicossocial, Leontiev (1988, p. 68) conceitua a atividade como: “[...] processos psicologicamente caracterizados para aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Considerando suas peculiaridades, podemos conceituar atividade como processos desenvolvidos volitiva e conscientemente pelo ser humano para atender necessidades sociais e pessoais, de modo que objetivos e motivos sejam coincidentes.

Como qualquer outro fenômeno, a CONSCIÊNCIA é bastante complexa. Teorias que buscam explicá-la se multiplicam ano a ano, variando a perspectiva como é abordada.

Segundo Burlastki (1987, p. 60), “[...] é a propriedade do cérebro de refletir o mundo material objetivo”. Entendida como propriedade do cérebro, a consciência adquire caráter material incontestável. No entanto, não descobriram, ainda, no cérebro humano um lugar específico referente à atividade consciente.

Os estudos mais recentes sobre a neurologia da consciência constataam que os estados de consciência ocorrem via uma rede de conexões entre o tálamo e o córtex central pelos núcleos intralaminares que projetam longos axônios (vias ascendentes e descendentes) para todas as áreas do cérebro. Por sua vez, eles enviam projeções de volta a esses núcleos. Quando o circuito ocorre no núcleo intralaminar, na base dorsal do tálamo, com uma oscilação constante, poderá resultar em estado de consciência.

Isso induz Ratey (2002), tendo como suporte a teoria biológica de Eldeman, fundamentada no conceito de sinalização reentrante, a afirmar:

Com essa teoria da mente, estamos livres de leis deterministas pré-programadas e podemos, pelo contrário, adotar um quadro de referência da consciência que gravita em torno do valor e significado do mundo. É essa, com efeito, a essência da consciência: o sentimento que cada indivíduo nutre de ser senhor de suas ações e capaz de desenvolver concepções sobre si mesmo, sua própria identidade, capacidade e valor através da experiência ao longo do tempo. (RATEY, 2002, p. 163).

Esse aspecto subjetivo destacado pelo autor é um fato, mas se limita à consciência do sujeito de si mesmo. O processo de consciência, porém, envolve o outro e seu entorno, na medida em que o seu conteúdo se origina do mundo objetivo. Isso lhe dá a condição de perceber fenômenos, processos e particularidades de forma mediada e atribuir-lhes significações e sentidos, a partir da apreensão das propriedades, das leis e das conexões que os constitui, pois a consciência não se restringe às conexões neuronais.

Bakhtin (1986), abordando o caráter semiótico da consciência, deixa evidente a unidade dialética do seu duplo aspecto, ao enfatizar que os processos conscientes apresentam uma trama sensorial, contudo as imagens sensoriais que se formam na consciência se modificam qualitativamente ao adquirir um caráter significativo.

Assim, podemos entender que ao tratar a consciência como processo, essa não é algo estático, e sim, encontra-se em desenvolvimento. Ao analisar esse aspecto, Burlatski (1987) considera que ele ocorre inter-relacionado com outros processos, tais como, conhecimento, autoconsciência, afetividade, imaginação e vontade.

Para esse autor, a consciência “[...] de cada indivíduo forma-se sob a influência da sociedade. [...] desenvolve-se em cada pessoa graças ao contato com outros homens e à manipulação dos objetos criados pelo trabalho humano”. (BURLATSKI, 1987, p. 68).

Do ponto vista da física (KAKU, 2015, p. 62) define consciência como “processo de criar um modelo do mundo usando múltiplos ciclos de feedback em vários parâmetros [...] a fim de

atingir uma meta [...]”. Considerada sob esse ângulo, a consciência e um processo cerebral dos seres vivos, exceto os vegetais, que se efetiva em níveis diferenciados.

Tendo essa concepção como referência, afirma:

A consciência humana é uma forma específica de consciência, que cria um modelo do mundo e o simula ao longo do tempo, avaliando o passado para simular o futuro. Isso exige mediar e avaliar muitos ciclos de feedback, a fim de tomar uma decisão para atingir uma meta.(KAKU, 2015, p. 65).

Considerando os aspectos apresentados, podemos significar consciência como processo psíquico que se desenvolve nas interações sociais, cuja atividade possibilita ao ser humano o conhecimento de si, do outro e do seu entorno, visando mudanças e transformações pessoais e socioculturais.

As categorias particulares são significados conceituais que dizem respeito aos campos específicos do conhecimento e da investigação científica.

Para a Física, por exemplo, matéria é substância (átomos, partículas, antipartículas elementares, plasma e estado neutrônico) e campo componente que comprova a unidade da matéria, seu caráter variável e móvel, variáveis quanto à estrutura e as propriedades, distinguíveis no mundo macroscópico, interagem em algumas circunstâncias transformáveis uns nos outros.

Movimento - processos térmicos, elétricos, magnéticos, entre outros.

Esses significados, no entanto, por se tratarem de conceitos, devem conter atributos ou propriedades que assegurem a relação dialética entre singularidade, particularidade e generalidade.

## **À guisa de conclusão**

Ao delinear os princípios, as leis e as categorias do método materialista histórico dialético e de seu lugar na produção

do conhecimento, a finalidade foi evidenciar a relação entre a abordagem metodológica colaborativa crítico reflexiva e esse método.

Procedimentos metodológicos como as sessões reflexivas, observação colaborativa, ciclos de estudos reflexivos, entre outros, se respaldam epistemologicamente nas categorias centrais do método, em particular, atividade e consciência.

Essa abordagem metodológica propõe inter-relações múltiplas em que a unidade e a luta dos contrários é o eixo central da existência dessas inter-relações. Como posto anteriormente, os fenômenos são constituídos pela unidade de contrários que, em luta, provocam mudanças e transformações em estágios diferenciados de evolução.

Para manter a coerência com os fins a que essa metodologia se propõe, ao nos debruçarmos sobre um objeto singular, teremos de analisá-lo, tendo como parâmetro os princípios, as leis e as categorias desse método, na medida em que tem uma função gnosiológica indispensável ao ser humano para produzir conhecimento e orientar na busca das vias que possibilitarão resolver as tarefas práticas que emergem no processo de desenvolvimento pessoal e social, permitindo participação volitiva e consciente no processo de mudança e de transformação da sociedade.

Entendemos, também, que raciocinar tendo esse método como esteio, requer a compreensão da inter-relação método/metodologia e o domínio de ambos, aplicando-os conscientemente na pesquisa e na vida cotidiana, pois os fundamentos desse método constituem os imperativos da transformação criativa da realidade.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BURLATSKI, Fédor. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista**. Trad. de K. Asryants. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da Dialética**. Trad. de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004

FERREIRA, Maria Salonilde. E por falar em Pesquisa Colaborativa. In: BALDI; Elena Mabel Brutton; PAIVA, Marlúcia et al. (Org.) **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 193 – 208.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisar e Formar Colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI; Elena Mabel Brutton; PAIVA, Marlúcia et al. (Org.) **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 209 – 225.

KAKU, Mcchio. **O Futuro da Mente: a busca científica para entender, aprimorar e potencializar a mente**. Trad. Angela Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

KAPLAN, Abraham. **A Conduta na Pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: E. P. U., Ed. da USP, 1975.

KOPNIN, Pável Vassilievitch. **Fundamentos Lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MORIN, Edgar. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Trad. de Maria Grabiela de Bragança. Mira Sintra – Men Martins /PT: Publicações Europa – América, 1996.

PAVLOV, T **Teoria do Reflexo**. Moscou: Edições Progresso, 1948.

PRADO JR., Caio. **Introdução à Lógica Dialética Introdutórias**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

RATEY, Jonh J.. **O Cérebro** – um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RUBINSTEIN, Serge L. **Princípios de Psicologia Geral**. Atuação. Atividade. Trad. de Jaime Carvalho Coelho. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

VIGOTSKI, Lev S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone Editora, 1988.

# **ENCONTROS COLABORATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO DE PESQUISA ENTRE DESIGNERS E USUÁRIOS**

*Wellington de Oliveira*

## **Considerações iniciais**

A meu ver não há melhor maneira para comemorarmos a fundação de um grupo de pesquisa do que este da produção acadêmica compartilhada entre seus membros. Orgulho-me de fazer parte do projeto FORMAR e de ver que as reflexões teóricas que como grupo produzimos alcançou outros espaços de pesquisa como este em que apresentarei, consolidando que a pesquisa colaborativa tem em seu germe a natureza do campo inter/multidisciplinar.

Está no ethos do percurso de desenvolvimento da pesquisa-ação, pesquisa crítica, pesquisa colaborativa<sup>1</sup>, como aquelas

---

<sup>1</sup> Há inúmeras discussões acerca da classificação de pesquisas e dos aspectos metodológicos que aproximam e diferenciam os diversos tipos de conduta

que desenvolvemos no LAPED<sup>2</sup> focada em desenvolvimento de produtos e/ou serviços, que colaborar propicia qualificar a maneira pela qual se constrói e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual interagem pesquisadores e os demais que, conforme o quadro teórico, chamamos de práticos, parceiros, atores, sujeitos, indivíduos ou pessoas. De parte dessas pesquisas, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema para cujo tratamento se convoca um pesquisador interessado.

Tomamos aqui os encontros colaborativos como procedimentos metodológicos, porque esses encontros não são fórmulas prontas e estáticas para aplicação nas pesquisas. Antes suas etapas permitirão releituras e reorganizações a partir das demandas de quem as usa, salvo melhor juízo.

As questões que nos colocamos são: de que maneira os encontros colaborativos interferem com o objeto de pesquisa do designer constituído pelas práticas nos diferentes contextos em que

---

nas pesquisas. Neste texto não me deterei nesta discussão e recomendo para aprofundamento a leitura de MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a10v31n3.pdf>.

<sup>2</sup> Sediado no PPG- *Stricto sensu* em Design, Inovação e Tecnologia das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila – UNIFATEA, o LAPED é um espaço de pesquisa que procura conjugar interdisciplinarmente discussões que envolvem as tecnologias digitais da informação aplicadas, o design tecnológico e estética digital em ambientes virtuais, o conceito de inteligência coletiva em sistemas interativos e as interfaces da arte/ciência em diálogo com as lógicas dos sistemas computadorizados. Nossas pesquisas se unem na produção de teorias, métodos e modelos de design de sistemas inteligentes, de modelagem de performances cognitivas: percepção, atenção, inferência, consciência, linguagem, memória, tendo em vista os processos de aprendizagem, as estratégias cognitivas voltadas para a aplicação em ambientes digitais de pesquisa, de produção e difusão de inteligência coletiva.

Liderado pelos professores doutores Wellington de Oliveira e Luciani Alvareli, o objetivo principal do laboratório é a realização de estudos sobre as diversas relações entre Design, Tecnologia e Educação, tendo por foco pesquisas e desenvolvimento de projetos/produtos que fazem uso de recursos computacionais e da Internet, nas áreas de Arte Eletrônica, Computação Gráfica, Web Design, Interfaces Digitais, Jogos, Educação a Distância e Realidade Virtual.

é aplicada? Como os conhecimentos produzidos pelos encontros colaborativos entre pares se constituem e se validam para as partes envolvidas no processo? Em que medida os encontros colaborativos se configuram instrumentos de produção de dados para a pesquisa?

A pesquisa enquanto processo sistemático de construção do conhecimento para o designer tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. Produzir, nesse contexto, é um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual ela se desenvolve. Partindo-se da premissa de que o conhecimento não é matéria ou assunto acabado, é infinito e deve ser continuamente explorado, repensado e reformulado. Vejo assim que a ciência se faz essencial para estabelecimento dessa constante reformulação e desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Para o designer a atividade de pesquisa consiste basicamente na obtenção de informações, compreensão das certezas e dos direcionamentos necessários para conceituar e projetar produtos de forma coerente com as necessidades dos usuários. Isso significa dizer que a pesquisa serve para amparar o designer com as informações de que necessita para criar soluções eficientes e também para validar processos daquilo que está sendo feito. Ou seja, o desenvolvimento de um novo produto/ projeto é embasado pelas informações oriundas das pesquisas. São essas informações que possibilitam ao designer exercer seu papel criativo para transformar os dados coletados em uma solução palpável, eficiente e que traga resultados.

O envolvimento de usuários no processo projetual não é novidade e acontece já há algum tempo nas pesquisas em design. Nesse sentido Martins (2009) destaca que é responsabilidade do designer que sabe dizer não ao lugar comum, estar aberto a novos cenários. É preciso experimentar, sair do casulo, conectar, viver em rede. É preciso revalorizar outros estilos de vida, (re) significar o “fazer a diferença”: aonde? Quando? Para quem?.”

Ainda segundo Martins (2009) o designer além de ouvir, deve compreender, valorizar, trabalhando com e não trabalhando para o usuário, mediando, transformando cenários e projetos, utilizando-se das ferramentas tradicionais do Design aliado às metodologias participativas, o que favorece o reconhecimento e a valorização de sua identidade cultural.

Rosari (2008) aponta que o universo do design é muito vasto, diversificado, e quando se fala em conhecimento de design é necessária uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. Interdisciplinar no sentido de que necessita da colaboração de outras áreas de conhecimento para formar o conhecimento do design. Transdisciplinar porque visa estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade.

A atividade do designer, criativa por excelência, marca sua finalidade quando estabelece as qualidades multifacetadas de objetos, processos, serviços e seus sistemas, compreendendo todo seu ciclo de vida. Portanto, o design revela-se fator central da humanização inovadora de tecnologias e o fator crucial para o intercâmbio econômico e cultural.

Este texto tem como objetivo discutir os limites e possibilidades dos encontros colaborativos como procedimento metodológico para o trabalho de pesquisa do designer. Pretendemos apontar as possibilidades de como tal abordagem aplicada no fazer científico do designer promove um (re) desenho de estratégias focadas na criatividade e inovação para o estabelecimento de um referencial que permita a compreensão da participação dos diversos sujeitos (usuários) no processo projetual e criativo, que articula atitudes, comportamentos, conhecimentos, competências, normas e experiências sociais.

Para a consecução deste objetivo organizamos o texto em dois segmentos. O primeiro em que tratamos da conceituação do processo de colaboração e o segundo quando discutimos a organização dos encontros colaborativos.

## **Delineando os contornos da Colaboração para a Pesquisa em Design**

O movimento dos encontros colaborativos<sup>3</sup> revela um modo de agir em uma complexa rede de mediações ou totalidade de relacionamentos em processo, que constitui o ser social. Nessa perspectiva, a colaboração constitui-se como um modo de participar/viver uma experiência que representa uma forma de desenvolver nos sujeitos/colaboradores/participantes de processos e pesquisas suas capacidades para compreenderem melhor o mundo e, assim, atuarem de forma crítica, participativa e adequada às situações concretas e práticas que envolvem a interação em contextos diversos.

Colaborar em qualquer contexto (pesquisa, projetos, formação contínua etc.), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Isso implica em conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes. (cf. Magalhães, 2009).

As ações nos encontros colaborativos propõem o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivam a construção de subjetividades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados colocados, explicitados e questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias, mas possibilitadoras de significados compartilhados em um contexto

---

<sup>3</sup> É importante salientar que entendemos a colaboração como um movimento em que cada um ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve, a partir de uma interação mútua, em um intercâmbio de ideias e pensamentos. Todavia, colaborar criticamente implica, além dessa ajuda mútua, um trabalho conjunto de compartilhamento de ideias em um relacionamento não hierárquico, gerando a interdependência de todos na realização de tarefas, que exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam transformar criticamente uma da realidade.

que se organiza pelo desenvolvimento de uma subjetividade social. Pesquisas anteriores têm discutido a complexidade do estabelecimento de contextos colaborativos em que os participantes necessitam revelar aos colegas seus saberes e não saberes. Nessa direção, John-Steiner (2000) e Moran e John-Steiner (2003) apontam que contextos de formação envolvem uma intensidade emocional que pode levar a uma resistência em participar, principalmente quando os participantes são colegas, o que torna o risco maior.

Ibipiana (2008) e Oliveira (2009) observam que colaboração não significa cooperação, tampouco participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os interagentes têm voz e vez geradas por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação.

Oliveira (2011) aponta ainda que a colaboração implica o compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação de perspectiva nos processos de formação e a uma produção pelos próprios colaboradores, de saberes crítico-reflexivos como forma de estimular uma perspectiva que oferte aos colaboradores as ferramentas de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Colaborar consiste, assim, em promover por meio da negociação compartilhada situações discursivas em que os sujeitos no agir dialético possam criar condições mais abrangentes para buscar contemplar a riqueza de aspectos que exigem os processos inovativos.

Nessa direção, os encontros colaborativos, tal como os concebemos, servem como instrumento para ampliar as perspectivas e o campo de visão do designer no movimento de construção do objeto a ser observado, constituindo-se como uma forma de compreender e propor intervenções para as situações e necessidades vivenciadas na realidade dentro e fora de determinados contextos, mais especificamente no projeto de produtos/serviços, nos casos das pesquisas que realizamos. Isto é, ao colaborar de

um modo planejado, designers, usuários e pesquisadores podem presenciar a possibilidade de superar limitações individuais e cotidianas, a fim de evidenciar os processos criativos emergentes nos contextos de ação dos sujeitos, mediante recursos subjetivos constituídos historicamente e que se organizam no momento da ação concreta.

Esses encontros constituem-se em determinações coletivas para chegar a um acordo ou alcançar um objetivo por meio da partilha de informação e consenso do grupo. Eles ocorrem quando um grupo de indivíduos de diferentes habilidades, experiência e responsabilidades se reúnem para trabalhar em direção a um objetivo comum, assumindo:

- A valorização das ideias diversificadas
- As experiências de cada membro do grupo tem experiência
- A perspectiva de um propósito comum
- A confiança mútua que permite aos membros compartilhar a tomada de decisões e responsabilidade.

De acordo com Holtham, Owens & Ward (2010), encontros colaborativos permitem movimentos que visam a utilização de novos sentidos para compreender e redesenhar as estruturas profundas dos projetos, que avançam à proporção que se revela a capacidade colaborativa dos sujeitos no curso das ações coletivas voltadas para os projetos de trabalho.

Parece ser este também o pensamento de Manzini (2008) quando aponta que, a inovação, descrita como um entrelaçamento de atividades colaborativas, surge na relação entre diversos sujeitos que agem de formas bem diferentes, constituindo-se como atores em processos de co-design frequentemente complexos e contraditórios. Aprofundando esse entendimento, o autor faz uma distinção entre design difuso (realizado por todos) e design especializado (realizado por aqueles que foram treinados como designers) apontando que a interação entre eles podem desencadear mudanças sociais significativas, com foco em formas emergentes de colaboração.

Assim, podemos dizer que os encontros colaborativos congregam experiências e conjugam interesses difusos e

especializados, permitindo que todos possam contribuir para construção de novas ideias, que inspiram os colaboradores a fazer contribuições mais significativas na direção da concentração de esforços para:

- Prototipar e construir coisas ao invés de só documentá-las
- Interação eficaz para o trabalho com problemas tangíveis
- Construir produtos bem-sucedidos com foco na experiência dos usuários.

A título de exemplificação do que dizemos, podemos tomar o movimento produzido pelos designers que criam/ produzem em ambientes digitais. A partir do diálogo permanente com usuários esses sistemas são continuamente prototipados (personalizados e customizados) tornando o consumidor um designer (interação eficaz para o trabalho) que transforma a interface desses sistemas em tempo real construção do produto bem-sucedido), muitas vezes com base em seus próprios comportamentos desconhecidos.

Como descreve Zimejviski (2014), se projeto é um conjunto de possíveis respostas a uma dada situação, a colaboração com o outro pode nos ajudar a entender e alcançar mais rapidamente objetivos, pois quando as equipes de projetos abrem-se à essa realidade, descobertas surpreendentes podem ser feitas pois potenciais clientes tornando-se parte integrante do processo de construção, auxiliam os designers, que muitas vezes não têm tanta ligação com o contexto de desenvolvimento dos projetos, a terem mais oportunidade de ligar os pontos estratégicos que promoveram o sucesso da criação e desenvolvimento deste produto.

Para implementar encontros colaborativos que sustentem as relações dialógicas e responsivas<sup>4</sup> entre designers e usuários

---

<sup>4</sup> “A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa,

e um ambiente gerador de conhecimentos, em condições de valorizar o projeto de produto, é necessário que se definam as diretrizes de intervenção, basicamente aquelas garantirão o design e o funcionamento da colaboração e da capacidade de aplicá-la em novas combinações que fundamentarão a criação de novos projetos, produtos e/ou serviços.

Esses espaços se constituem a partir de tensões e contradições, e afeto, produzido nas relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o social. O afeto para existir pressupõe um motivo, é preciso que alguém/ alguma coisa o desencadeie para que ele de fato exista.

O afeto não pode ser entendido por definição, só pode ser entendido por funcionamento, no movimento dos agenciamentos. O agenciamento revela uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações e relações entre eles. Ele produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos.

O agenciamento revela-se na forma como os sujeitos, a partir das ideias que produzem, transformam ou não seu modo de agir em relação às ações colaborativas e ao contexto do grupo.<sup>5</sup>

Segundo Oliveira (2015) os agenciamentos dos afetos se articulam em um processo de produção, reprodução e antiprodução, que se autoexplicam por sua própria denominação. Isto é, o agenciamento produtivo é produtor de produção, de reprodução e de antiprodução, a saber:

---

esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios.” (RECHDAN, 2003,p.03)

<sup>5</sup> A esse respeito ver Guatarri & Rolnik, 2011.

a) O agenciamento de produção revela a geração do diferente, do novo absoluto próprio da criação, a serviço de tudo quanto é favorável à transformação. Esse agenciamento evidencia o desenvolvimento da colaboração, que permite reconstruir o contexto de desenvolvimento das ações e o avanço em proposições corretivas e modificativas das zonas de sentidos e zonas de colaboração com vistas à solução dos problemas surgidos no/através do contexto.

b) O agenciamento de reprodução revela processos produtivos que podem ser encaminhados para reprodução do mesmo enquanto conservador e desvitalizante. Designa as tentativas de manter, reproduzir, repetir algo idêntico ao que já existe, cumprindo sua função conservadora. Nessa forma de agenciamento, os sujeitos se envolvem contínuas tentativas de construir e manter uma concepção partilhada (conjunta) de um problema, sem no entanto conseguir gerar novos conceitos a partir desta relação.

c) O agenciamento de antiprodução revela processos que destroem as possibilidades de invenção, que desagregam, desarticulam, articulam-se reagem negativamente à produção do novo.

Nessa direção, o agenciamento (cf. Deleuze, 1986/2011), configura-se como acontecimento multidimensional, que incide sobre uma dupla dimensão: 1) uma dimensão relativa às modificações corporais (ações e paixões) ou estados de coisas que efetuam um acontecimento, remetendo-os a uma formação de potências; 2) uma outra dimensão relativa às transformações incorporais ou enunciados de linguagem (atos) que efetuam o acontecimento na sua face incorporeal e que remetem a um regime coletivo de enunciação.

Estas duas dimensões são necessariamente atravessadas por um duplo processo e um duplo movimento: processo de decodificação das formas (forma própria do regime corpóreo e da forma própria do regime de signos ou da linguagem); e um movimento de desterritorialização ou de dessubstancialização

das substâncias (das substâncias corporais ou coisas - estados do movimento - e das substâncias incorporais ou palavras - estados do sentido ou do tempo). Esse duplo movimento articula-se na agência dos sujeitos a partir de afecções com outros e no/com o mundo.

## **Pesquisa colaborativa no Design: quais necessidades podem ser satisfeitas pelos encontros?**

Os encontros colaborativos representam uma maneira pela qual os designers podem construir criativamente com a participação dos usuários projetos e/ou produtos que desvelem a expressão simbólica de seus desejos, interesses, emoções, contradições e experiências possibilitando em cada etapa de criação a participação dos usuários finais, para conhecê-los em profundidade e aliar técnica e sensibilidade para resultados que criem empatia e identidade.

Nesses encontros se convidam os usuários envolvidos no projeto para que dividam suas experiências e realizem juntos atividades nas quais exponham suas visões sobre os temas do projeto, seus entendimentos, sonhos, o que sabem, sentem e vivenciam.

No curso de desenvolvimento dos encontros colaborativos delineiam-se caminhos que deverão ser seguidos e que, caso necessário, poderão mudar até mesmo a direção do produto e repriorizar o que deve ser feito. Esses encontros movimentam um ciclo de criatividade que implica complexos problemas metodológicos, não só pela especificidade do próprio objeto (o novo), mas pela multiplicidade de assuntos que surgem na relação inter/ entre os sujeitos e pela diversidade de enfoques com que as questões são abordadas.

A forma como articulamos os encontros colaborativos para a pesquisa em design baseia-se em van Rijn (2012) e consiste em quatro atividades: observar, refletir, prototipar e experimentar. A transição de uma atividade a outra se dá

em uma sucessão de quatro movimentos: imersão, conexão, triagem e aplicação<sup>6</sup>.

Os encontros colaborativos apresentam uma forma processual no que se refere à aprendizagem e formação de competências, destacando a importância da ação e reflexão num processo contínuo que visa equilibrar as ações e abstrações caracterizadas neste ciclo. Assim, as atividades representam ações concretas enquanto as transições representam os passos para o desenvolvimento cognitivo do designer nesse processo. Ou seja, no movimento dos encontros em interação com os usuários, os designers passarão por uma experiência concreta, depois refletirão sobre essa experiência e disso abstrairão ou internalizarão significações. Essa construção passará a fazer parte dos conhecimentos, valores ou crenças do designer, que poderá então ser utilizada em outras situações, em nosso caso, a criação e desenvolvimento de produtos e/ou serviços.

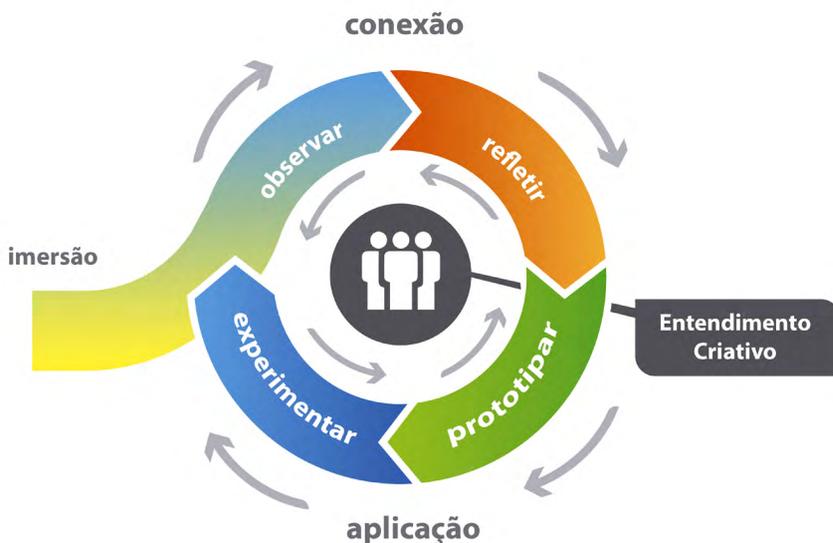
No desenrolar dos encontros colaborativos o designer vivencia uma experiência concreta com o usuário, interagindo a partir dos modelos individuais existentes, e no curso dessa interação transforma essa experiência vivencial em conceitos abstratos, produtos, serviços etc.

---

<sup>6</sup> As quatro atividades e seu processo de transição baseiam-se no Ciclo de Kolb que divide as preferências de aprendizagem em quatro estilos: acomodador, divergente, convergente e assimilador, baseado na sua teoria de aprendizagem experiencial. Esse ciclo se repete cada vez que aprendemos alguma coisa e pode começar em qualquer ponto. No entanto, com frequência, começamos pela experiência concreta, ou seja, nos envolvendo em novas experiências. O segundo estágio seria o de observar e refletir sobre essa experiência, as circunstâncias em que ela ocorre e os resultados obtidos. O terceiro estágio trata de configurar logicamente o princípio geral de funcionamento, de forma que ele possa ser aplicado a outras circunstâncias parecidas. O último estágio do ciclo refere-se, pois, a uma nova ação, norteadada pelo princípio geral obtido.

## Um framework dos encontros colaborativos

O framework para os encontros colaborativos podem ser definidos por fases de trabalho, que autorrecursivamente se alimentam e se interligam configurando o processo de desenvolvimento de uma ideia, produto e/ou serviço, conforme demonstrado no gráfico abaixo:



Adaptado de Rijn (2012)

### Seguindo as fases:

**Imersão:** idealmente, o encontro começa em campo quando o designer mergulha no universo experiencial do usuário. Esse momento é de uma interação livre que não tem a pretensão de criar nada, mas à medida que se desenvolve possibilita uma transição que inclui descoberta. Essa imersão proporciona ao designer caminhos para conhecer o usuário sob múltiplos aspectos, sem, contudo ter a intencionalidade de desenhar soluções para problemas específicos.

**Observação:** Esse é o momento em que os designers coletam as informações sobre os usuários. Aqui o designer sistematiza suas observações (apreendidas por meio de registros diversos: diários, videograções, desenhos etc) a fim de entender culturas, experiências, emoções, pensamentos e comportamentos de forma a reunir informações para inspirar o projeto. Todavia, é fundamental salientarmos que essa não é uma simples observação, mas uma observação colaborativa em que o designer e o usuário compartilham os seus repertórios de compreensão sob uma determinada questão. O designer identifica ações ou resultados inesperados do usuário, estrutura estes acontecimentos como um quebra-cabeças a ser resolvido e leva a cabo ações para obter conclusões.

**Conexão:** Aqui a finalidade é definir o escopo do projeto e suas fronteiras, além de identificar os perfis de usuários e outros atores-chave que deverão ser abordados. Neste momento, o designer inter cruzará suas ideias de projeto e/ou produto com as diferentes perspectivas e diversos ângulos oriundos das observações, permitindo, assim, desconstruir crenças e suposições acerca dos sujeitos, e quebrar seus padrões de pensamento, ajudando-os a mudar paradigmas dentro da empresa e, com isso, dar o primeiro passo para alcançar soluções inovadoras.

**Reflexão:** Após os encontros realizados obtém-se uma massa de dados que são organizados de forma a identificar temas, subgrupos e muitas vezes critérios que auxiliam no entendimento dos dados para idealização dos produtos. A organização pode ser reiniciada várias vezes e realizada por diferentes grupos de pessoas dependendo da complexidade do tema e da quantidade de dados. O importante é que cada etapa seja registrada e que o resultado final auxilie na compreensão dos dados de campo e contribua para a criação das ferramentas que serão usadas na Ideação.

**Triagem:** Após a reflexão e análise estratégica das ideias geradas, o designer criará categorias para apoiar o processo decisório, a partir da sistematização das observações colaborativas, de modo que as ideias mais estratégicas sejam selecionadas para serem prototipadas.

**Prototipação:** Momento das simulações que antecipam problemas, testam hipóteses e exemplificam ideias de modo a trazê-las à realidade para abrir discussões.

**Aplicação:** Finalmente, os designers com suas intervenções podem entender melhor a relação com os usuários e com suas intervenções aplicar testes, experimentar hipóteses e discutir com o grupo possíveis ajustes.

## **Considerações finais**

Os encontros colaborativos configuram-se em espaços de confronto dialético entre teoria e prática, buscando chamar a atenção para as variáveis existentes nas situações em que participam designers e não-designers. Esses encontros surgem, assim, como possibilitadores de um movimento de mutualidade recíproca na compreensão de si, do outro, do contexto particular e geral, do mundo e, dessa forma de transformação de contextos como resultado de um processo de conscientização sobre a própria prática e a do outro, geralmente aliada ao aprofundamento teórico e crítico que expande os processos de produção dos projetos, produtos e serviços.

Por meio do trabalho conjunto com outros podemos transcender as limitações e nos constituir como um outro eu “além das limitações e talentos de um indivíduo isolado”. Isto é, colocar o foco na parceria colaborativa salienta o entrelaçamento entre processos individuais e sociais, pois uma preocupação central do design deve ser o desenvolvimento de produtos que sejam utilizáveis, o que genericamente significa produtos fáceis de aprender, eficazes no uso, que proporcionem ao usuário uma experiência agradável.

Há outras formas de participação dos usuários nas pesquisas em design: design thinking, design de interação, design emocional, cada uma delas com suas formas de organização e condução dos processos de produção de dados. Entretanto, é fundamental frisarmos que a diferença que se estabelece entre

elas e os encontros colaborativos, está no fato de que o designer não apenas considera a voz do usuário, sua perspectiva, seu sentido para registro e posterior interpretação do pesquisador. A voz do usuário no curso desses encontros faz parte da tessitura de uma metodologia de investigação/criação do seu projeto/produto. Neste caso a abordagem dos encontros não se faz através das etapas de um método, cada uma de uma vez, uma após a outra, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo em ações simultâneas, sucessivas, ampliadas, revistas, incorporadas umas às outras em um longo processo de transição.

Finalizando, consideramos os encontros colaborativos nas pesquisas em design um delineamento que se constrói processualmente, tendo como eixo o usuário e as prováveis direções a serem seguidas às análises oferecidas pelas informações parciais obtidas que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos. Trata-se de um modelo colaborativo: estratégias ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo, objetivando oferecer respostas visam tanto o entendimento do uso e da interpretação da informação quanto da otimização de processos de design e suas aplicações.

Na realização dos encontros colaborativos articula-se um processo em que os designers partindo da experiência concreta podem refletir e teorizar sobre ideias e projetos em uma relação com o usuário, que se modifica à proporção que um aprende com/ sobre o outro.

## **Referências**

### **Livros e Capítulos**

GUATTARI, FÉLIX; ROLNIK, SUELY. **Micropolítica-** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. **Pesquisa e Colaboração**: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. FAP Episteme, Teresina, v. 1, n. 1, jan/jun. 2009. p. 09-18.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: Ed. UFRN, 2009. p. 227-243.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

OLIVEIRA, W. A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 65-76.

OLIVEIRA, W. **A configuração subjetiva das zonas de colaboração**. 65 p. (prelo)

VAN RIJN, H. Meaningful Encounters. Explorative studies about designers learning from children with autism. Doctoral thesis TU Delft. 2012

## **Artigos**

HOLTHAM, C., OWENS, A. and WARD, V. Slow knowledge work – designing space and learning. Available at: <http://www.sparknow.net/publications/EGOSHolthamFinal.pdf> , 2010 (Accessed: 10 October, 2015).

MANZINI, Ezio. Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. 103 p. (accessed: 05 November, 2015).

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida 2003. Dialogismo ou polifonia? Revista de Ciências Humanas, Volume 9, Número 1, p. 45-54. Taubaté, Unitau.

# **FORMAR, COLABORAÇÃO E ABELHAS: COMO O ENSINAR E O APRENDER ACONTECEM NA PRÁTICA**

*Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote*

## **Sobre o Formar...**

O Grupo de estudos e pesquisas FORMAR - Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí é coordenado pelas Professoras Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Dra. Hilda Maria Bandeira<sup>1</sup>. As práticas desenvolvidas pelo referido grupo encontram subsídio teórico e metodológico na abordagem crítica que objetiva transformar processos formativos por meio da organização de espaços-tempo em que as pessoas se apropriam da linguagem crítica como instrumento e resultado do estudo, conforme propõe Vigotski (2004; 2009). As ações

---

<sup>1</sup> Professoras da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. A primeira já aposentada e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

desenvolvidas pelos pesquisadores têm dupla função: produção do conhecimento científico e a formação de professores reflexivos, críticos, colaborativos e criativos. O movimento produzido no âmbito dos estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de estudos FORMAR é dialético e é também histórico na medida em que a interação entre pesquisadores e professores é organizada para promover a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados de modo que sejam consideradas as práticas reais produzidas pelos docentes e/ou pelos pesquisadores, suas necessidades e seus motivos que, quando postos em discussão, são negociados e expandidos, transformando totalidades.

Os encontros realizados no Grupo FORMAR acontecem semanalmente, de modo sistematizado e descentralizado, com cronograma de atividades, temáticas e referencial teórico definido *a priori*, alternando entre as pesquisas de TCCs, Dissertações e Teses em andamento, de modo que todos os partícipes tenham vez e voz na apresentação/discussão.

Nas discussões nas quais tivemos a oportunidade de participar efetivamente durante dois anos, compreendemos que pesquisar de forma crítica, reflexiva e colaborativa, possibilita que os envolvidos na investigação desenvolvam papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa, seja em nível de graduação, mestrado ou doutorado, principalmente nas etapas de análise de sentidos e significados que guiam a prática docente. Com esse entendimento, tanto pesquisador quanto partícipes se formam e produzem conhecimentos reflexivamente e em colaboração. Esse fator amplia a essencialidade e a potencialidade da pesquisa colaborativa, que se sustenta no tripé que envolve a coconstrução de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2006).

Na prática, o significado da 'vez e voz', que tanto repetíamos durante os encontros, era o confronto marcado pelas teorias que estudávamos e passávamos a ter consciência do que fazíamos. Os questionamentos fundamentados nas leituras do pensamento crítico de Freire (1996), Alarcão (2003), Schön (2000), Magalhães (2004;

2009) e Liberali (2010), entre outros, dava-nos o suporte para que, nas discussões, a reflexão acerca da qualidade de aprender a dar a vez ao outro falar, ouvir, desenvolver a sensibilidade, parar e pensar sobre o que o outro fala, e relacionar a voz do outro com o nosso objeto de estudo, se compreendemos o que o outro fala e o entendimento de que é a pergunta que gera novas aprendizagens, bem como a importância e o significado dos silenciamentos, se há criatividade nas perguntas ou nas respostas. Estes são exemplos das atividades desenvolvidas pelo Grupo, que motivam o aprendizado da reflexão crítica.

Todo esse movimento foi um aprendizado coletivo, apoiado no trabalho de Freire (1979) e Liberali (2010), para que, nesse processo, pudéssemos, enquanto professores, sermos capazes de responder a diversas questões: Descrever... O que faço? Informar... O que significa o que faço? Confrontar... Como cheguei a ser como sou? Reconstruir... Como posso fazer as coisas de modo diferente?

Na ação de descrever, os partícipes são levados a responder, o que fiz? Ou seja, descrever a realidade concreta vivenciada na prática de ensino, de maneira organizada e distanciada do contexto real. Essa atitude possibilita o repensar das ações do dia a dia comumente realizadas de forma consciente ou inconsciente.

A ação de informar corresponde à questão: o que isso significa? Ao tentar responder à indagação, os professores colocam em evidência o referencial teórico que sustenta ou influencia a prática pedagógica descrita. Esse tipo de reflexão conduz à identificação, pelo professor, da teoria que expressa a prática, contextualizando historicamente as ações realizadas.

A ação reflexiva de confrontar representa o momento de se fazer crítica à prática educativa a partir da análise coletiva dos sentidos e significados, dos valores e o modo do agir docente. Nesse momento são construídas oportunidades para os partícipes refletirem sobre o que pensam e fazem, bem como se o que realmente fazem está no nível de consciência requerido à atividade docente, considerando o contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Essa ação está centrada na questão: Como cheguei a agir dessa maneira?

Com base nas reflexões anteriores, a ação reflexiva de reconstruir é o momento em que nós professores refletimos sobre como as implicações do seu fazer podem contribuir para a formação de cidadãos críticos. É a oportunidade do pensar com o olhar no futuro, em que são apontadas as possibilidades de reconstrução da ação docente. A intenção da reflexividade é proporcionar condições para que os partícipes possam se desenvolver em termos práticos e teóricos, isto é, possam adquirir níveis formativos de consciência daquilo que pensam e fazem, planejando novas formas de atuação mais conscientes.

A partir da ação reflexiva de reconstruir podem ser criadas formas diferentes e inovadoras de pensar, sentir e agir no contexto escolar. Essa ação proporciona momentos em que os professores se veem como agentes que criam e fazem história porque são oferecidas as condições para concretizar o poder de transformação.

O diferencial nas atividades realizadas no grupo FORMAR é a busca pela essência e não pela aparência. Realizamos leituras da obra do próprio autor, integralmente, seguida da discussão. As obras de Vigotski, por exemplo, são estudadas e criticadas, procuramos, sobretudo na tradução dos termos por ele utilizado, na origem das palavras, almejamos a compreensão crítica dos sentidos e significados disponibilizados nas suas obras, para que cada partícipe do Grupo se aproprie deles e consiga associá-los às suas práticas. Um exemplo que podemos lembrar é da palavra *perijivane*, que tem na concepção histórico-cultural o conceito e sua mais correta tradução para o português, ou seja, a palavra vivência. Nesse sentido, sua tradução foi estudada e discutida no Grupo, com exemplos das práticas educativas vividas no cotidiano da escola.

A palavra vivência, segundo o Dicionário Houaiss (2001), tem vários significados. Entre eles está a seguinte definição: “coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática.”. No mesmo dicionário, encontra-se a definição da palavra vivenciar como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001, p. 2875). É com esse último sentido que

Vigotski emprega a palavra *perijivanie*. Portanto, deixamo-nos afetar pelo grupo FORMAR com a convicção de que ali não se trata de qualificá-lo no melhor lugar de discussão, mas porque foi lá que encontramos as respostas e os novos questionamentos para compreendermos o modo como o processo de ensino-aprendizagem acontece e que o professor é o organizador do ambiente social, sendo capaz de transformar a si mesmo e a sociedade em que vive.

### **Sobre a colaboração como processo de pesquisa e formação**

O significado da palavra colaboração, quando procuramos no dicionário, encontramos: *ato ou efeito de colaborar; trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas* (AURÉLIO.COM).

Como mencionado no tópico acima, as atividades do Núcleo FORMAR são realizadas em colaboração, por pessoas que têm interesses comuns. No entanto, o aprofundamento do termo **colaborar**, na perspectiva do Grupo de Estudo amplia a visão de colaboração, uma vez que parte de determinados princípios e leis do Materialismo Histórico Dialético, que subsidiam todas as ações dos partícipes para, quando conscientes, possam refletir sobre processo e produto, instrumento e resultado no ensino-aprendizagem e nas transformações sociais.

O termo colaboração, no âmbito da pesquisa em Educação e para a Educação, representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõe que o pesquisador trabalhe nos dois campos: o da pesquisa e o da formação (IBIAPINA, 2008).

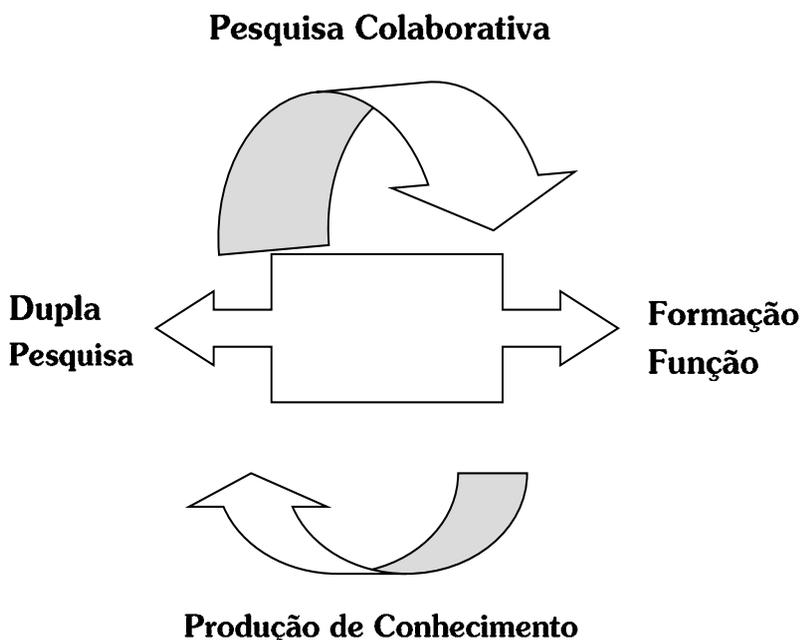
Para a referida autora (2008, p. 33),

[...] colaborar, nesse sentido, não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que todos os partícipes têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa.

Colaborar na pesquisa significa que a descrição, informação, confronto e reelaboração, ações reflexivas realizadas pelos participantes ocorram a partir de interpretações de situações práticas e teóricas, que criam as condições para a elaboração de novas compreensões, concordâncias e/ou discordâncias em relação aos discursos dos seus pares e das teorias vinculadas ao objeto de discussão. Nos momentos das atividades realizadas em colaboração, todos no Grupo são aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, os objetivos e a organização cognitiva-afetiva do outro.

A seguir, elaboramos esquema para ilustrar o que é a Pesquisa Colaborativa, na visão da autora acima citada e na perspectiva que desenvolvemos este estudo.

Ilustração 1: Esquema da Pesquisa Colaborativa



Fonte: Ibiapina e Ferreira (2006) e perspectiva de estudo realizado por Pierote, 2014, p. 68.

É importante destacar que a participação dos envolvidos requer um nível complexo de interação, para que haja reflexão crítica sobre a prática docente, o que pressupõe o engajamento dos partícipes e a sua motivação em realizá-la. Vigotski (2009) afirma que o desenvolvimento de determinada atividade requer motivo e o envolvimento volitivo do sujeito. Ele acrescenta que o indivíduo se desenvolve quando dá o salto qualitativo no nível de consciência daquilo que pensa, sente e faz. Nesse sentido é que a pesquisa colaborativa se apresenta como fator potencial para criar condições que favoreçam a formação e o desenvolvimento de níveis superiores de consciência dos professores envolvidos, inclusive nossa, enquanto pesquisadora-partícipe.

Ibiapina (2008, p. 55) aponta que: “[...] os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional”.

Por meio da pesquisa colaborativa que realizamos, foi possível compartilhar significados e negociar sentidos sobre a aprendizagem e formação docente e, dessa forma, investigar as relações que se estabeleceram entre os sentidos de aprendizagem enunciados pelos professores no início da investigação e o movimento de reelaboração desse processo, articulando a relação com a prática docente.

Encontramos em Vigotski (2009) as raízes teóricas para compreender o conceito de colaboração. Esse autor propõe a realização de processos e de relações educacionais amparados pela colaboração entre os indivíduos. Para ele (2009), em colaboração, o ser humano tem maior potencial para se desenvolver, pois, no processo colaborativo, podemos superar nossas limitações. Contudo, é importante esclarecer a compreensão do termo, haja vista ser comum a comparação entre colaboração e cooperação no contexto da literatura educacional (PONTECORVO, 2005).

É importante, portanto, estabelecer a diferença entre esses dois termos. A cooperação entendida com base na matriz piagetiana e a colaboração na matriz vigotskiana. As referidas compreensões

têm finalidades educativas e perspectivas teóricas completamente distintas. No caso da primeira, a interação está focada no produto; na segunda, a dinâmica interativa está atenta ao processo, sem desprezar o produto (PONTECORVO, 2005).

Na cooperação, com base no enfoque piagetiano, a interação se dá, primordialmente, entre papéis paritéticos, ou seja, relação simétrica, em que pessoas de um mesmo grupo trabalham para realizar determinada tarefa, mas que nenhuma sabe resolver sozinha, caracterizando processo de evolução estático. Em contrapartida, na colaboração, a relação é assimétrica, há sempre aquele que, em virtude de maior experiência com um dado fenômeno, atuará como o par mais experiente na relação, elevando o nível de desenvolvimento do outro e, ao mesmo tempo, fazendo-o desenvolver-se. A colaboração, portanto, enfoca “[...] a interação entre criança e adulto, como caso particular de interação [...]” ou ainda “[...] quando um colega mais experiente “ensina” a um outro menos experiente.” (PONTECORVO, 2005, p. 47).

Assim, no caso da pesquisa colaborativa, o pesquisador assume o papel de colaborador, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa perspectiva, atuar nessa zona significa que o que hoje os professores fazem em colaboração da pesquisadora (refletir criticamente o tema em estudo, refletir sobre sentidos e significados, por exemplo, de aprendizagem, relacionar teoria-prática), amanhã estarão em condição de fazerem sozinhos. Portanto, a ZDP é, então, o espaço entre o que os professores são/sabem na atualidade e o que estão em processo de tornarem-se/saberem no futuro; isto é, é a relação entre “[...] ser e tornar-se [...]” (MAGALHÃES, 2009, p. 61). O que reafirma as ideias de Vigotski (2001) de que toda atividade que hoje fazemos com assistência do outro, em colaboração, amanhã, poderemos fazer sozinhos. Compreender o que significa a pesquisa colaborativa é importante para podermos também compreender o que significa pesquisar colaborativamente.

O conceito de colaboração proposto por Magalhães (2004) pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias

em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Nessa perspectiva, retomamos aos princípios norteadores, que embasam as ações da colaboração, citadas no início desse texto, que rompem com os modelos de formação baseados nas concepções tradicionais e apresenta o professor com uma postura questionadora que compreende o contexto social no qual se desenvolve a ação educativa, pois, a formação em colaboração, crítico-reflexiva, não se reduz ao âmbito dos problemas pedagógicos que geram as ações particulares realizadas de sala de aula, pois deve, “[...] além de compreender esses problemas, analisar as ações pedagógicas no contexto da realidade sócio-histórica em que elas ocorrem [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 68).

Para que essa situação ocorra, é necessário o entendimento de que a reflexividade em colaboração não é um processo natural, mas aprendido. Não nascemos reflexivos. Na medida em que interagimos com o meio natural e social e com os nossos semelhantes, vamos expandindo a nossa capacidade de conhecimento, transformando as nossas condições psíquicas e a capacidade de refletir criticamente. O processo dialógico, vivenciado com o outro, mediado pela linguagem entre o mundo objetivo e o subjetivo nos leva a apreender a realidade objetiva e transformá-la.

De acordo com Araújo e Carvalho (2015, p. 49), referenciando-se à Psicologia Sócio-Histórica: “[...] as categorias mediação e historicidade estão imbricadas nas relações que movem o sujeito e o mundo.”. Portanto, pensar o homem e o mundo em relação dialética significa pensar o homem (subjetivo) e realidade (objetiva) como unidade. No estudo em colaboração, o percurso pessoal e profissional dos professores não se dissocia e o movimento de sua historicidade se constitui como ser inacabado, em processo, de constituição histórica, que não “é”, mas “está sendo”, com potencial de “vir a ser”, permanentemente.

A ação colaborativa visa, portanto, criar condições para o desenvolvimento da atividade reflexiva crítica, de modo a promover o desenvolvimento da formação profissional do professor e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de avanço do

conhecimento, no qual o/a pesquisador/a se insere. O destaque dado ao processo colaborativo é a formação de profissionais críticos e reflexivos que, quando movidos pelas histórias de vida, afetos e vivências, uns dos outros, conseguem afetar-se mutuamente e detectam na sua prática os problemas que surgem no processo de ensino aprendizagem, empoderam-se, transformam a si mesmos e a realidade em que vivem.

## **O que aprendemos com as abelhas...**

As abelhas são perfeitas arquitetas e construtoras. Trabalhadoras incansáveis, possuem um compasso embutido, baseado na rede magnética da Terra. É impossível para elas se perderem, embora sejam capazes de fingir desorientação se isso servir a um propósito maior. As abelhas são capazes de reconhecer e identificar energias sutis, como desarmonia e desonestidade. Como seu propósito é fazer colmeia e mel mais perfeitos, dificilmente construirão uma colmeia ou se manterão em uma que esteja próxima ou localizada em um ambiente injusto.

(LEWIS PEPPER, 2007)

Nesse estudo nos referimos novamente às abelhas. Elas já foram metaforicamente utilizadas na nossa pesquisa de mestrado e foi publicada com o título: *Formação contínua de professores em contexto de colaboração: o aprender entre homens e abelhas* (PIEROTE, 2014). O intuito de voltar a falar sobre elas, inicialmente, nos remete ao entendimento de que diferente dos outros animais, o homem produz as condições de trabalho e a sua consciência e estas se manifestam por meio da linguagem. Vale destacar que Marx (2002, p. 38) afirma:

A linguagem é tão velha como a consciência. A linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência de contato com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se encontra em relação com coisa alguma; não conhece de fato qualquer relação.

Em Vigotski (2007), compreendemos que essa relação se efetiva na atividade e que se estabelece por meio de sujeitos que transformam intencionalmente a natureza e a si próprios por meio do trabalho e do uso da linguagem. Nessa direção, é importante perceber a atividade humana como atividade *revolucionária*, transformadora, como atividade *prático-crítica* dentro de determinado contexto histórico-social.

É importante destacar também que Marx (2002) e Vigotski (2007) apontam que o trabalho se constitui na condição universal do homem tornar-se humano, e que é uma “atividade orientada a um fim”, o qual é sempre determinado pelo contexto. Este ato de colocar um fim (específico para cada atividade) é ato da consciência (que já é produto histórico-social) e, enquanto tal é ato dirigido pelas leis histórico-sociais. Para Vigotski (2009), essa é a gênese social da consciência, uma vez que o homem estabelece intencionalmente suas finalidades em função de valores e, para tanto, precisa ter consciência para organizar, executar e avaliar a prática em função desses fins e valores.

Nesse sentido, entendemos que, para viver em sociedade, o homem precisa aprender a ser humano – precisa apropriar-se do patrimônio cultural criado histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando as condições sociais pela sua atividade, ou seja, transformando a natureza e a sociedade e, ao transformá-las, transformar-se a si próprio.

Vigotski(2007) está em consonância com os fundamentos básicos da concepção materialista de Marx (2002, p. 35), principalmente o de que os homens têm de estar em condições de viver para fazer história, considerando tanto a necessidade de produção dos meios para a satisfação das necessidades básicas (comer, beber, dormir), ou seja, à produção da vida material, quanto à necessidade de que satisfeitas essas primeiras necessidades, é necessária a produção de novas necessidades. Esse é considerado como o modo como o homem pode renovar a própria vida, começar a fazer novas produções e a criar novas relações sociais, a partir de fatos empíricos existentes e não de ideias ou conceitos fictícios. Compreendemos, com base nessa

visão, que a história se faz a partir da atividade humana, realizada por sujeitos que pensam, sentem a agem em condições reais, objetivas e que também são históricas.

O que dizer então das abelhas, que, simbolicamente, representam a verdadeira disciplina, trabalhando para aperfeiçoar o todo, pois o todo serve a muitos tanto quanto à unidade. O discípulo (operário) prepara o mel (néctar), o alimento mais deleitável e ímpar, que é extraído da flor (Universo). “Se observarmos as abelhas o suficiente, elas lhe ensinarão a extrair o mel de sua própria vida, elevando seu Espírito e o suprindo com um perfume que é delicioso e sublime a todas as maiores frequências da Vida”. (LEWIS, 2007, p. 2).

A relação que fazemos do trabalho das abelhas com aquele desenvolvido pela colaboração humana, é ilustrado no pensamento de Luria (1998, p. 26), quando afirma:

A informação dada pela abelha não é informação sobre objetos, ações ou relações entre as coisas; é uma informação sobre seu estado. [...] os movimentos ou sons das abelhas refletem apenas estados afetivos e nunca se constituem em códigos objetivos que designam coisas concretas ou suas relações.

O objeto não existe para o animal se não houver uma relação instintiva entre eles. Diferentemente acontece quando o homem se relaciona com um objeto, pois nessa relação ele diferencia o objeto da própria relação mantida com o objeto.

De acordo com Schetini (2008), a consciência humana faz a distinção entre atividade e objeto, sendo determinada pelas relações sociais e pelos papéis que os indivíduos possuem nessas relações.

As abelhas, assim como os homens, são animais gregários. Ambas essas espécies vivem em sociedades complexas, nas quais a sobrevivência da comunidade depende da ação coordenada de indivíduos que exercem diferentes papéis. Assim, a vida de cada abelha, tal como a de cada homem e mulher, somente é possível dentro de determinada organização que engloba vários indivíduos (PIEROTE, 2014).

Numa colmeia, por exemplo, a abelha-rainha, as operárias e os zangões realizam atividades diferentes e complementares, seguindo padrões predeterminados. Além disso, as operárias mudam de atividade durante a vida, iniciando com a alimentação das larvas, passando pela coleta de alimentos e pela manutenção das células de cera.

É necessário ressaltar, entretanto, que mesmo com todas as habilidades das abelhas, entre todas as espécies, sem dúvida a humana é que dispõe de apoio cultural mais intenso, como também de capacidade de aprendizagem mais desenvolvidas e flexíveis, algumas compartilhadas com outras espécies e outras especificamente humanas, a ponto de que ainda não puderam ser copiadas nem emuladas por nenhum outro sistema, nem orgânico, nem mecânico (POZO, 2002).

Desse modo, podemos dizer que:

[...] a capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, mas também com o humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes que adornam nossa conduta, constituem o núcleo básico do acervo humano, é isso que nos diferencia de outras espécies. [...] sem a linguagem, a ironia ou a atribuição de intenções não poderíamos nos entender com as pessoas que nos rodeiam. Sem essas capacidades de aprendizagem não poderíamos produzir cultura e fazer parte de nossa sociedade. (POZO, 2002, p.24)

As abelhas nos inspiram, nos ensinam, pela forma que conseguem construir uma sociedade, onde convivem com as mais variadas espécies (homens e os outros animais), apresentam performance no seu fazer e modo de viver.

## **Considerações finais**

Rubem Alves, em uma de suas crônicas denominada “Lições de bichos e coisas” (1992), disse ter inveja das plantas e dos animais, porque eles parecem ser tão tranquilos e possuidores de

uma sabedoria que nós humanos não temos. É por aqui que volto a falar das abelhas para pausar esse texto.

As aprendizagens adquiridas no Grupo FORMAR nos fez lembrar da sabedoria dos animais, sobretudo pelo contexto social e educacional no qual estamos vivenciando atualmente, em que a busca de respostas por resultados de melhoria na qualidade do ensino, sobretudo em relação à Educação Básica.

Se dentre os indicadores para a ampliação da melhoria da qualidade da Educação é a formação inicial e continuada de professores, é preciso que sejam revistos os modelos de formação que temos atualmente. Sabemos que a formação dos nossos professores perpassa, necessariamente, a aprender como se aprende a “ensinar- aprender”, produzindo conhecimento juntos, de forma colaborativa. Não é fácil galgar o exposto, mas não é impossível. Necessita investimento, envolvimento afetivo, emotivo, político e motivo para fazê-lo, por todos aqueles que se dizem fazedores da Educação.

Nesse estudo, procuramos mostrar como o ensinar-aprender acontece na prática, e na teoria proposta no Materialismo Histórico Dialético, vivenciado no Grupo de Pesquisa FORMAR, que trabalha na perspectiva de desenvolvimento da colaboração.

As abelhas serviram de inspiração desde o início, tanto para nos diferenciar como humanos, pela consciência que temos nas nossas ações, quanto para nos aproximarmos, não somente para confirmar um saber, como, às vezes, fazemos com os nossos alunos, pedindo para que repitam para conferir se aprenderam, se ‘fizeram tudo direitinho’, mas escutar o seu silêncio quando trabalham e produzem o mel mais gostoso. Sua sabedoria, retirada dos muitos exemplos já citados, tiveram a intenção de mostrar que aprendemos a colaborar na prática, com elas e com os humanos e passamos a questionar, em busca de novas respostas e se o uso da criatividade, da inovação, transformam espaços e pessoas mais felizes.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Vilani Cosme de. ARAUJO, Machado Antônio. Contribuições à proposta analítica dos núcleos de significação: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa. In: ALENCAR, Eliana de Sousa; ARAUJO, Machado Antônio; CARVALHO, Vilani Cosme de. (Orgs.) **Pesquisa e produção de conhecimentos em Educação mediados pela psicologia sócio-histórica**. Teresina, EDUFPI, 2015. p. 47-62.

ALVES, Rubem. **O retorno e terno**. Campinas. São Paulo. Papirus. 1992. <https://dicionariodoaurelio.com/Acesso em: 03/10/2016>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LEWIS Pepper. **The Peaceful Planet**. 2007. In: <http://www.thepeacefulplanet.com/>. Acesso em 20/9/2016.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada. V. 8. Campinas, SP, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 18-60.

MAGALHÃES, Maria Cecília Carvalho. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. O método para Vigotsky: a zona de desenvolvimento proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H; DAMIANOVIC, M.C. HAWI, M.M; ZSUNDY, P. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 55-100.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrichc. **A Ideologia Alemã**. São Paulo. Centauro, 2002.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Formação Contínua de professores em contexto de colaboração**: o aprender entre homens e abelhas. Teresina. EDUFPI, 2014.

PONTECORVO, Clotilde. **Interação social e construção do conhecimento**: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In\_\_\_\_\_: Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed Ed., 2002.

SHETINI, Rosemary Hohlenwerger. **Atividade em sala de aula**: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo. Andross, 2008.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo dsign para o ensino e a aprendizagem. Porto alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia.** 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 2004.



# **FORMAR EM CONTEXTO COLABORATIVO: SUBSIDIANDO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

*Josiane Sousa Costa de Oliveira*

## **Introdução**

O FORMAR teve um papel muito relevante no desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado, pois a metodologia adotada, a Colaboração, é, não só estudada, mas vivenciada por todos do Grupo. Conforme Celani (2003, p. 27), esse processo de colaborar é “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Dessa forma, todos os que integram o FORMAR são colaboradores, pois têm objetos comuns, relações democráticas, e as necessidades formativas emergem. Trata-se de um espaço que eleva a compreensão sobre a teoria e o método do Materialismo Histórico Dialético; da Psicologia Sócio-Histórica; e da Pesquisa Colaborativa. Este é o movimento do e no FORMAR, indispensável e vital no desenvolvimento das pesquisas que dele brotam.

O referido grupo foi imprescindível para a materialização da dissertação<sup>1</sup> “Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – *Campus Caxias*”, da qual este texto traz excerto, haja vista que as vivências compartilhadas nesse espaço alicerçaram tanto a gênese quanto o desenvolvimento da pesquisa que tinha como objetivo geral investigar a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas por professores do IFMA.

Nos encontros realizados semanalmente, tivemos a oportunidade de apresentar o projeto aprovado na seleção e que, embrionário, foi passando por apreciação, sugestões, ressalvas por todos do grupo e colaborando na definição do referencial teórico mais adequado, dos instrumentos e dos procedimentos utilizados na pesquisa.

A esse respeito, comungamos da declaração de Coelho (2012, p. 34):

[...] destacamos o apoio do Grupo de Pesquisa FORMAR da UFPI, que oportunizou inúmeros encontros, possibilitando trocas que geraram novos esquemas de conhecimento, que novas formas de compreensão, novas maneiras de ser, de pensar e de agir, constituindo amálgama dialética em que as partícipes transformaram-se mutuamente. Entre dizeres e não dizeres no FORMAR, durante o período de elaboração deste estudo, foram marcantes os conflitos que alargaram nossos horizontes e ampliaram nosso mundo, impulsionando-nos à constante busca pelo que ainda não sabemos.

Esse trabalho em Colaboração foi fundamental no planejamento da pesquisa, na escolha dos procedimentos adequados, coerentes com os propósitos da investigação. A partir disso, este texto traz relato das vivências nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, dois dos procedimentos para produção de dados.

---

<sup>1</sup> Sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

O universo pesquisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* Caxias, tendo como partícipes da pesquisa quatro docentes, sendo três do IFMA e uma da rede municipal de ensino de Teresina, pois esta é integrante do grupo Formar e demonstrou interesse em aderir à nossa investigação quando apresentamos a proposta de pesquisa no referido grupo. A adesão para ser partícipe em uma Pesquisa Colaborativa é volitiva e, portanto, sua inserção foi efetivada.

Todos os partícipes do grupo têm pós-graduação em nível de especialização. Dos quatro partícipes, dois estão fazendo mestrado e, uma, doutorado. A partícipe Giovana tem um diferencial dos demais no tocante à formação acadêmica, pois é bacharela em Ciências Biológicas e só posteriormente, ao ser aprovada em concurso do IFMA, concluiu o curso de Formação Pedagógica para docentes da Educação Básica, assim, é a que possui menos experiência como docente, pois começou atuar na área somente quando do seu ingresso no *campus* Caxias.

No que se refere à experiência como docente, o tempo de exercício no magistério varia entre quatro e 16 anos, sendo que ocorre maior concentração dos professores nas faixas intermediárias, entre sete e 16 anos de docência. Em relação ao tempo de serviço no magistério dos partícipes, a distribuição que vai do ensino fundamental, perpassando pelo médio, até o superior.

O grupo ficou assim composto até o final desta investigação. Para orientar as sessões reflexivas, utilizamos como recursos os dados produzidos no primeiro encontro e o conteúdo extraído das entrevistas individuais<sup>2</sup>, das quais não trataremos neste texto.

Os encontros coletivos fazem parte do processo da Pesquisa Colaborativa na medida em que representa uma etapa na qual o pesquisador socializa com o grupo os objetivos e as questões de investigação, partilhando com os colaboradores a sistemática de organização da pesquisa, uma vez que os objetivos, inicialmente, eram somente do pesquisador, e passam a ser sociais/coletivos por

---

<sup>2</sup> As entrevistas individuais não serão detalhadas neste trabalho, porque não se trata de procedimento metodológico específico de pesquisas colaborativas.

meio da adesão volitiva do grupo, assegurando-lhes o anonimato e o sigilo exigido para tal. Ainda que o partícipe permaneça com seus próprios objetivos, a adesão implica em compreender que a necessidade do pesquisador representa a sua e torne-se também a do grupo.

Diante disso, apresentamos as vivências do encontro colaborativo e das sessões reflexivas.

## **Encontro Colaborativo: temática e objeto de pesquisa**

No dia 29 de junho de 2015, às 14h30, em uma sala gentilmente cedida pela gestão do Instituto de Educação Antonino Freire, em Teresina, apresentamos a proposta da pesquisa em minúcias, prestando os devidos esclarecimentos acerca dos objetivos desta, as temáticas contempladas em nossos estudos, os princípios da Pesquisa Colaborativa, o método Materialismo Histórico Dialético em linhas gerais, os procedimentos metodológicos a serem utilizados, assim como as atribuições dos partícipes e a escolha dos nomes fictícios a serem adotados por todos.

Dialogamos sobre o uso da metáfora<sup>3</sup> “travessia” – termo remete ao que pretendemos alcançar no decorrer da pesquisa, às possibilidades do desenvolvimento de práticas docentes, que implicam em saltos qualitativos, especialmente na relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas dos partícipes.

A travessia foi sendo trilhada pelos partícipes, colaborativamente, sendo que negociamos sentidos e compartilhamos significados produzidos nos nossos encontros. Devido à escolha metafórica, iniciamos o encontro lendo o texto “Construindo pontes<sup>4</sup>” (2015), de autoria desconhecida. Esta foi a acolhida do grupo e as boas vindas.

---

<sup>3</sup> Metáfora é uma figura de linguagem que permite o uso de uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum, revelando relação de semelhança entre dois termos.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://metaforas.com.br/construindo-pontes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

“Construindo pontes” conta a história de um carpinteiro que intercedeu numa vizinhança de irmãos intrigados – um deles, embora tivesse encomendado um muro para separar-se da convivência do outro, foi contrariado com o serviço prestado, pois a obra feita pelo carpinteiro foi uma ponte. O outro irmão, ao ver a ponte feita, atravessou-a para abraçar o mano e ambos fizeram as pazes. Refletimos sobre as possíveis relações entre docente e o carpinteiro da narrativa e as primeiras vozes começavam a se manifestar.

Revelamos o que nos impulsionou a realizar a pesquisa, ou seja, o desejo de mergulhar na realidade objetiva dos professores do IFMA, de desvelar as preocupações que povoam o imaginário destes profissionais, as contradições inerentes às suas práticas e a trajetória de sua constituição docente, tendo como referência os pressupostos da Pedagogia Crítica, proposta por Giroux (1997), bem como por Ibiapina (2014), Liberali (2010) e outros.

No início, o grupo mais escutava do que falava. Seguimos, destacando o objetivo geral e as questões centrais e norteadoras da pesquisa. Quando apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos, as vozes dos partícipes emergiram a respeito da Pesquisa Colaborativa.

Ressaltamos conceitos importantes abordados por Vigotski (2009), especialmente quando destaca que é na relação com indivíduos históricos e concretos que o homem produz a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela.

Os critérios para tomar parte neste estudo foram também evidenciados: adesão volitiva; encontrar-se em efetivo exercício do magistério no IFMA, *campus* Caxias; possuir no mínimo dois anos de experiência como docente.

Na sequência, lemos o conto africano “Ubuntu<sup>5</sup>” para refletirmos acerca de colaboração. Somente um partícipe conhecia este conto e os demais ficaram surpresos com a origem do termo, pois só tinham conhecimento do nome dado ao sistema operacional

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/mensagens/3430096>>  
Acesso em: 13. jun.2015.

da Linux. A discussão acerca da colaboração fez emergir múltiplas vozes.

A modalidade da pesquisa foi explicitada, bem como o esclarecimento de que colaborar implica no “[...] compartilhamento de conhecimentos de uma forma emergente, e não pode ser reduzido/separado dos conhecimentos individuais de cada um dos participantes [...]” (JOHN-STEINER; WEBER; MINNIS 1998, p. 774), e que a Pesquisa Colaborativa implica em investigação, formação e coprodução.

Na ocasião, os partícipes explicitaram de forma elementar e espontânea acerca de colaboração e isso sinalizou a urgência em retomarmos a discussão sobre colaboração na perspectiva adotada por esta investigação. Combinamos de retomá-las e demos continuidade com a leitura e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento sinalizador da adesão à pesquisa, conversamos sobre o cronograma e cada um ficou de pensar sobre um codinome e enviar para nosso *e-mail*. As atribuições dos envolvidos na pesquisa também foram debatidas e negociadas no grupo, conforme síntese a seguir:

- **Pesquisadora:** Tratar das tarefas formais da pesquisa, tais como: organizar os encontros colaborativos e as sessões reflexivas; selecionar o material para estudo no intuito de instigar os partícipes a se envolverem cognitivamente e emocionalmente; apresentar e esclarecer aspectos significativos relacionados à pesquisa e aos procedimentos metodológicos; desempenhar o papel de questionadora nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas; produzir relatórios com base nos discursos enunciados pelas partícipes a fim de serem discutidos e submetidos às suas aprovações; e divulgar amplamente o resultado da pesquisa no meio científico, acadêmico e nas escolas/campus, seja individualmente ou em parceria.
- **Professores Colaboradores:** Participar ativamente das atividades propostas; responder as perguntas da pesquisadora, com a intencionalidade de trazer os conhecimentos prévios e de produzir conhecimento; ler antecipadamente as leituras

dos textos propostos; ler os relatórios produzidos pela pesquisadora, assim como esclarecer aspectos que não estão claros e fazer alterações quando necessário; colaborar com as reflexões críticas e colaborativas e fazer questionamentos; divulgar os resultados da pesquisa juntamente com a pesquisadora.

As atribuições revelam que o engajamento ativo nos processos reflexivos é primordial para alcançarmos outras compreensões que antes não conseguíamos sozinhos, tendo em vista que as relações dialógicas e de respeito mútuo foram cruciais para produzirmos um ambiente colaborativo e de reflexão.

Apresentamos a relevância da pesquisa, pois visamos ao enriquecimento e à produção do conhecimento no campo da formação contínua e do desenvolvimento profissional, bem como a transformação das práticas docentes dos professores do IFMA.

Para materializar uma ação transformadora, a Pesquisa Colaborativa requer que adotemos procedimentos condizentes com o alcance de nosso objetivo, também explicitados neste encontro colaborativo e nas sessões reflexivas.

Enfatizamos, nesse encontro, que a contradição é elemento fundamental para o desvelamento de necessidades formativas e sua relação com os significados e sentidos de docência para a produção de práticas docentes mais desenvolvidas, uma vez que o Materialismo Histórico Dialético privilegia o processo de consciência mais crítica, perpassando necessariamente pela negociação de sentidos e pelo compartilhamento de significados.

Nesse âmbito, esclarecemos que esta investigação não tinha a intencionalidade de apresentar uma formação pronta e acabada, mas que, por meio de processos reflexivos, pudéssemos conhecer de onde brotam as nossas ações e porque agimos ou não de determinada forma. Ao nos aproximarmos do alcance dessas respostas, possibilitamos o desenvolvimento do nível de compreensão, de menos desenvolvido para crítico.

Para finalizar e selar o convite feito para adesão a esta pesquisa, a música *Travessia*<sup>6</sup>, de Milton Nascimento e Fernando Brant, foi interpretada, em seguida. Destacamos que ela não foi escolhida por acaso e os professores se sentiram à vontade para falar, pois ressaltaram vários aspectos importantes quanto à trajetória rumo à docência, como o desânimo durante a licenciatura; a transição de uma bacharela para a docência; a lembrança de mestres ou autores que foram cruciais na escolha da docência (o grupo adotou como critério para escolha do codinome homenagear alguém ou um autor que, de alguma forma, teve influência na escolha da docência); e que ser docente é trilhar por um “caminho de pedra”<sup>7</sup>, apontando as dificuldades.

Embalados pela música e pela discussão, nós nos estendemos bastante, fazendo essas e outras relações, compartilhando experiências e vivências. Só no final do encontro, por volta das 18h, o grupo aceitou um lanche preparado para esse momento, pois a discussão foi ininterrupta e instigante.

Levando em consideração que os professores presentes nunca atuaram em pesquisas em Educação na condição de partícipe, chegamos às seguintes inferências: preliminarmente, mantiveram-se mais na escuta e, no decorrer da apresentação, sinalizaram o desejo em aderir à Pesquisa Colaborativa, uma vez que, geralmente, os IFs não oferecem formação contínua sistematizada e voltada especificamente para as necessidades formativas deles; depois, realçaram que aceitariam ser partícipes da pesquisa, sobretudo pelo motivo citado acima.

Acentuamos que esta pesquisa não se restringiu apenas ao teor investigativo, mas teve o foco na formação, visando o desenvolvimento profissional e a aproximação mútua entre os partícipes, o *campus* Caxias e a academia. Desde então, denominamos o nosso grupo de *Travessia Colaborativa*.

---

<sup>6</sup> *Travessia* também nomeia o primeiro álbum de Milton Nascimento, lançado em 1967, acompanhado pelos músicos do Tamba Trio.

<sup>7</sup> Trecho da música *Travessia*.

## **Produzindo as condições para a travessia: as sessões reflexivas**

As sessões reflexivas foram utilizadas como componente essencial à metodologia. Segundo Ibiapina (2008, p. 96), a sessão reflexiva é um procedimento que “[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente”.

Dessa forma, o procedimento possibilitou o estabelecimento de uma relação dialógica por meio da reflexão crítica, a citar, a epígrafe produzida na segunda sessão reflexiva pela partícipe Pau-d’arco, quando discutíamos sobre significados e sentidos. Os partícipes compartilharam teorias e práticas, desenvolveram um contínuo processo de reflexão frente aos significados e sentidos de docência, além de analisarem suas necessidades formativas e até mesmo questões outras (políticas, por exemplo) presentes nos significados e sentidos produzidos por eles.

A respeito da discussão gerada na sessão reflexiva, Liberali (2010), baseada em Smyth (1992), aponta algumas ações importantes que vão do descrever ao reconstruir: o descrever – momento em que o educador fala da sua própria ação, da prática por ele realizada; o informar – o partícipe apresenta suas explicações com base em teorias, o tipo de conhecimento que ele estaria privilegiando; o confrontar – momento de refletir sobre que valores embasam a prática docente; e o reconstruir – momento de transformar a ação, planejar uma mudança por meio de possibilidades transformativas rumo ao desenvolvimento.

### **Primeira sessão reflexiva**

Nessa sessão reflexiva, iniciada às 14h30min, discutimos acerca da categoria Colaboração, explicitando o significado que compartilhamos nesta investigação, haja vista que o trabalho realizado na Pesquisa Colaborativa tem essa característica, fazendo-

se necessário que os partícipes compreendessem o significado de colaboração para que, efetivamente, essa se materializasse e, assim, os partícipes pudessem se sentir instigados a aprofundar os estudos e melhorar a prática profissional.

A colaboração foi fundamental para que ocorressem as negociações de sentidos e o compartilhamento de significados produzidos pelos partícipes sobre a docência, bem como para compreender o movimento das necessidades formativas que são mutáveis. Para respaldarmos a análise relacionada a essa categoria, optamos pelos estudos de Magalhães (2004, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), John-Steiner (2000), entre outros, a fim de fundamentarmos os discursos produzidos na pesquisa.

Para discutirmos em colaboração, alertamos que o significado dicionarizado aponta para o ato de colaborar, cooperar, e ajudar (MICHAELIS, 2016). No entanto, o significado de Colaboração utilizado nesta pesquisa vai além do que o dicionário apresenta. Na primeira sessão reflexiva, debatemos sobre isso com os partícipes.

No início da sessão, exibimos o vídeo, animação, de Cláudio César Belezio, chamado “Baloon Tango”, extraído do sítio YouTube<sup>8</sup>, no qual os personagens são dois balões aparentemente frágeis e impotentes que enfrentam uma travessia no deserto com inúmeros obstáculos (vegetação espinhosa, pedras e morros), provocando transformações neles, porém, com a colaboração mútua, que eles se dispõem a desenvolver, a travessia é caracterizada pelo movimento da dança e realizada com sucesso, apesar dos percalços, tendo como ápice o momento em que ambos formam uma unidade em direção a novos horizontes.

Ao serem questionados sobre docência, os partícipes desta pesquisa refletiram acerca de como fundamentam sua prática, se têm consciência desse referencial, se há relação da teoria com a prática, ou não, enfim, encontraram, nesse movimento de produzir significados e sentidos em contexto colaborativo, possibilidades para que suas necessidades formativas sejam desveladas no

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZZE1ghFKzWg>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

processo formativo, favorecendo o desenvolvimento de práticas docentes críticas e com nível de consciência elevado.

As sessões reflexivas proporcionam, segundo Magalhães (2004, p. 82), “[...] uma nova organização discursiva [...]”, que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica.

Por esses motivos, justificamos nossa escolha por utilizar esse procedimento, sinalizando a possibilidade de que ele amplia o desenvolvimento da reflexividade dos partícipes. A sessão reflexiva finalizou-se às 18h e instigou a reflexão crítica, constituindo-se como delineador de questionamentos sobre as práticas reais estabelecidas pelos professores, permitindo refletir sobre as experiências pessoais e os processos formativos que norteiam a docência desenvolvida no *campus* Caxias.

## **Segunda sessão reflexiva**

A segunda sessão foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2016, iniciando às 8h30min, e teve como objetivo analisarmos os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores. Para tanto, distribuímos tirinhas da personagem Mafalda que remetiam a reflexões acerca da compreensão de significado e de sentido. Mafalda é uma personagem criada em 1962, pelo cartunista argentino Quino, que possui uma visão aguçada do mundo e usa a personagem para questionar assuntos como humanidade e paz mundial.

A análise das tirinhas fotocopiadas da Mafalda serviu como mote para relacionarmos o ácido humor da personagem com os conhecimentos prévios e as compreensões que os partícipes obtiveram com a leitura do texto socializado por *e-mail*.

A tirinha sugere uma reflexão abrangente acerca do significado de democracia. A personagem demonstrou reação peculiar ao se manifestar de maneira divergente a respeito do significado lido no dicionário, uma vez que a sua prolongada gargalhada denota ironia quanto ao sentido que ela atribui à palavra democracia.

Dando continuidade à temática estudada, adotando um texto produzido durante estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa FORMAR, cujo título é “Os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores do IFMA, *campus Caxias*”, de autoria desta pesquisadora. A discussão do texto foi norteadada por questionamentos diversos, dos quais, selecionamos e apresentamos alguns no quadro a seguir.

A discussão desencadeada nessa sessão foi permeada por outros questionamentos e focalizada nos significados e sentidos de docência nas perspectivas técnica, tecnológica e crítico-reflexiva, sendo que, no decorrer da sessão, os participantes mencionaram, de forma recorrente, a equiparação das práticas pedagógicas e docentes como se fossem sinônimas. Ao perceber esse discurso, questionamos sobre tal situação e o grupo assumiu que realmente confunde as duas e, por causa dessa distorção, combinamos que discutiríamos sobre isso na sessão reflexiva seguinte.

Todos os participantes estiveram presentes na sessão explicitada e a encerramos às 12h degustando o tradicional lanche. Agendamos a sessão seguinte e todos demonstraram engajamento e motivação para o estudo da próxima temática, como veremos a seguir.

### **Terceira sessão reflexiva**

A terceira sessão reflexiva do grupo Travessia Colaborativa aconteceu no dia 19 de março de 2016, às 08h30min. Depois de retomarmos brevemente a discussão da sessão anterior, para aquecimento das reflexões, exibimos o videoclipe legendado da parte II da música “*Another Brick in the Wall*”, da banda Pink Floyd. Todos os participantes conheciam a música, no entanto, a apreciação do videoclipe foi inédita.

A banda de rock Pink Floyd é de origem britânica, formada em Londres, em 1965, que atingiu sucesso internacional, tendo seu trabalho marcado pelo uso de letras filosóficas e experimentações musicais. A escolha da música “*Another Brick in the Wall*” que em português significa “Mais um tijolo no muro”, foi por fazer duras

críticas ao rígido sistema educacional, retratada no videoclipe por meio de ações autoritárias do professor e de metodologia punitiva.

Dessa forma, analisamos o vídeo e, simultaneamente, fomos relacionando com o capítulo Práticas educativa, pedagógica e docente, do livro “Pedagogia e prática docente”, de autoria da Maria Amélia Franco (2012). Na sequência, solicitamos que os partícipes caracterizassem cada prática conforme os atributos destacados pela autora, e realizamos a socialização do quadro de caracterização das práticas educativas, pedagógica e docente e da análise do texto. Após a discussão sobre as práticas, o grupo constatou que elas se inter-relacionam, mas não são sinônimas.

Considerando que cada prática tem seus atributos, indagamos sobre qual delas a prática dos partícipes estava ancorada e todos responderam que estavam alinhados com a pedagógica, que, para a autora em referência, é a mais desenvolvida. Contudo, ao ser impelido a evidenciar qual referencial fundamenta a prática de cada um, o grupo manifestou conflito e desejo de recuar quanto à primeira atribuição relacionada à pedagógica. Diante disso, cada um sentiu necessidade de retomar os atributos analisados e de refletir criticamente sobre a sua prática.

Após a discussão gerada, finalizamos às 11h30min, convidamos o grupo para felicitar o partícipe Carl Sagan, que havia aniversariado, e comemoramos, também, a passagem do Dia da Mulher. Cantamos os parabéns e presenteamos o aniversariante e as partícipes também. A seguir, explicitaremos a quarta e última sessão reflexiva.

### **Quarta sessão reflexiva**

A quarta e última sessão reflexiva aconteceu no dia 27 de maio de 2016, iniciando às 18h30min, com a presença de todos os partícipes. Assim como as demais sessões reflexivas, aconteceu no endereço residencial desta pesquisadora. Acolhemos os partícipes com uma música chamada “Amor pra recomeçar”, que é uma canção de Roberto Frejat. Ela foi inspirada no poema

de Sérgio Jockymann e ressalta a amizade e a motivação para viver, independente da idade. Além disso, a música enfatiza sobre o agir sem medo, sempre, e que, apesar do cansaço, é possível recomeçar, sem precisar desistir de um objetivo, um amor.

Nesses termos, tivemos como objetivo retomar as necessidades formativas destacadas no início da pesquisa, quando das entrevistas individuais. A relação dessas com os significados e sentidos de docência se deu por meio da leitura de trechos das entrevistas realizadas com cada um dos partícipes. Na ocasião, todos puderam rememorar as suas falas e confrontar com o que refletiam naquele momento final da investigação.

Nessa sessão, a leitura e as reflexões se concentraram em questionamentos condizentes com os excertos extraídos das entrevistas, bem como nas ações delineadas para informar, descrever, confrontar e reconstruir. Solicitamos que os partícipes fizessem a retrospectiva das temáticas estudadas e debatidas pelo grupo, informando os conhecimentos que foram construídos durante a realização da Pesquisa Colaborativa. Optamos por chamar de excertos, os recortes selecionados, pois, para Silva (2015), esses são constituídos de núcleo de enunciações representativos em torno dos objetivos pretendidos quando utilizados em pesquisa.

Ao analisar os excertos, partilhamos com os colaboradores responsabilidades pelos registros, pelas transcrições e pela seleção dos dispositivos de análise. Os partícipes autorizaram a publicação e a divulgação dos registros produzidos, e permitiram que a autoria do *corpus* escrito, que gerou esta Dissertação, fosse assumida pela pesquisadora, embora as produções tenham sido constituídas pelo grupo.

Discutimos, ainda, se houve colaboração no decorrer da pesquisa e em quais situações, bem como sobre a relação estabelecida pelos partícipes envolvendo as necessidades formativas e os significados e sentidos de docência. Também indagamos acerca de possível desenvolvimento em suas práticas docentes – a partir dos estudos realizados na Pesquisa Colaborativa, explicitando-os.

Encerramos a sessão reflexiva às 22h avaliando, até aquele momento, os saltos evidenciados por cada um na sua prática docente.

### **Considerações finais**

Trilhados os procedimentos teóricos e metodológicos, fizemos o plano de análise dos dados produzidos em todas as etapas da Pesquisa Colaborativa, que foram organizados de modo a permitir a análise crítica deles, ressaltando os aspectos qualitativos da pesquisa, uma vez que foram escolhidos criteriosamente para possibilitar alternativa teórico-metodológica no desenvolvimento profissional desses docentes.

O movimento desencadeado na materialização da pesquisa constituiu-se como fundamental para o fortalecimento das aprendizagens que se fizeram necessárias ao desenvolvimento da dissertação, especialmente os que alicerçaram o arcabouço teórico-metodológico necessário para a produção do nosso conhecimento e de nossas práticas docente e investigativa. Destacamos as interações delineadas entre os integrantes do grupo de Pesquisa FORMAR, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de ideias, desde a primeira vez em que nos inserimos neste grupo, celeiro de investigações relevantes à Educação.

Além do acolhimento do qual necessitávamos naquele momento, a apresentação do projeto foi fundamental tanto acerca dos estudos para a definição das categorias necessárias ao delineamento do objeto de estudo, quanto para a materialização da pesquisa em si. A sistemática adotada no FORMAR, aliada ao movimento em contexto colaborativo vivenciado, possibilitou nossa constituição como pesquisadora em Educação, em face das discussões teórico-práticas sobre a temática pesquisada, bem como ao Materialismo Histórico Dialético e à Pesquisa Colaborativa. Estreitamos, ainda, laços de amizade com os demais integrantes do grupo sem amarras à hierarquia acadêmica, desenvolvendo também nossa subjetividade mediante as inter-relações com as pessoas e com o mundo.

## Referências

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.p.19-35.

COELHO, G. M. de S. **Existirmos** - A que será que se destina? O brincar na educação infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

CONSTRUINDO pontes. Disponível em: <<http://metaforas.com.br/construindo-pontes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: \_\_\_\_\_.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.p. 29-50.

\_\_\_\_\_.; LIMA, G. A formação docente e os desafios atuais para o ensino superior. In: NOUTEL, A. et al. (Org.). **Ensino Superior**: Saberes, experiências e desafios. Teresina: Ed. da UFPI, 2014. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. VII Seminário de Educação Histórica. Laboratório de pesquisa em educação histórica – UFPR. **Anais...** Curitiba, 2014.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The challenge of studying collaboration. **American Educational Research Journal [Online]**, v. 35, n. 4, p. 773-783, dez. 1998.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada).

MAGALHÃES, M. 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: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 227-243.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, S. S (Org.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SILVA, E. do N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática**: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. In: Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. XL. n. 2, p. 2-9, 1992.

UBUNTU, M. Ubuntu. 2015. Disponível em: <<http://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

# **A CONTRADIÇÃO COMO ORIGEM DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE**

*Hostiza Machado Vieira  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

## **Introdução**

Conceber o trabalho docente como uma prática situada em uma sociedade conflituosa e marcada por constantes contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, pressupõe a necessidade de se considerar os movimentos que a permeiam. O trabalho docente, muitas vezes, pode contribuir para a reprodução dessas relações, ou, pode também caminhar no sentido de preparar e de emancipar profissionalmente os professores, questionando essas relações, na busca da compreensão das contradições que lhe são inerentes. A atividade de formação docente tem a função de possibilitar a construção de um projeto pedagógico comprometido não apenas com as soluções imediatas da prática formativa, mas, sobretudo, com a postura crítica-reflexiva com vistas à transformação dessas relações bem como das práticas dos professores.

Para que tal transformação seja possível, a atividade de formação docente deve desempenhar papel central no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos professores, exigindo nova postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem, pois eles precisam conhecer a teoria que orienta sua prática, bem como refletir sobre as contradições que permeiam o seu modo de pensar e de agir, para que possa dispor do máximo de conhecimentos científicos que permitam o nível mais elevado de desenvolvimento.

Este texto, portanto, propõe-se a refletir, inicialmente, sobre o Materialismo Histórico-Dialético como método que oferece possibilidades para a compreensão da prática real dos homens, realçando a categoria contradição como fonte do desenvolvimento, bem como algumas de suas características gerais, suas formas lógica e dialética. Em seguida, discute a unidade teoria e prática como forma de contradição dialética e, portanto, como fonte de desenvolvimento do trabalho docente.

## **O Materialismo Histórico-Dialético e a categoria contradição**

O Materialismo Histórico-Dialético constitui uma via alternativa para a compreensão da realidade e o desvelamento das contradições da atividade formativa. O Materialismo Histórico-Dialético parte da premissa de que o mundo é plenamente cognoscível e de que a compreensão humana é capaz de formular uma ideia adequada da realidade material (AFANASIEV, 1968). Nessa ótica, a realidade objetiva constitui a fonte do conhecimento na medida em que, simultaneamente, provoca sensações, proporcionando-lhe noções e conceitos de maneira ativa e prática, inaugurando a ideia de que “[...] o processo do conhecimento se baseia na prática, na atividade material, produtiva, dos homens, que conhecem os objetos e fenômenos no curso dessa atividade.” (AFANASIEV, 1968, p. 180).

Na esfera da vida social e, mais especificamente no campo da atividade formativa, o conhecimento se revela por meio da

descoberta de seus princípios, das suas leis e categorias, visando a utilização de seus resultados em sua atividade prática. Assim, o conhecimento se caracteriza como atividade teórica dos homens e, como tal, não tem a capacidade de transformar a realidade por si só, mas apenas mediante a unidade da teoria (conhecimento) e da prática. (AFANASIEV, 1968).

Com base no Materialismo Histórico-Dialético, compreende-se que a prática real e concreta dos homens é regida pelo princípio da ligação geral e do desenvolvimento, princípio esse que defende:

No mundo tudo está interligado, cada objeto, cada fenômeno está ligado com todos os demais por intermédio de numerosos elos intermediários. O mundo representa, portanto, um sistema único e íntegro, em que cada fenômeno ocupa um determinado lugar nos sistemas de ligações de tudo com tudo. (BURLATSKI, 1987, p. 80).

Dessa forma, a prática formativa está inter-relacionada e imbricada com o modo como os professores ingressam na função e com as contradições inerentes a ela. Nessa perspectiva, a constituição desses atores e a produção da prática de formação docente encontram-se em conexão indissolúvel com as condições que as produziram. As ligações representam um determinado tipo de relações. Para Burlatski, (1987, p. 79),

As relações correspondem à existência de dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceitos que podem ser comparados um com o outro [...] a ligação é o tipo de relação entre dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceito em que a modificação dum deles resulta na modificação do outro ou outros.

Nesse sistema de ligações, a constituição do professor, em especial do professor formador<sup>1</sup> e a produção da prática formativa

---

<sup>1</sup> Em se tratando das especificidades desta pesquisa, o professor formador é compreendido como o profissional “[...] que atua exclusivamente na formação

estão sujeitas ao movimento constante, implicando no processo de renovação e de desenvolvimento incessantes. O método dialético, nessa perspectiva, requer o estudo da atividade formativa, considerando as transformações ocorridas historicamente, em função das necessidades criadas a partir das condições produzidas, convergindo, assim, para o nascimento, a caducidade e o surgimento de novos modelos de práticas formativas em decorrência desse movimento contínuo.

A dialética se baseia no processo de desenvolvimento e de transformação dos fenômenos que se traduzem por meio da passagem de mudanças quantitativas, produzidas de forma lenta e gradual, às mudanças qualitativas, produzidas abrupta e subitamente, não ao acaso, mas regidas por leis (STÁLIN, 1945). Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento da prática formativa dos professores formadores é concebido não como movimento repetitivo e circular, mas progressivo e ascendente, no qual a transição das velhas práticas para novos contornos ocorre do modo simples para o complexo ou no sentido inverso, pois a contradição não é uma coisa fixa e imutável.

Para Afanasiev (1968), a essência da dialética materialista reside na teoria do desenvolvimento e na concatenação universal que, por sua vez, tem de mais importante suas fontes e forças motrizes, as quais encontram respaldo nas leis fundamentais da dialética materialista, particularmente na lei da unidade e na luta dos contrários. Nesse sentido, o estudo dessa lei e, por conseguinte, das contradições inerentes à realidade objetiva, bem como o desvelamento de sua natureza, é uma exigência de grande relevância de toda e qualquer investigação científica e obra prática (AFANASIEV, 1968), na medida em que evidenciam as fontes e as causas reais do eterno movimento e o desenvolvimento do mundo material.

---

contínua, inserido em uma política pública de formação de professores” (MATSUOKA, 2012, p. 1) de das Secretarias estaduais e/ou municipais, especificamente em centros de formação e aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica.

Refletir sobre a lei da unidade e a luta dos contrários nos remete à compreensão do significado de “contrários” e sua “unidade”. Para Afanasiev (1968, p. 107):

Os contrários são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e, ao mesmo tempo, se pressupõem um ao outro. A relação de indestrutível interdependência destes aspectos constitui a unidade de contrários.

Assim, os contrários representam as forças internas do objeto ou fenômeno, que se opõem, repelem-se e se atraem mutuamente, sendo todos os objetos e fenômenos sujeitos a esses aspectos na medida em que são constituídos por meio de uma conexão orgânica, uma unidade indissolúvel de contrários.

Para o autor em referência, no âmbito das atividades psíquicas humanas, os processos contraditórios também estão presentes, podendo manifestar-se por meio da excitação e da inibição, da concentração e da irradiação das excitações na corrente dos hemisférios cerebrais. Dessa forma, os objetos e os fenômenos, de maneira geral, estão sujeitos à lei da unidade e da luta dos contrários, em que os extremos opostos não podem coexistir pacificamente num mesmo objeto, provocando, necessariamente, a disputa entre o velho e o novo, entre o que nasce e o que morre.

É evidente que a luta entre as tendências opostas pode cessar temporariamente, assumindo um caráter de repouso, porém isso não significa vantagem ou sobreposição de um extremo sobre o outro. Assim, o equilíbrio dos contrários é relativo em qualquer processo, senão “[...] nenhum desenvolvimento se produziria na face da terra, pois a luta é a força motriz do desenvolvimento” (AFANASIEV, 1968, p. 110).

Para melhor compreensão da temática, parece-nos necessário refletir sobre a categoria contradição nas perspectivas da lógica formal e da lógica dialética, enfatizando suas formas objetivas e subjetivas, primeiramente, porque é de extrema importância para a construção das bases teórico-metodológicas deste estudo e, em

segundo lugar, porque é uma categoria complexa e multifacetada, objeto de muita discussão entre os materialistas dialéticos.

Do ponto de vista da lógica formal, clássica ou lógica de dois valores, a não contradição corresponde ao segundo princípio basilar que rege o pensamento e a realidade objetiva. De acordo com esse princípio, a proposição A não pode ser, simultaneamente e sob o mesmo aspecto, B e não B. Em outras palavras, uma mesma proposição qualquer, não pode ser verdadeira e, ao mesmo tempo, falsa, pois, para o pensamento lógico formal, uma proposição contraditória configura-se como irreal do ponto da realidade e impossível do prisma da verdade (KOPNIN, 1972; LEFEBVRE, 1975; CHAÚÍ, 2000).

A lógica formal reafirma o princípio da identidade, segundo a qual  $A \text{ é } A$ , expulsando e excluindo o conflito, a diferença. Para a lógica clássica, uma coisa não pode ser o contrário de si própria (lei da não contradição), e uma coisa não pode ser ao mesmo tempo e na mesma consideração ela própria e o seu contrário (lei do terceiro excluído). Essa maneira de lidar com a contradição no processo de aquisição do conhecimento sobre o mundo objetivo afasta qualquer possibilidade de conhecimento, visto que nenhum objeto material ou sistema de objetos é absolutamente inalterável (MARQUIT, 1997). De acordo com a perspectiva da lógica clássica – regida pelos princípios da identidade, da não identidade e do terceiro excluído, os quais formam a base do pensamento dedutivo –, qualquer conclusão deduzida a respeito do objeto não pode violar tais princípios.

As contradições, na lógica formal, “[...] são contradições subjetivas no pensamento” (MARQUIT, 1997, p. 63) e, portanto, não podem ser consideradas “[...] reflexões objetivas das contradições objetivas da realidade objetiva” (MARQUIT, 1997, p.63). São resultantes “[...] de erros de lógica ou de inadequadas reflexões subjetivas das contradições objetivas” (p. 58). Em outras palavras, as contradições lógicas consistem na “[...] falta de concordância entre as projeções teóricas do comportamento de algum sistema abrangendo o objeto e o comportamento efetivamente observado” (p. 67), ou seja, “[...] a teoria descreve

o sistema como estando no estado A, ao passo que a observação demonstra que o sistema está no estado não-A” (p. 67). É possível afirmar ainda que “[...] as contradições lógicas ocorrem em teorias logicamente inconsistentes no caso de um conflito entre um comportamento teoricamente projetado e um comportamento realizado” (p. 65). As contradições lógicas são eliminadas por meio da correção da teoria.

Na lógica formal, as contradições resultam do esforço da atividade do pensamento humano de se apropriar da realidade e dos objetos, ou, ainda, de produzir uma ideia aproximada das coisas. Dado o caráter mutante da realidade e dos objetos, a sua apropriação obriga-nos a fazer uso de dois tipos de reduções (MARQUIT, 1997). O primeiro ocupa-se da análise do objeto como um todo, seja em movimento, seja quando sofre mudança em relação aos outros objetos à sua volta. Dessa maneira, o objeto é sobreposto ao meio ambiente sem considerar sua interação ou sua influência sobre o objeto. Esse tipo de redução pode ser comparado à maneira como uma personagem é apresentada em um desenho animado, ao mover-se em um pano de fundo inalterado; provoca, também, a ruptura da unidade de um objeto com seu meio ambiente, na medida em que o coloca artificialmente fora do seu meio ambiente e mantém o último inalterado.

No segundo tipo de redução, o objeto é compreendido como sendo composto de determinado número de partes, algumas das quais atravessam mudanças em relação a alguma ou a todas as outras. Essa redução concebe o movimento ou a mudança como uma sucessão de estados em repouso. Esse tipo de redução tem como consequência a destruição da unidade do objeto consigo mesmo, sendo esse reduzido à soma de suas partes, ao invés de considerá-lo como um todo integrado (MARQUIT, 1997).

A apreensão dos objetos materiais ou do sistema de objetos, ou seja, a apropriação da realidade objetiva no pensamento implica, inevitavelmente, em um desses tipos de reduções. É um erro lógico, no entanto, tomar como únicas e verdadeiras essas reduções e considerar seus resultados como uma representação totalmente exata e fidedigna dos objetos e dos sistemas, ao invés

de considerar seus resultados como um estágio na aquisição do conhecimento da realidade objetiva.

As contradições lógicas ou subjetivas são encontradas em certos níveis do processo de cognição, podendo resultar de duas maneiras: a) dos erros lógicos não detectados previamente no desenvolvimento da teoria; b) do caráter aproximativo das representações teóricas da realidade objetiva, no qual o grau de precisão necessário não é o mais adequado para o aspecto da realidade objetiva que está refletida na teoria. De modo semelhante, são também contradições, na lógica formal ou subjetiva, aquelas que surgem quando as propriedades projetadas ou o comportamento previsto na base de uma dada representação teórica, da realidade objetiva, não concordam com as propriedades observadas ou com o comportamento de um sistema material, visto que a produção do conhecimento não ocorre a partir de um vácuo. Ela é sempre construída com base em algum conhecimento prévio (MARQUIT, 1997).

Para uma adequada compreensão dessas relações, inspirada em Marquit (1997), apresentamos o seguinte exemplo de contradição: na lógica formal, o trabalho docente configura-se a partir da valorização dos condicionantes imediatos, do privilégio da dimensão prática em detrimento da dimensão intelectual ou vice-versa, imprimindo, assim, um caráter unidimensional e abstrato ao trabalho docente. Para além da lógica formal, esses condicionantes imediatos não devem ser, todavia, tidos como aspectos exclusivos e absolutos que determinam o trabalho docente. Mas, sim, como aspectos que balizam a ação docente, porém, não podem ser apreendidos sem considerarmos as múltiplas determinações da realidade concreta, como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos que a permeiam. O trabalho docente constitui-se como uma totalidade, vista em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

A lógica formal, porém, como toda ciência, tem seu campo de atuação delimitado, o que implica a restrição do seu alcance a uma realidade micro. A esse respeito, Konder (1992, p. 23) reitera que “[...] as leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e

– nesse campo de validade – a contradição é a manifestação de um defeito no raciocínio”. Compreender a contradição baseado único e exclusivamente nessa perspectiva significa anular o seu valor, significa engessar o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão da realidade e das coisas.

A realidade, embora seja cognoscível, não se apresenta imediatamente ao homem. Esse caráter multifacetado da realidade se explica pelo fato de o homem, como sujeito cognoscente que age de forma objetiva e praticamente sobre a natureza, movido por suas necessidades, experimenta, primeiramente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual cria suas próprias representações das coisas, gerando compreensões distintas e mesmo contrárias, relativas à essência ou ao conceito correspondente da realidade (KOSIK, 1989).

A realidade humana não pode ser compreendida isoladamente, sendo necessário analisá-la, entender a origem e o desenvolvimento dela ou do objeto estudado, como se constituíram, e as relações intrínsecas que existem entre ela e aquilo que ela não é. A dialética tem a função primordial de fornecer as lentes para romper as representações da realidade projetadas na consciência do sujeito no decurso das condições produzidas historicamente.

O desenvolvimento da realidade material somente é possível mediante a compreensão das relações intrínsecas das unidades contraditórias que a envolvem. Em tais unidades, a contradição é essencial e constitui-se como princípio básico do movimento e do desenvolvimento pelo qual a matéria existe.

Na perspectiva dialética, “[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que excluem e se supõem mutuamente” (CHEPTULIN, 2004, p. 289). A contradição caracteriza-se pela disputa permanente dos aspectos e das tendências opostas no funcionamento, na mudança e no desenvolvimento de um mesmo objeto, que se excluem e se atraem mutuamente, porém, pelo fato de os aspectos contrários não serem divergentes, não se destroem e não se anulam, antes, coincidem e se complementam.

Para o autor mencionado, a contradição caracteriza-se pela interdependência orgânica dos aspectos contrários que não podem existir uns sem os outros, mas, paralelamente, a unidade revela igualmente certa coincidência dos contrários nesses ou naqueles momentos de tendências. Os contrários, ao compartilharem uma única e mesma formação e essência, forçosamente possuem uma série de propriedades em comum. A interação e a coincidência dessas propriedades essenciais dos contrários convergem para a origem da contradição dialética viva.

Os contrários não apenas se excluem uns aos outros, mas também coincidem, entre si, e revelam não apenas as diferenças, mas, também, a identidade. A coincidência da natureza dos aspectos contrários de um mesmo objeto manifesta-se pelas diferenças, que se interpenetram, supõem-se uns aos outros, constituindo a contradição dialética. Sendo a contradição a unidade e a luta dos contrários, a equivalência/coincidência dos aspectos contrários, corresponde ao estágio de desenvolvimento em que se estabelece um relativo equilíbrio de forças opostas, em que essas parecem se tornar equivalentes. Entretanto, a unidade, sendo um momento necessário da contradição, é sempre relativa, enquanto a “luta” é sempre absoluta. O momento da passagem dos contrários um pelo outro, constitui-se na expressão plena da identidade dos contrários.

Desse modo, na lógica dialética, a contradição, a luta dos aspectos e das tendências, próprias da formação material, são reconhecidas como a origem do movimento e do desenvolvimento, o que implica em afirmar que a lógica dialética não se contrapõe à lógica formal, porém, vai além, ao promover o movimento do pensamento por meio da interação da estrutura ou da organização (forma) deste e do conjunto de elementos e de processos que o constituem (conteúdo).

As contradições dialéticas subjetivas são as que ocorrem no domínio do pensamento, no processo de cognição da realidade e não na própria realidade, podendo tal contradição ser resolvida não por meio da modificação do objeto de cognição (ou da teoria), mas por meio da modificação do processo cognitivo dentro do

domínio do pensamento, a partir de investigação e de exame profundo do seu conteúdo dialético, até chegar à compreensão mais rica do objeto. Esse processo de mudança no domínio cognitivo é consequência das mudanças qualitativas e quantitativas que se operam no pensamento, de modo a atingir um grau mais objetivo e concreto, penetrando no conteúdo e na essência do objeto (LEFEBVRE, 1975).

Na lógica dialética, a exemplo da lógica formal ou lógica dos dois valores, as contradições apresentam uma relação de três termos, sendo que ambos os pólos da contradição dialética têm as suas raízes nas condições concretas da existência de dois pólos. Em se tratando da contradição na lógica formal, o terceiro termo é obscurecido pelo erro de olhar a lei da identidade de uma maneira dialética. Essas relações podem ser ilustradas a partir de um exemplo de Marx (1988): o capital pressupõe o trabalho assalariado, assim como o trabalho assalariado pressupõe o capital. Nesse exemplo, os pólos opostos (capital e trabalho assalariado) se condicionam mutuamente; eles ocasionam reciprocamente um ao outro. O terceiro termo nessa situação é representado pelas forças de produção, visto que os dois pólos das relações de produção referem-se ao modo como as forças de produção são postas em movimento, ou seja, o terceiro termo refere-se ao objeto em seu meio ambiente.

A relação entre a teoria e a prática constitui outro exemplo, que se evidencia a contradição dialética na medida em que há a interpenetração de opostos dialéticos em sua unidade. No item a seguir, discutimos a unidade teoria e prática como forma de contradição dialética e, portanto, como fonte de desenvolvimento do trabalho docente.

### **Relação teoria e prática na formação de professores: expressão da contradição dialética e do desenvolvimento**

Dentre os postulados de Marx (1988), recorre-se àquele que afirma que é por meio da atividade laboral que o homem se

constrói e constitui suas relações. Essa forma de compreender o trabalho assume um caráter humanista, compreensão essa que nos traz respostas para questões, tais como o que é o homem, seu surgimento e seu desenvolvimento, especialmente por ocasião de sua fase mais inicial.

O trabalho constitui o amálgama da produção da própria vida material, pois a partir da interação do homem com a natureza, com outros homens e consigo próprio é que se cria um conjunto de relações complexas que dão origem ao desenvolvimento das forças produtivas de uma dada época histórica e, conseqüentemente, da estrutura econômica da sociedade a qual passa a constituir a base para determinadas formas de consciência social.

Nessa perspectiva, o trabalho é, pois, a categoria que elevou o homem à sua condição humana, tendo em vista que a relação homem-natureza, sujeito-objeto produziu, no decurso da história da humanidade, transformações tanto na natureza quanto no homem, não apenas como resultado de sua mera presença no mundo, mas como fruto de um processo mental em que o homem, ao executar ações, projeta idealmente um objeto.

No decurso da história produtiva da sociedade e do engendramento das relações de produção estabelecidas na atividade material, Marx (2002) lança seu olhar atento para os distintos momentos históricos, especificamente analisando a estrutura econômica de cada época, mas é no mundo da burguesia, no sistema capitalista que sua análise ganha maior expressão.

Com base nesse olhar, foi possível identificar, na história da filosofia burguesa, duas fases principais. A primeira, caracterizada por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido de elaboração de uma racionalidade humanista e dialética, compreendida do período dos pensadores gregos indo até Hegel. A segunda é notadamente marcada por uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1830-1848 – sendo orientada por uma progressiva decadência, e por abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade (COSTA, 2001).

Ao longo desse processo, em que as relações produtivas se complexificam, há a crescente exploração do homem e a luta de classes, originando o desenvolvimento e a degradação de si mesmo, em um complexo regulado por leis decorrentes da própria atividade dos homens, revelando o processo de contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção e, conseqüentemente, a alienação caracterizada como a coisificação dessas relações sociais (COSTA, 2001; VAZQUEZ, 2007).

É, nesse contexto, que a burguesia, ao instaurar-se como a classe social detentora do poder político, social e econômico, passa a exigir um conhecimento técnico cada vez mais especializado, sob a qual a ciência assume um novo papel. Diante da necessidade de expandir a produção e de dar celeridade ao processo de transformação da natureza, como forma de obter mais lucro, a burguesia passa a exigir maior rigor da ciência.

Dessa forma, “[...] o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se em uma necessidade prática social de primeira ordem [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 245), ou seja, a prática produtiva contemporânea configura-se como fonte constitutiva da teoria científica, na medida em que supre as necessidades práticas do homem atual. Essa relação ciência-produção, expressão da unidade teoria-prática, constitui o amálgama das forças produtivas de modo que a sua expansão é inconcebível sem o correspondente avanço científico.

No que tange às condições peculiares da sociedade capitalista, essa vinculação ciência e produção, todavia, não corresponde ao campo da vida social. O trabalho, como substrato da existência humana e fundamento para que o homem se constitua – na sua essência, como ser pensante, que age e transforma a natureza para atender suas necessidades –, passa a expressar sua contradição mediante a dupla configuração que assume nessa sociedade: de emancipação do homem, dada a sua condição de produtor de bens, *versus* a sua negação e alienação.

Essa configuração do trabalho na sociedade capitalista passa a exigir, por um lado, a formação de homens que pensam cientificamente a produção, planejam e decidem o que será produzido e, por outro, homens que executam o trabalho físico ou atividades aparentemente intelectuais que exigem certos conhecimentos, implicando na perda do caráter de totalidade do trabalho, sendo a relação imediata entre a concepção e a produção desconsiderada devido à sua crescente divisão e à especialização imposta ao trabalhador.

Essa sofisticação da base técnica da produção favorece não só o distanciamento no resultado do trabalho, mas, também, no próprio ato de produção, o homem estranha a si mesmo, pois sendo o trabalho externo ao trabalhador, este não pertence ao seu ser, nega a sua essência, criando um fosso entre o trabalhador e seu produto. Esse fato implica na inversão da relação de pertencimento entre o homem enquanto criador, e o seu produto (VIEIRA PINTO, 1969).

Para o pensamento, historicamente e concretamente orientado, o ato de conceber, de idealizar mentalmente o objeto produzido, permite o conhecimento sobre como foi produzido e como é utilizado, bem como o seu aperfeiçoamento, além de favorecer uma visão de conjunto do objeto produzido, possibilitando a apropriação, por parte das gerações futuras, dos produtos de cultura, material e intelectual daquelas anteriores.

No âmbito do trabalho docente e, particularmente do trabalho de formação contínua, a mudança qualitativa no modo de formar, advinda do modelo capitalista, tanto o do tipo predominantemente prático, como o de caráter acentuadamente teórico, representa um salto qualitativo no seu desenvolvimento.

O surgimento da contradição dialética no contexto do trabalho de formação contínua de professores, contradição essa originária das condições sociais em que é desempenhado, é caracterizada pela interpenetração de opostos em sua unidade. O condicionamento e a exclusão recíproca destes opostos em interação desencadeiam o desenvolvimento, levado a efeito pelo ganho de qualidades que

foram produzidas nesse processo ou movimento, possibilitando a resolução dessa contradição.

No âmbito do trabalho de formação contínua - atividade que lida diretamente com o conhecimento pedagógico, disciplinar, curricular, pessoal, experiencial e outros, com vistas a formar os docentes que atuam no ciclo de alfabetização - a contradição se efetiva, por exemplo, a partir da luta e da unidade da teoria e da prática em que estes opostos se excluem e se supõem mutuamente. Esse movimento gera o desenvolvimento, que pode ser evidenciado por meio dos diferentes estágios em que a atividade de formação contínua pode apresentar.

Historicamente, a formação contínua tem assumido diferentes perspectivas, ora privilegiando a teoria, ou seja, a técnica, em que o professor teria que receber, de fora, o conhecimento que permitiria sua ação eficaz; ora evidenciando a supremacia da prática em contextos em que, os educadores teriam espaço para problematizar suas práticas utilizando seu conhecimento local, informado por sua experiência, para construir novas possibilidades de agir (LIBERALI, 2006). Nessa relação em que ora a hegemonia se desloca para a técnica/teoria, ora se movimenta para a prática é que ocorre o desenvolvimento, podendo gerar a possibilidade de alcançar uma atividade de formação contínua quantitativamente e/ou qualitativamente melhor a ponto de promover sua transformação. Ao alcançar o estágio mais desenvolvido, o ciclo reinicia, pois a contradição se faz necessária e fundamental para que a atividade de formação ganhe novos atributos, embora nem sempre ocorra a mudança de caráter, até atingir outros estágios.

Ao intensificar a tensão estabelecida no seio do trabalho formativo, amplia-se a sensibilidade da consciência humana com relação a essa contradição, implicando na sua superação (VIEIRA PINTO, p. 232). Esse processo, de compreensão das contradições, requer, em primeiro lugar, a interconexão dos termos que a metafísica<sup>2</sup> conserva separados: o trabalho e o capital, a ciência e

---

<sup>2</sup> Com base em Lefebvre (1975), por metafísica, entendem-se as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado.

a produção, o trabalho manual e o trabalho intelectual, a teoria e a prática. Em segundo lugar, a compreensão das contradições exige que o pensamento se afirme como movimento de pensamento ao mesmo tempo em que pensamento do movimento, isto é, conhecimento do movimento objetivo.

## **A guisa de (in)conclusão**

As reflexões delineadas permitiram identificar que a contradição se manifesta em duas perspectivas: lógica formal e lógica dialética. Na lógica formal, a contradição se caracteriza pela reafirmação do princípio da identidade, segundo o qual nenhuma proposição pode ao mesmo tempo afirmar e negar um predicado. A contradição, nessa perspectiva, anula o conflito e a diferença, admitindo que a realidade e os objetos sejam estáticos. Na lógica dialética, a contradição constitui a unidade dos contrários e luta de contrários que se condicionam e se excluem mutuamente, com vistas ao funcionamento, mudança e desenvolvimento de um mesmo objeto.

Em face ao exposto, destacamos que as contradições dialéticas produzem o desenvolvimento dos fenômenos, dos objetos e dos processos formativos em geral. O trabalho docente e, particularmente o trabalho de formação contínua realizado por professores formadores, se desdobra em tendências opostas e constituem uma unidade de contrários que se encontram em permanente estado de contradição e luta. Essa luta de contrários em sua unidade constitui a força motriz do desenvolvimento, a fonte que produz novas práticas de formação contínua.

Nesse sentido, realçamos que a compreensão das contradições é atividade desafiadora, pois o caminho da compreensão da contradição envolve estudo aprofundado, haja vista que os fenômenos e objetos não são imediatamente cognoscíveis, exigindo um movimento específico, partindo do abstrato ao concreto, movimento do e no pensamento. Assim, a colaboração configura-

se como importante instrumento que potencializa a compreensão das contradições do trabalho docente, na perspectiva de promover sua superação.

## Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CHAUÍ, M. 2000. **Convite á filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-ômega, 2004.

COSTA, F. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURADO, Elizabeth Bezerra. (Org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 13- 27.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Asevedo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LIBERALI, F. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada (LA). In: ROTTAVA, L; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: línguas estrangeiras. Ijuí: Inijuí, 2006, p. 15-33.

MARQUIT, E. Contradições na lógica dialética e na lógica formal. **Revista Princípios**, São Paulo, 43. ed., p. 58-68, nov./dez./jan. 1996-1997. Disponível em: <[http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=144&id\\_indice=845](http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=144&id_indice=845)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. v. 1. 12.ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1988.

\_\_\_\_\_. **Ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MATSUOKA, S. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professores. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP – Campinas. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1918p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1918p.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Tradução Fernando A. S. Araújo. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

# **O VOO DA REFLEXÃO CRÍTICA: A COMPREENSÃO DA UNIDADE TEORIA-PRÁTICA**

*Maria Ozita de Araujo Albuquerque*

## **Introduzindo a questão de estudo**

Eu parti dos exemplos deles, depois vi o que os teóricos disseram e aí eles refletiram em cima disso e deram exemplos. Muitos exemplos eles trouxeram da própria prática deles.

(Episódio da sessão reflexiva da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Este estudo tem como objetivo compreender a reflexão crítica como propiciadora da explicitação da unidade teoria-prática dos docentes da Educação Superior. A complexa relação teoria e prática é constantemente discutida no contexto acadêmico em que acontece o processo ensino-aprendizagem. Professores e alunos dos cursos de formação docente, inicial ou contínua, reconhecem a importância do conhecimento teórico no processo formativo,

mas ressaltam a necessidade de relacionar teoria e prática com a realidade na prática desenvolvida pelo professor, conforme nos mostra a epígrafe deste tópico.

Para uma melhor compreensão da unidade teoria-prática nos apoiamos no termo práxis para lidarmos com a complexidade entre esses dois campos. Vásquez (2007, p. 241) define práxis como “[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Em outras palavras, a atividade do homem para ser práxis não está reduzida a somente interpretar a realidade, mas também a transformá-la. Por isso, a atividade humana necessita ser real, objetiva, material, além de não se resumir ao atendimento das necessidades imediatas e utilitárias, como prega o pragmatismo.

É na práxis que o homem une conscientemente o pensamento e a ação - teoria e prática, porém não podemos dizer que a consciência comum vive à margem da teoria, tampouco aceitar que o homem comum vive em um mundo absolutamente ateu, haja vista que é um ser social e histórico, pois “[...] encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico” (VÁSQUEZ, 2007, p. 31). Assim, sua consciência da práxis é constituída por ideias, valores, juízos e preconceitos, ou seja, não é pura. Na mesma obra, o autor acrescenta que “[...] a consciência comum da práxis não está esvaziada completamente, de certa bagagem teórica, ainda que nela as teorias se encontrem degradadas” (p. 32).

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da prática uma atividade transformadora – práxis – não produz uma teoria da práxis. Para tornar a atividade em práxis, o professor necessita sair da cotidianidade, da concepção ingênua e espontânea, elevando sua prática educativa ao plano reflexivo, visto que esta é a forma mais elevada da atitude filosófica, pois “[...] enquanto a consciência comum não percorre a distância da consciência reflexiva não pode nutrir uma verdadeira práxis revolucionária” (VÁSQUEZ, 2007, p. 33). Portanto, apenas a reflexão leva à transformação.

No cenário atual, o avanço da tecnologia, das comunicações resultam da ação consciente dos homens de explicitar a unidade teoria-prática na atividade sociocultural que realizam. Fundamentados nisso, afirmamos que as transformações que aconteceram na história da humanidade são resultados da ação do homem sobre a natureza e o mundo da cultura, por meio do trabalho.

Nem toda atividade do homem é uma atividade consciente. Este fato, em parte, pode ser atribuído ao processo educativo, destituído de uma formação científica crítica, com baixo nível de consciência na compreensão da unidade teoria-prática. Dessa forma, dicotomizar teoria e prática é impedir que o homem tenha capacidade de agir consciente e historicamente. Por isso, para Rays (1996, p. 35), “[...] é preciso que todo processo formativo sistematizado ofereça ao homem a oportunidade de alcançar a atividade consciente, para que possa transformar a realidade objetiva que o oprime”.

Para melhor compreendermos a explicitação da unidade teoria-prática, primeiramente precisamos esclarecer o sentido das palavras teoria e prática, a partir de sua etimologia. Conforme Candau e Lelis (1995), ambos os termos têm origem grega. A palavra teoria para os gregos originalmente significava a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício com o sentido de observar, contemplar, refletir. A palavra prática vem do grego práxis, *práxeos*, com sentido de agir e principalmente se relacionava à ação inter-humana consciente, diferenciando-a da palavra *póiesis*, compreendida como ação produtiva e atividade comercial.

Existem significados diferentes atribuídos às palavras teoria e prática. Entre elas existe uma visão que induz a uma separação, em alguns casos, uma oposição entre estes dois polos.

A cerca disso, Candau e Lelis (1995) apresentam dois grupos, o que possui uma visão dicotômica e o outro, de unidade. A visão dicotômica centra-se na separação entre teoria e prática, enfatizando a total autonomia de uma em relação à outra, pois são compreendidos como componentes opostos. Nessa concepção,

cabe aos teóricos pensar, refletir, elaborar, planejar, e aos práticos executar, agir, fazer.

Segundo as autoras, a visão de unidade está centrada na unidade teórico-prática que se efetiva por meio da autonomia e dependência de uma em relação à outra. Essa unidade se expressa pelo movimento das contradições em que os dois polos se contrapõem e se negam ao se constituírem uma unidade. Nesta visão, a teoria não orienta a prática no sentido de torná-la dependente das ideias, da mesma forma que não se anulam.

Para Afanasiev (1968, p. 182), o conhecimento é a atividade prática dos homens. A teoria por si só não tem condições de transformar a realidade, o que a diferencia da prática. Nas palavras do autor, “[...] a teoria só reflete o mundo e generaliza a experiência humana. Mas, ao generalizar a prática, exerce uma ação recíproca, contribui para seu desenvolvimento”. Partindo dessa ideia, compreendemos que teoria é o conhecimento indispensável para traçar fins e transformar a realidade de forma consciente. Já a prática é a atividade social concreta que ocorre por meio do trabalho humano consciente.

A contraposição entre teoria e prática tem sua base no fato de que a teoria em si não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não provoca nenhuma mudança concreta. A atividade teórica por si só não é práxis, da mesma forma em que a teoria, ao permanecer em seu estado puramente teórico, não transita dela à práxis (VÁSQUEZ, 2007). Segundo o autor, para que a práxis seja produzida, não basta ser desenvolvida uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Na visão de Vásquez (2007), não é só a consciência simples que estabelece a oposição absoluta entre teoria e prática, é o pragmatismo como doutrina filosófica que fundamenta esta visão. O materialismo histórico dialético e o pragmatismo possuem modos diferentes de entender a realidade, o que os diferenciam na forma de conceber os critérios de realidade. Para o autor (2007, p. 242), “[...] o critério de verdade para o pragmatismo é, portanto, o êxito,

a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual”. Para o materialismo histórico dialético, “é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora e social”.

A unidade teoria-prática implica uma mútua dependência de uma em relação à outra, sem que primeira anule a segunda. Vásquez (2007, p. 260) afirma que:

Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, como vimos insistindo, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria.

A afirmação do autor nos remete à compreensão de que a autonomia é condição imprescindível para que a teoria esteja a serviço da prática. Para Vásquez (2007), portanto, a teoria é um instrumento teórico em função da prática. Embora teoria e prática tenham sua própria identidade, ambas se constituem de forma recíproca. Portanto, compreendemos a unidade teoria-prática como uma ação de mútua dependência, intencional e consciente que se materializa no trabalho humano.

Com base no exposto, realizamos esta Pesquisa Colaborativa, que possibilitou, no seu percurso, ao grupo de professores universitários, refletir sobre o que são, sabem, sentem e fazem, quando desenvolvem a docência, de modo que tenham condições de explicitar a unidade teoria-prática na condução da atividade profissional e, também, que este processo investigativo fosse conduzido pela articulação entre formação, reflexão e pesquisa.

A investigação faz parte de uma pesquisa que realizamos em nível de doutorado no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí com seis professores que atuam na Educação Superior de uma instituição privada de Parnaíba-PI. Por decisão dos partícipes estes estão identificados por seus verdadeiros nomes. Neste trabalho apresentamos episódios da pós-observação da aula de três partícipes: Renata, Fátima e Ozita.

O estudo está fundamentado nos princípios da Abordagem Sócio-Histórica, por entendermos que ela nos ajuda a compreender que o processo de desenvolvimento histórico, social, cultural e psicológico do homem ocorre por meio das relações sociais. De acordo com Marx e Engels (2002), a essência humana está no conjunto das relações sociais. Nesse sentido, a forma de ser do indivíduo depende das relações que ele estabelece com os outros indivíduos e com o meio, nesse intercâmbio vai produzindo sua vida.

Utilizamos no decorrer da execução da pesquisa, os seguintes procedimentos de produção de dados: observação da aula das professoras para formação do grupo, que teve como objetivo identificar as características da prática pedagógica das professoras; encontro para apresentação do projeto, em que objetivamos expor o projeto de pesquisa e negociar as atribuições dos partícipes; observação colaborativa, objetivando oportunizar as partícipes a reflexividade sobre a prática pedagógica e a sessão reflexiva, com o apoio da vídeogravação, com o objetivo de proporcionar as professoras oportunidade de analisar e discutir a prática utilizando a reflexão crítica.

Na realização da Observação colaborativa, levamos em conta três fases definidas por Coelho (2012): pré-observação, observação e pós-observação, em que as professoras, por meio de ações reflexivas, tiveram oportunidade de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as teorias e práticas que utilizam no desenvolvimento da prática pedagógica.

No próximo tópico apresentamos uma discussão sobre a reflexão como instrumento possibilitadora da compreensão da unidade teoria-prática.

## **Alçando voo em colaboração: discutindo a reflexão crítica para a compreensão da unidade teoria-prática**

[...] não dá para fugir do conteúdo científico na realidade concreta porque [...] é um conhecimento científico, mas com plena aplicabilidade prática, no dia a dia, do cidadão.

(Pedrita – Pós-observação 14.10.13)

Em nenhum momento da atividade humana teoria e prática se encontram estáticas, uma vez que uma não exclui a outra na atividade social do homem. É por meio da teoria que o homem, com elevado nível de consciência, consegue transformar o mundo e se apropriar de meios adequados para alcançar os fins práticos.

Por esta razão, a prática pedagógica é caracterizada por um movimento dialético de dois polos contraditórios: o movimento que busca informar e promover a aprendizagem do saber sistematizado pelos currículos escolares de forma crítica e o de dinamismo que confronta o saber sistematizado em conexão com a realidade concreta. Desse modo, a atividade teórica e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se fundamentalmente na vida concreta da atividade docente, conforme nos mostra a epígrafe deste tópico retirado da pós-observação da aula da professora Pedrita.

Neste tópico, refletimos e analisamos a relação entre o contexto colaborativo, a reflexão crítica e a explicitação da unidade teoria-prática com o objetivo de compreender a reflexão crítica como propiciadora da explicitação da unidade teoria-prática e analisar episódios em que há explicitação da unidade teoria-prática. A partir dos princípios da pesquisa colaborativa, entendemos que os contextos colaborativos não se constituem sem uma relação de confiança mútua e de respeito ao outro.

Para favorecer o processo de discussão sobre como trabalhar a unidade teoria-prática na prática pedagógica, questionamos as partícipes Renata, Fátima e Ozita como faziam para no contexto da aula trabalhar essa unidade.

A seguir, apresentamos três episódios extraídos da pós-observação em que as partícipes, em seus enunciados, se posicionam sobre como trabalhar a unidade teoria-prática no contexto da prática pedagógica.

### Episódio 32

**Renata** – Bom, aí a questão da teoria e da prática dentro do conteúdo que foi visto, né? **Que seria o outro momento da aula**, seria que cada um deles levasse um artigo, cada um deles identificasse as partes e eles cada um fizesse a análise crítica daquele material que eles tivessem em mãos e eu penso que, para mim, eu também poderia ter pedido para eles um *feedback* da minha aula, do quanto foi [...] Se foi bom, por que foi bom, de cada um, “né”?! Das atividades que foram desenvolvidas, eu também poderia ter pedido isso. Embora, toda aula seja difícil [...]

**Ozita** – É!

**Renata** – Mas como uma ocasião especial eu podia ter pedido.

**Ozita** – Mas eu acho até que houve essa unidade, assim, no momento que [...] **A cada momento que você dava a parte teórica, você sempre relacionava com a vivência** [...]

**Renata** – Sim!

**Ozita** – **Com a experiência, com a prática mesmo.**

**Renata** – Hum [...]

**Ozita** – Porque quando você estava mostrando a importância para participar desse encontro, a importância de produzir... Tudo você estava também relacionando, não só no sentido da prática de manusear [...]

**Renata** – De manusear.

**Ozita** – Mas [...]

**Renata** – Sei, mas na **aplicação prática da vivência do dia a dia.**

(Pós-observação da aula de Renata realizada no dia 27.10.2013)

### **Episódio 33**

**Fátima** – Como eu faria para trabalhar a unidade teoria e prática no contexto daquela aula? **O que eu fiz não se enquadra aí, no sentido de que depois desse momento de discussão teórica, eles irem até a [...]** porque não tá no roteiro da nossa aula o que você observou isso, né?

(Pós-observação da aula de Fátima realizada no dia 17.11.2013)

### **Episódio 34**

**Ozita** – Bom, neste contexto para trabalhar a unidade teoria e prática é a reflexão. É a reflexão que vai proporcionar essa unidade, que é isso que eu estou defendendo na minha tese é que **a reflexão crítica propicia a unidade, a compreensão, a explicitação da unidade teoria e prática.** Então, eu fazendo os alunos [...] **eu fazendo com que eles compreendam que é refletindo sobre as suas ações, mas refletindo de uma forma fundamentada, aliando os conhecimentos teóricos com a prática** eu estou fazendo com eles trabalhem essa teoria e prática como uma unidade.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.14)

As discussões evidenciaram nos enunciados dos episódios selecionados das partícipes Renata e Fátima a compreensão de que, no contexto do desenvolvimento da prática pedagógica, trabalharam teoria e prática em momentos distintos. A gravação contribuiu para que Renata e Fátima realizassem a reflexividade da prática pedagógica desenvolvida, criando condições para modificá-la. No processo reflexivo vivido pelo grupo, encaminhamos as discussões para que as professoras compreendessem a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática na prática docente.

A partir da observação e das reflexões compartilhadas da aula de Renata, de forma colaborativa, verificamos que, em determinados momentos, a partícipe apresentava e discutia os conteúdos e relacionava-os com a vivência do dia a dia dos alunos, com suas experiências, conforme o episódio 32 “[...] **A cada momento que você dava a parte teórica, você sempre relacionava com a vivência [...]**”. Dessa forma, entendemos que Renata trabalhou a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica.

A partícipe, ao afirmar **“Bom, aí a questão da teoria e da prática dentro do conteúdo que foi visto, “né”? Que seria o outro momento da aula, seria que cada um deles levassem um artigo, cada um deles identificassem as partes”** restringiu a unidade teoria-prática ao manuseio do material, o que nos leva a entender que não tem consciência do que significa unidade teoria-prática, porém colaborativamente criamos condições para que Renata compreendesse que a prática pedagógica exige uma fundamentação teórica explícita, mas que a teoria também é ação. Dessa forma, a prática não se restringe a receptáculo da teoria, portanto a teoria deve ser trabalhada com base no conhecimento da realidade.

A professora Fátima demonstrou essa mesma compreensão ao afirmar **“o que eu fiz não se enquadra aí, no sentido de que depois desse momento de discussão teórica, eles irem até a [...]**, referindo-se que, após a discussão teórica, os alunos teriam o momento de colocar os conhecimentos teóricos em prática nas escolas. A compreensão compartilhada das professoras

requer um exercício permanente de reflexão crítica a respeito da problemática da unidade teoria-prática, a fim de superarem a visão tecnicista de prática pedagógica em que o professor é formado para reproduzir modelos e não para produzir conhecimento, assim como contribuiu para reconhecerem que, na perspectiva da formação que estão dando a seus alunos, o que predomina é a voz do professor, que se torna um discurso de autoridade.

Na compreensão bakhtiniana nenhuma voz fala sozinha. Segundo Barreiro e Gebran (2006), as dificuldades que o professor tem de desenvolver uma prática questionadora em que teoria e prática sejam compreendidas como unidade decorrem da formação recebida como produto acabado. Ficou explícito, para Renata e Fátima, que a forma como trabalham a unidade teoria-prática e o tipo de voz que expressam na prática pedagógica decorrem do processo histórico de formação pessoal e profissional.

Nos processos de reflexão crítica e de colaboração desenvolvidos na pesquisa, as discussões e análises das práticas pedagógicas evidenciam que a reflexão realizada por Renata e Fátima apresenta características de nível técnico, porque não estabeleceram confronto ou análise crítica na explicitação da unidade teoria-prática. Nesse sentido, após as reflexões e compartilhamento de ideias das professoras, o grupo ampliou seu nível de consciência da prática pedagógica que desenvolvem, caracterizando-a como prática pedagógica acrítica. A partir dessa tomada de consciência passaram a questionar sua forma de pensar e agir, a fim de buscar novos caminhos para a realização de uma prática crítica, pois é esta que possibilita a compreensão da unidade teoria-prática.

Essa compreensão foi também destacada no processo reflexivo da professora Ozita quando afirma: “É a reflexão que vai proporcionar essa unidade [...]”, completando **“a reflexão crítica propicia a unidade, a compreensão, a explicitação da unidade teoria-prática”**. Justifica que os alunos necessitam compreender que é refletindo sobre as ações de forma fundamentada e aliando os conhecimentos teóricos à prática, de forma dialética, que acontece a unidade teoria-prática. Compreendemos que o

processo reflexivo não é unilateral, necessita do envolvimento dos formadores, docentes e dos alunos (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A professora Ozita criou contexto colaborativo, ao expressar o ponto de vista e desencadear conflitos que contribuíram para o grupo expandir a compreensão de como trabalhar a unidade teoria-prática na prática pedagógica.

No processo formativo do professor, a unidade teoria-prática é um elemento definidor da qualidade da formação que ele vivenciou, pois possibilita confronto e busca de respostas para os fenômenos e contradições que vivenciam no cotidiano do exercício da profissão. Essa perspectiva de formação considera o professor como crítico, capaz de analisar, tomar decisões, confrontar práticas e teorias, produzir conhecimentos, tendo como referência o contexto histórico, cultural e social. Assim, podemos entender que a forma como a professora compreende a unidade teoria-prática é fruto do processo histórico da formação que vivencia. Processo este que valoriza a reflexão crítica, a colaboração e a interação dialógica, em que, nas relações estabelecidas entre professor e alunos, os enunciados e enunciações são expressos por voz persuasiva, sendo oportunizados momentos para que os alunos manifestem, por meio de sua voz, suas compreensões e angústias, conforme foi observado na aula ministrada pela docente no episódio seguinte, em que a professora faz o questionamento: **Qual a relevância da reflexão crítica no processo educativo? Vocês acham importante refletir? Por quê? Vocês concordam com a resposta dele?** No decorrer da aula, observamos que a professora utilizou a voz persuasiva e a todo o momento criava situações para que os alunos participassem da aula.

A compreensão produzida expande o entendimento da professora, ao elevar o nível de consciência de que apresentou características de prática pedagógica crítica, quando evidenciou que o trabalho pedagógico realizado na aula que foi analisada é conjunto, realizado por ela e os alunos, que buscam objetivos comuns.

Destacamos, também, a compreensão da partícipe de que a prática pedagógica realizada está em consonância com a reflexão crítica que contribui para a formação da consciência

crítica do educando. Porém, a materialização da unidade dialética da teoria-prática é um complexo desafio político e didático. Para o enfrentamento desse desafio, precisamos apreender de forma crítica a gênese da construção do conhecimento que fundamenta esta unidade, a fim de que a visão e a ação positivista e pragmática que ainda predominam no processo pedagógico sejam substituídas.

A unidade teoria-prática se revela sempre, por meio de um ato criativo e crítico reflexivo, portanto, de forma consciente. De acordo com Resende (2008, p. 25): “[...] a evolução da humanidade e o enfrentamento aos desafios ocorrem pela ação reflexiva, criativa e consciente do homem, que conjuga teoria e prática em sua atividade sociocultural, estendendo-se às várias dimensões de sua cotidianidade”. Para que isto aconteça, é necessário que o professor procure referenciais teóricos que o auxiliem a compreender as mudanças pelas quais passa a sociedade atual, o que requer dos professores iniciativa, criatividade e uma postura investigativa.

A interação dialógica entre as colaboradoras desta pesquisa permitiu que as professoras reconhecessem que é necessário compreender a unidade teoria-prática ao desenvolverem a prática pedagógica e que a reflexão crítica contribui para explicitação dessa unidade. Magalhães (2009, p. 57) entende a reflexão crítica “[...] como investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que estas práticas estão inseridas”. Partindo dessa ideia, afirmamos que a reflexão crítica possibilita aos professores compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se dá a prática pedagógica.

A reflexão crítica sobre as situações do contexto em que o professor se encontra se revela na relação dialética entre pensamento e ação, que não deve ser dicotomizada, mas que, como todo processo mental “[...] a reflexão crítica não se desenvolve espontaneamente, necessita de uma aprendizagem volitiva, consciente e sistematizada” (FERREIRA, 2011, p. 345). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de criação de espaços nas instituições superiores de educação, a fim de possibilitar aos

professores refletirem coletivamente sobre a prática pedagógica, de forma intencional e sistemática.

Para Bakhtin (2002), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social, o que nos faz compreender a importância do outro na superação de práticas fossilizadas. Reconhecemos que não é fácil abandonar velhos padrões e crenças e ressignificar as práticas. Nesse sentido, a reflexão crítica não deve ser realizada no isolamento, pois como afirma Freire (2011, p. 169) “[...] a ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros”, o que justifica o entendimento de que sem a dialogia não é possível a realização de uma práxis autêntica.

## **Encaminhamentos não conclusivos**

O estudo nos mostrou que o processo colaborativo articulado com a reflexão crítica contribui para as partícipes compreenderem que a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética que nos auxilia a compreender a teoria como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real, o que justifica a compreensão de que teoria e prática constituem uma unidade indissolúvel.

O exercício de reflexividade crítica em contexto colaborativo possibilitou condições para que as professoras elevassem o nível de consciência sobre a prática pedagógica que desenvolvem, assim como contribuiu para a explicitação da unidade teoria-prática.

Por meio da observação colaborativa e das sessões reflexivas apoiadas pela videogravação, criamos espaços para promover a reflexão crítica colaborativa com os pares, compartilhamos ideias e nos desenvolvemos como pessoa e como profissionais juntos enquanto seres históricos, sociais e culturais. Na pós-observação e nas sessões reflexivas, socializamos e expandimos conhecimentos, analisamos práticas individuais e coletivas, possibilitando-nos a transformação da prática, não nos preocupando somente com o resultado, mas principalmente com o processo, pois a prática pedagógica está em constante desenvolvimento, portanto, deve ser vista como ferramenta e resultado.

## Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avecamp, 2006.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 49-63.

COELHO, G. M. S. **Formação contínua e atividade de ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. 2012. 224f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

FERREIRA, M. S. Identidade: um enigma indecifrável? In: CARVALHO, M. V. C. de C. (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 47-58.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências em Educação**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 45-62.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. C.A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 33-52.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 9-27.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

# **REFLEXIVIDADE E DIALOGISMO: NOVAS POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

*Marinalva Veras Medeiros*

## **Introdução**

Na atualidade, a sociedade requer, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais mais voltadas para a formação mais ampla do homem como cidadão do mundo. Considerando esse contexto, temos a educação institucional que, por ser social e historicamente construída pelo homem e para o homem, requer como essência o desenvolvimento de linguagens múltiplas capazes de desvelar, acompanhar e compreender as nuances que fazem parte do tecido de formação profissional de um dos atores que compõem esse contexto – o professor.

Diante das mudanças e transformações que vêm ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente, na educação, a formação de professores constitui o grande foco das discussões, especialmente nas duas últimas décadas. Dentro desse contexto, a reflexão crítica avulta como instrumento demarcador dos saberes que integram

o conhecimento profissional docente. A reflexão crítica é uma temática que vem sendo amplamente discutida nas formações de professores, sob os mais diferentes objetivos e os mais variados prismas (ALARCÃO, 2003; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; GARCIA, 1995; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2003). São poucos, no entanto, os estudos que abordam esse assunto na perspectiva de discutir as possibilidades e as limitações da reflexão crítica em espaços concretos, como o da escola, por exemplo, realçando elementos para sua legitimação na busca da construção do desenvolvimento profissional docente.

Compreendemos que a formação continuada do professor constitui um processo que implica em reflexão permanente sobre a natureza, os objetos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador, como sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Em face ao exposto e considerando o propósito de poder contribuir com o processo formativo de profissionais da educação, questionamos: que condições são necessárias para que os professores desenvolvam a reflexão crítica? Como é possível garantir concretamente a reflexão crítica no contexto escolar?

Na tentativa de responder a essas questões, este texto traz uma discussão acerca da reflexão crítica que foi realizada com um grupo de supervisores da rede municipal de educação de Teresina. Os estudos foram desenvolvidos por meio de uma pesquisa já concluída, cujo título é “Tecendo Sentidos e Significados sobre a Prática Pedagógica do Supervisor Escolar”, realizada em nível de mestrado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa objetivou analisar as necessidades formativas do supervisor escolar, bem como criar contextos colaborativos de formação sobre a prática pedagógica e supervisiva, de modo que esses profissionais pudessem (re)construir conceitos inerentes à sua própria prática.

## **Pesquisa e formação continuada: textos e contextos**

Reconhecendo a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação na rede, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) tem investido nessa área, oferecendo programas de formação permanentes em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), bem como desenvolvendo sua própria política de formação continuada.

Não negamos a importância dessas ações, porém reconhecemos que tais iniciativas ainda não são suficientes para preencher ou minimizar as lacunas de formação deixadas pelos processos formativos nos quais os professores se inseriram no decurso de sua vida profissional, especialmente no que se refere às formações que se voltam ao exercício da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas e suas implicações no contexto sócio-histórico e político. Nesse sentido, fomos motivados a desenvolver uma pesquisa que privilegiasse, em seus procedimentos metodológicos, tanto a formação dos partícipes quanto a produção do conhecimento. Dessa forma, utilizamos estratégias reflexivas capazes de promover o exercício da reflexividade sobre a prática supervisiva; e, ainda, sobre o contexto em que essas práticas se inserem. Uma das principais estratégias utilizadas foi a sessão reflexiva, compreendida como espaço/tempo que garante, concretamente, as condições para os colaboradores refletirem sobre a sua ação, podendo tornar-se autoconscientes de sua prática.

As sessões reflexivas foram trabalhadas com o intuito de possibilitar condições para que as supervisoras escolares envolvidas na pesquisa pudessem exercitar a reflexão crítica sobre suas práticas, visto que essa estratégia se constitui em fonte de conhecimento, de reflexão e de experimentação (IBIAPINA; FERREIRA, 2003). Nesse contexto, o pesquisador exerce o papel de colaborador da aprendizagem profissional dos educadores, tornando-se o mediador da aprendizagem, a partir de uma dimensão crítico-reflexiva.

O referencial teórico e metodológico que subsidiou esta investigação teve como base os pressupostos da abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 2000; LÚRIA, 2002; LEONTIEV, 1978; BAKHTIN, 1997, entre outros) e da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2004; FERREIRA, 2004, entre outros).

Este trabalho se apoia na modalidade de pesquisa em que o investigador, na condição de mais experiente, reflete criticamente, em conjunto com os partícipes, as práticas voltadas para o fazer pedagógico de cada um, buscando compreender as crenças que subjazem essas ações, sem, contudo, perder de vista o valor das teorias que dão sustentação a elas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir as possibilidades de se exercitar a reflexividade num contexto de formação continuada a partir de ações formativas que motivem os partícipes a pensarem sobre o quê, como e por que fazem, para que possam transformar ou reconstruir esse saber-fazer.

Apresentamos, a seguir, o conceito de reflexividade; em seguida, abordaremos a importância da linguagem no desenvolvimento da reflexão crítica e, por fim, tratamos de parte dos resultados da referida pesquisa, evidenciando a possibilidade de exercitar a reflexão crítica em contextos de formação.

## **Reflexão crítica: em busca de um conceito**

Falar sobre a reflexão nos encaminha a tecer algumas considerações sobre o seu conceito. Libâneo (2002, p. 55) entende a reflexividade como “[...] uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. A reflexividade pode ser entendida, ainda, como a capacidade que o indivíduo tem de mergulhar dentro de si próprio, de pensar sobre a realidade, sobre o conhecimento que se constitui socialmente, de pensar sobre as formas de representar e de intervir nessa realidade. Supõe, pois, a possibilidade concreta de fazer uso do saber constituído socialmente, visando, não apenas

ao redimensionamento dessa realidade, mas, também, à mudança significativa da própria intencionalidade e dos processos da cognição.

Libâneo (2002) apresenta diversos significados bem distintos de reflexividade, porém, este estudo inclina-se para a reflexão dialética. Nessa ótica, o conceito de reflexão leva em conta que os sujeitos estão inseridos num contexto histórico-social marcado por um constante processo de mutabilidade e que precisam compreender essa realidade em movimento, percebendo-se como agentes capazes de criar e de recriar a realidade social e, ao mesmo tempo, ser criado e recriado por ela. Assim, na perspectiva dialética, a análise de Libâneo (2002, p. 57) mostra que a realidade compreendida dessa forma “[...] é uma construção teórico-prática [...]”, tendo em vista que “[...] essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real”.

Ampliando o conceito de reflexividade na perspectiva adotada no presente estudo, Magalhães (2004, p. 77) entende que “[...] refletir criticamente sobre a prática significa colocá-la em um contexto social e político e confrontá-lo com o contexto da tradição”. Contribuindo com essa discussão, Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74) argumentam que “[...] refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola”. Dessa forma, entendemos que refletir criticamente supõe tematizar a própria prática, debruçar-se sobre a própria ação, buscando compreender suas implicações com vistas ao redimensionamento da prática pedagógica e à transformação social. Nessa perspectiva, a concretização do educador como um profissional reflexivo implica que a ele sejam garantidas condições para que possa emergir de um nível menos elaborado para outro mais elaborado de reflexão.

É importante reforçar a ideia de que o homem não nasce sabendo refletir, e que essa capacidade tem dimensão sócio-histórica, carga intencional e volitiva do sujeito aprendente.

Embora seja capacidade que pode ser desenvolvida pelo ser humano, precisa ser por ele aprendida. Dialeticamente, podemos dizer que a aprendizagem parte do coletivo para o individual e vice-versa. Assim, entendemos que o homem não nasce reflexivo, ele aprende a refletir na medida em que interage com o meio natural, social e com seus semelhantes (IBIAPINA, 2004).

Atingir a capacidade crítico-reflexiva não é fácil. Exercitar a reflexividade crítica supõe a necessidade de acionar mecanismos reflexivos que provoquem a imersão do educador na/sobre a prática, fazendo com que ele perceba aspectos de sua ação até então obscurecidos por uma visão a-histórica, a-crítica. Uma das ferramentas que, segundo Vygotsky (2000), permite a realização desse exercício, é a linguagem. Assim, discutiremos, a seguir, a importância desse mecanismo para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do professor, em contexto de formação.

## **A linguagem como mediadora da reflexão crítica**

Revisitando o aporte teórico sobre formação de professores, especialmente o que trata da formação do professor reflexivo, encontramos vários dispositivos que são utilizados como provocadores da reflexão crítica. Entre eles, os mais utilizados são os diários reflexivos, as sessões reflexivas, a observação de aula, as discussões de avaliação, o estudo de caso, os portfólios de ensino (MAGALHÃES, 2004; ZEICHNER, 2003). A propósito destes dispositivos, Zeichner (2003, p. 49) argumenta:

Um dos grandes problemas na educação de professores, em todo o mundo, são os instrumentos utilizados para desenvolver a capacidade reflexiva dos docentes – pesquisa-ação, diários, estudos de caso, portfólios de ensino etc. – pois são encarados como fins em si, não como meios para atingir objetivos defensáveis, com base educacional e moral. Os educadores de professores precisam ser mais seletivos ao promover esses instrumentos de reflexão a fim de não dar a impressão de que os diários ou a pesquisa-ação etc. são bons em si e por si.

De fato, os mecanismos reflexivos por si só não garantem o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva. O exercício da reflexividade pressupõe o uso da linguagem. Nesse sentido, os contextos de formação que pretendem desenvolver a reflexão crítica não podem prescindir dessa ferramenta como mediadora da ação humana na relação com o mundo.

Na concepção vigotskyana, a linguagem assume um papel fundamental ao reiterar a convergência da fala e da atividade prática na transformação do conhecimento. Em Bakhtin (1997), a linguagem constitui-se em meio que gera relações de sentido na interação com as enunciações.

As estratégias reflexivas, contudo, precisam estar articuladas ao uso da linguagem, o que pressupõe, ineludivelmente, o diálogo entre interlocutores em uma situação dialógica, o que implica relações comunicativas, atitudes ativas que redundam na compreensão, na interpretação do outro e, portanto, num ato dialógico. Com base nessa ótica, as ferramentas reflexivas precisam ser analisadas e discutidas conjuntamente. Os enunciados produzidos pelos colaboradores da pesquisa necessitam ser informados e apreciados coletivamente, a fim de que possam ser confrontados, possibilitando (re)construção do conhecimento, percepção do poder de sua ação, visando à transformação social.

Considerando a dimensão do papel da linguagem para o desenvolvimento intelectual e profissional como um meio pelo qual o sujeito imprime sentido às suas ações na interação com o outro, com vistas à transformação e à resignificação dessa ação, é que, além de outros fatores, elegemos as sessões reflexivas como estratégia possibilitadora da reflexão crítica.

### **Sessões reflexivas: dialogando com diferentes pontos de vista**

As sessões reflexivas, na análise de Magalhães (2004, p. 82), supõem “[...] uma nova organização discursiva [...]” que emerge como uma exigência de repensar o modelo clássico de

formação em que o pesquisador é o detentor do conhecimento e delibera, *a priori*, o que se constitui como necessidade formativa do educador. Ao contrário, o modelo alternativo, que aos poucos vem se concretizando e que ora defendemos, elege um contexto formativo pautado na relação dialógica em que o pesquisador, na posição de par mais experiente, negocia os eixos temáticos que convergem com os anseios dos educadores na busca da construção do conhecimento. O educador, nesse modelo formativo, torna-se consciente de sua prática e dos implicantes teóricos que a determinam, tendo voz própria para enunciar suas teorias e as possibilidades de superá-las.

As sessões reflexivas, segundo Magalhães (2004), têm como objetivo preparar profissionais capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão, empenhados na sua autoformação, estendendo essa preocupação aos seus alunos, refletindo sobre a qualidade da formação oferecida aos discentes. Além disso, é também objetivo das sessões reflexivas estabelecer uma relação entre a teoria e prática, oportunizar ao educador experimentar outros papéis na interação com o grupo, partilhar pontos de vista diferentes, avaliar outras práticas e ser avaliado. Para Freire (1996, p. 44), é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que o professor melhorará a próxima prática. Para o autor, “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase sempre se confunda com a prática”.

Na perspectiva de operacionalizar as sessões reflexivas, tomamos como base o pensamento freiriano e a proposta apresentada por Contreras (2002), que sugere a sistematização do processo reflexivo dos professores, tendo como pressuposto quatro etapas descritas no quadro seguir, quais sejam: descrição, informação, confronto e reconstrução.

QUADRO 1 – Etapas da ação reflexiva

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| Descrever   | Nível de reflexão que nos leva ao distanciamento de nossas ações e a nos perguntarmos sobre as razões de nossas escolhas.  | - O que tenho feito?  |
| Informar    | Nesta etapa o pesquisador-formador cria as condições e possibilidades para que o professor descubra qual o significado de sua prática, permitindo o acesso às teorias de modo a complementar o seu conhecimento.                                 | - Qual o significado de minha ação?<br>- O que agir desse modo significa?<br>- O que me leva a agir desse modo?<br>- De onde procedem historicamente as ideias incorporadas à minha prática pedagógica?<br>- Qual o sentido de minha prática?<br>- Como cheguei a me apropriar dela?<br>- Por que ainda continuo a me respaldar nela? |
| Confrontar  | Momento de contrastar as diferenças entre os distintos pontos de vistas e o conhecimento científico.   | O que me levou a agir dessa maneira?<br>- Como me tornei assim?<br>- Que tipo de aluno estou formando?<br>- O que limita as minhas teorias? E as minhas práticas?<br>- Qual a relação entre os conceitos construídos e minhas práticas?<br>- A minha prática serve a que interesse?   |
| Reconstruir | Etapa em que acontece a intervenção do professor na sua prática docente, no contexto em que está inserido, seja no âmbito institucional ou na sociedade mais ampla. Passa a perceber que pode fazer diferente o que sempre fez de um único modo. | - Como posso fazer diferente?<br>-O que considero pedagogicamente importante para minhas ações?<br>- o que tenho que fazer para introduzir mudanças em minha prática?   |

FONTE: Contreras (2002)

Essas ações, segundo Ibiapina (2003), quando desenvolvidas no espaço das sessões reflexivas, fazem com que nós professores tenhamos oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo ensino-aprendizagem, promovendo oportunidade de análise da linguagem utilizada na escola, das necessidades surgidas nesse contexto e as razões que nos levaram a agir dessa ou daquela maneira. Permite, ainda, compreensão maior do significado de nossas práticas para manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

À luz das discussões empreendidas neste texto, apresentamos a seguir parte dos resultados da pesquisa descrita inicialmente, a qual busca romper com o modelo clássico de formação, possibilitando ao professor vez e voz para deliberar sobre o seu processo formativo, assegurando, desse modo, oportunidade para esse profissional repensar sua prática com vistas à tomada de consciência sobre o sentido e as consequências de sua ação.

## **A prática reflexiva dos supervisores escolares em contexto de formação**

Para desenvolver a pesquisa, algumas questões adquiriram relevância e serviram de referência para encaminhar discussões e análises. Como ponto de partida, formulamos a questão: quais as necessidades formativas que os coordenadores pedagógicos precisam para implementar ações de formação contínua que possibilitem ao professor a aprendizagem profissional? A aprendizagem profissional está relacionada à formação e ao desenvolvimento docente. Mizukami e Reali (2002) consideram que a aprendizagem profissional dos professores envolve processos de construção da docência, com ênfase na apreensão de saberes e práticas profissionais.

Refletir sobre essa questão converge para o objetivo de investigar quais são as necessidades formativas que possibilitam aos supervisores escolares implementar ações de formação continuada junto aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da

rede pública municipal de Teresina. Após entrevista realizada com o grupo da pesquisa, certificamo-nos de que as necessidades formativas do referido grupo seriam planejamento, avaliação, formação e afetividade. Contudo, neste texto, apresentamos apenas a análise do conceito de planejamento de duas partícipes. A pesquisa visou auxiliá-las a reconstruir esse significado, a partir de práticas de formação continuada que deram condição para que essas profissionais desenvolvessem seu trabalho de forma bem mais elaborada junto aos professores com os quais trabalham na escola.

A investigação teve como referencial teórico e metodológico os princípios da abordagem sócio-histórica e da pesquisa colaborativa. Segundo a abordagem sócio-histórica, a base material da formação e do desenvolvimento de conceitos é o mundo real, sendo constituída pela prática histórico-social dos homens. Dessa forma, Kopnin (1978) considera que é justamente no mundo objetivo que todos os conceitos extraem o seu conteúdo. Para esse autor os conceitos se formam na prática, para orientar a prática.

Consideramos como fator decisivo para os estudos acerca da resignificação do conceito de planejamento, a percepção por parte do educador da necessidade de mudanças. Nesse sentido, Vasconcellos (2006) pergunta: se tudo vai bem, se nada há para se modificar na escola, para que planejar? Segundo esse ponto de vista, muitos professores parecem satisfeitos com suas práticas, não sentindo necessidade de mudar a maneira como exercem a docência, entretanto, essa mudança é imprescindível para que eles e a escola atendam às demandas sociais.

Dessa forma, estudar o conceito de planejamento se justifica pela necessidade da mudança nos contextos atuais de educação, pois o supervisor escolar tem a função de mediar a formação dos professores, preferencialmente, de forma interativa e colaborativa, proporcionando momentos reflexivos sobre o saber e o saber-fazer pedagógico, despertando, assim, a necessidade da realização de planejamentos capazes de proporcionar a integração entre a teoria e a prática docente.

O estudo sobre planejamento foi mediado pelo texto “Planejamento como atitude” (IBIAPINA, 2007). Esse texto retrata o processo histórico de evolução do conceito de planejamento desde o seu surgimento. A autora dá ênfase à importância da ressignificação desse conceito no cotidiano da escola. Tendo como referencial as ideias desse texto, elaboramos o conceito-base que serviu de suporte teórico para o desenvolvimento da análise que realizamos.

Para Guetmanova (1989), o conceito de um objeto ou fenômeno se distingue ou se assemelha a outro mediante seus atributos (substanciais e distintivos). O atributo é considerado substancial quando é imprescindível e suficiente para distinguir um fenômeno de outro, enquanto que o atributo é considerado distintivo quando é inerente especificamente ao fenômeno. Assim, sistematizamos situações de análise e de síntese que proporcionaram perceber, inferir e desenvolver conclusões acerca do conceito em foco. Nesse sentido, utilizamos a classificação de Guetmanova (1989), considerando o aspecto lógico do processo de formação conceptual, e recorremos também a Vygotsky (2001) e a Kopnin (1978), para analisar os conhecimentos prévios e identificar o nível de evolução desses conceitos depois da realização dos seminários de estudos.

## **O planejamento na voz de supervisores escolares**

Para analisar o nível conceptual de planejamento das partícipes da pesquisa no tempo/espaço das sessões reflexivas, apresentamos-lhes, inicialmente, o conceito que serviu de base para a comparação entre o conhecimento prévio e o conceito reelaborado, ou seja: *planejamento é processo de previsão, decisão, e retroalimentação contínua de intervenção, interativa, sistemática e reflexiva na realidade*. Guetmanova (1989, p. 31) considera que o conceito é “[...] a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos”, enquanto que, para Vygotsky (2001), o

conceito é uma significação construída socialmente por meio de reflexões que envolvem o fenômeno, tanto de forma particular e geral, quanto em sua forma singular. A partir dessa compreensão, o conceito de planejamento apresenta como indícios distintivos: previsão, decisão e retroalimentação; e como indícios substanciais: processo, interativo, contínuo, sistemático, intervenção e reflexão; além desses indícios, consideramos também os nexos e as relações inerentes a eles.

Organizamos os dados analisados, levando em conta a importância das relações que se constituíram antes e durante os estudos e que contribuíram para a tessitura dos sentidos e dos significados construídos pelas partícipes acerca do que é planejamento. Para facilitar a compreensão desse processo de análise, organizamos o conhecimento prévio de cada partícipe de forma que fosse visualizado lado a lado ao conceito reelaborado de planejamento, formando duas colunas. Na primeira coluna, apresentamos o prévio, e, na segunda, o reelaborado.

Desse modo, vejamos como os enunciados da partícipe Lua expressam a forma como ela internaliza e compreende o conceito de planejamento antes e depois dos estudos.

QUADRO 2 – Enunciados de Lua

| LUA   |   |
|---|---|
| Conhecimento Prévio   | Conceito Reelaborado  |
| [...] sistematização e registro do que se deseja desenvolver. Sendo que se estende em sua realização, reflexão do que foi realizado é retroalimentação da prática, em suma, planejar é: AGIR-REFLETIR-AGIR. | Ato ou ação de reflexão, sistematização e elaboração de meios adequados para se alcançar objetivos desejados através da interação, colaboração e participação de todos os envolvidos no processo. |

FONTE: Extraídos dos momentos de estudos em seminários e em sessões reflexivas (ano de 2007).

Consideramos que o nível de abstração da supervisora Lua é bastante evoluído, percebemos essa evolução analisando o conhecimento prévio e o conceito reelaborado. No conhecimento prévio, a partícipe associou planejamento à ideia de movimento, ao mesmo tempo enumerou atributos substanciais (sistematização/reflexão) e distintivos (retroalimentação), que são essenciais a esse conceito; no entanto, são insuficientes para expressar amplamente esse significado. Assim, consideramos que ela, inicialmente, caracterizou planejamento ao enumerar atributos internos e substanciais desse conceito. Na reelaboração desse significado, Lua, além de considerar que planejamento é sistemático e reflexivo, incluiu também o atributo da interação, ampliando-o para uma forma de pensamento que se volta para a coletividade na ação de planejar.

Não podemos deixar de ressaltar também que, na reelaboração desse significado, a partícipe incluiu um atributo distintivo (previsão). No entanto, desconsiderou que planejamento requer tomada de decisão e retroalimentação contínua das ações planejadas. Segundo Vygotsky (2001), o processo conceptual necessita de uma base material para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os conceitos não se formam no vazio, formam-se mediante um processo de evolução histórica e social. Assim, consideramos que a colaboradora, embora tenha avançado na significação do conceito de planejamento, permanece no nível de caracterização, necessitando, então, sistematizar essa base material que Vygotsky (2001) coloca como necessária à evolução do conceito. Estamos considerando, como base material no contexto desta pesquisa, as experiências de formação que se voltam ao dialogismo, à reflexão e à colaboração entre pares.

Ao enunciar a síntese do processo de desenvolvimento conceptual, essa colaboradora reconhece seu próprio avanço processual do prévio ao reelaborado, no entanto, não deixa evidente quais os atributos que considera essenciais e necessários para expressar a universalidade e a singularidade desse conceito, porque apenas a interação não é suficiente para a implementação do processo dialético de planejamento que Lua expressou na síntese. Vejamos o enunciado da partícipe:

LUA: Após estudos feitos sobre planejamento, creio que houve um significativo avanço na construção do meu conceito sobre a temática em estudo, mesmo tendo, num primeiro momento, elaborado um conceito já aproximado das reflexões estudadas. Porém, num segundo momento, o de reelaboração, já acrescentei ao pensamento anterior atributos de colaboração, participação coletiva e ações interativas, o que se faz mais do que necessário ao processo dialético do ato de planejar.

Para essa supervisora, o ato de planejar exige um processo dialético. Ressaltamos que essa visão de planejamento é recente no contexto da educação, surgindo aproximadamente no final do século XX. Na perspectiva dialética, o planejamento é atividade reflexiva que necessita da participação coletiva e da retroalimentação das ações executadas, das em execução e, inclusive, daquelas previstas. Esse processo visa à transformação da escola e da sociedade em espaços mais flexíveis e abertos à cultura e à mudança (IBIAPINA, 2006). Porém, analisando o pensamento expresso no enunciado da partícipe, percebemos que ela restringiu o movimento dialético do planejamento à colaboração e à participação coletiva, desconsiderado, assim, a previsão, a retroalimentação e a decisão como atributos essenciais à dialética do planejamento.

Demonstramos no quadro abaixo o conhecimento prévio e o conceito reelaborado da supervisora Assunção.

QUADRO 3 – Enunciados de Assunção

| <b>ASSUNÇÃO</b>   |   |
|---|---|
| <b>Conhecimento Prévio</b>  | <b>Conceito Reelaborado</b>   |
| Planejamento é preparo prévio e responsável para execução de determinada atividade. | É um processo interativo e sistemático, reflexivo que busca atingir objetivos e metas a partir de intervenções. |

FONTE: Extraídos dos momentos de estudos em seminários e sessões reflexivas (ano de 2007).

Essa supervisora analisa seu processo de desenvolvimento conceptual acerca de planejamento e o expressa no enunciado abaixo, reconhecendo a importância dos estudos desenvolvidos nos seminários de estudos e nas sessões reflexivas como ferramentas mediadoras e imprescindíveis ao avanço conceptual.

ASSUNÇÃO: Ao analisar os dois momentos, percebi que, no meu conhecimento prévio, eu não fiz referência aos atributos necessários ao conceito de planejamento. No entanto, observando minha reconstrução acerca desse conceito e comparando-o com o conceito-base que estudamos há pouco, percebo que evolui um pouco do primeiro para o segundo momento, pois hoje percebo que planejamento envolve a interação, a sistematização, a reflexão, a previsão e a intervenção de ações. Assim, nossos estudos sobre o planejamento, além de terem sido bastante agradáveis, nos trouxeram enriquecimento profissional, pois nos possibilitou, à luz das teorias, desenvolver um repensar sobre a prática, no sentido de minimizar os problemas vividos na escola.

É perceptível o avanço conceptual da partícipe, quando analisamos o conhecimento prévio de planejamento e o caminho trilhado no processo de reelaboração desse conhecimento, pois, no primeiro momento, ela limitou planejamento à previsão e à execução de atividades. No entanto, essa limitação tem uma razão de ser, pois indica lacunas no processo formativo experienciado por essa partícipe na sua trajetória de vida e de formação, justificando, de certa maneira, o porquê da escolha e da negociação dessa temática como necessidade formativa. O conhecimento elaborado pela partícipe refere-se a uma construção baseada na visão tecnicista de planejamento que teve o seu período áureo na educação, mais precisamente, nas décadas de 1970 e 1980.

Segundo Vasconcellos (2006), o planejamento, numa perspectiva tecnicista, consiste na estreita relação entre planejar e executar, ou seja, é como se pudéssemos desenvolver uma prática e atingir os resultados de forma precisamente prevista e segura. Entendemos que somente previsão de atividades não garante que o previsto se efetive.

Assim, consideramos que o conhecimento prévio de planejamento enunciado por Assunção não se constitui em um conceito científico, e sim, uma descrição, porque apresenta uma ideia vaga e limitada de planejamento, ou seja, vivenciar as experiências de formação propostas por esta pesquisa possibilitou um avanço significativo no desenvolvimento conceptual dessa colaboradora, que, ao ler, discutir e analisar as teorias que fundamentam o presente, e aquelas que fundamentaram o passado, no que se refere à prática de planejamento, ela reelaborou esse conhecimento, avançando em nível conceptual, ou seja, passou da descrição à caracterização do planejamento. Essa evolução conceptual é compreendida e explicada à luz do pensamento vigotskiano de que o indivíduo abstrai, organiza e sintetiza o pensamento no mundo concreto/objetivo, convivendo socialmente com os outros homens e interagindo com eles por meio da linguagem.

Segundo Guetmanova (1989), o nível de caracterização se sobrepõe à descrição porque enumera algumas propriedades internas ao fenômeno, enquanto a descrição enumera apenas os traços externos. Assim, essa evolução se deu porque Assunção, após os estudos, incluiu nesse significado atributos substanciais (processo, intervenção, interativo, sistemático e reflexivo) que expressam a universalidade desse conceito e alguns atributos da previsão (metas/objetivos). Porém, ressaltamos que, além de a previsão não se limitar apenas a metas e objetivos, a partícipe não fez referência também a outros atributos essenciais (decisão/retroalimentação) para distinguir planejamento de outras formas de planejamentos.

No desenvolvimento das ações de formação que visam à formação do conceito científico de planejamento, necessitamos recorrer a exercícios sistematicamente organizados para promover reflexões e dialogismos que ultrapassassem as experiências formativas já vivenciadas pelas partícipes deste estudo, pois conceituar planejamento não é tarefa simples e fácil, apesar de esse processo ser prática cotidiana e inerente à ação humana. Assim, Lua e Assunção, como partícipes da pesquisa, tiveram oportunidades de formação diferenciada daquelas já vividas em

outros processos formativos. Esse aspecto facilitou o processo de formação conceptual, pois, embora tenha evoluído no processo de reelaboração conceptual, ainda necessitam de outras situações formativas que possibilitem o avanço, ainda maior, da capacidade de abstrair e de generalizar significados.

## **Considerações finais**

O nosso propósito não foi apresentar, neste estudo, respostas prontas acerca da reflexividade do ser e do fazer-se professor. Teve, principalmente, a intenção de promover análise discursiva sobre ações concretas de formação continuada, partindo de análise da realidade empírica em contexto de pesquisa.

Esta pesquisa mostra que a reflexividade é um processo que precisa ser exercitado no coletivo para ser internalizado no individual. A linguagem, nesse contexto, exerce papel fundamental na mediação do processo de internalização de novos valores, novos conceitos e novas concepções, pois, por meio dela, os participantes envolvidos discutem, analisam e confrontam suas práticas e as dos outros, sob diferentes olhares, sempre interagindo com as teorias que as orientam.

Na tentativa de responder aos questionamentos apresentados no início deste texto, tecemos fio a fio o tecido formador desse diálogo interativo entre teoria e prática, entre pesquisador e pesquisado. Dentro desse contexto, a pesquisa colaborativa apresenta-se como uma das possibilidades concretas de exercitar a reflexão crítica no contexto escolar, tendo como ação mediadora as sessões reflexivas.

Portanto, trabalhar com a pesquisa colaborativa, tendo como estratégia as sessões reflexivas, leva-nos ao desafio de criar contextos de formação que visem ao redimensionamento de nossa própria prática, e que nos instiguem a confiar na sua legitimidade na/sobre a ação educativa com vistas a avançar para nível mais elaborado de reflexão. O delineamento da pesquisa favorece a conscientização da capacidade criadora dos participantes em relação

aos seus saberes, promove a proximidade entre os colegas de profissão, estabelece o diálogo nas relações interpessoais, permitindo, enfim, o desenvolvimento de uma ação educativa transformadora e emancipatória.

## **Referências**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESGAGNÉ, S. **Le Concept de recherche collaborative**. L'idée d'un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, n. 23, v.2, 1997. p. 371-393.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-56.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: Teoria e Método. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Edições Sociais, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2005. p. 53-79.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Trad. Paulo Bezerra.

LÚRIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MIZUKAMI, M. das G.; REALI, A. M<sup>a</sup> de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1995. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.



# **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Mirian Abreu Alencar Nunes

## **Cata-vento em movimento: eis a pesquisa**

*O cata-vento só adquire movimento se o conjunto for composto harmônica e funcionalmente, a fim de conferir a dinâmica e aceleração ao todo. Cada unidade, a hélice, desencadeia movimento cíclico, o cata-vento, nesta pesquisa, simboliza a reflexividade contínua para que a formação que se quer transformadora se efetive.*

*Pollyana Jericó*

A epígrafe acima foi produzida a partir de fragmentos das considerações feitas pela professora da UFPI, Dr<sup>a</sup> Pollyana Jericó, durante nosso exame de qualificação. A mesma possui

íntima relação com as discussões que apresentamos nesta parte da dissertação, pois comparada ao cata-vento, tem como objetivo apresentar em seu movimento a composição harmônica do referencial metodológico norteador desta pesquisa, determinado em consonância com o arcabouço teórico discutido com base em Gleizer (2005), Ibiapina (2011), Vázquez (2007), Ibiapina (2008), Ibiapina; Magalhães (2009), Desgagné (1997), entre outros.

Para tanto, iniciamos justificando a abordagem na qual nossa pesquisa em nível de mestrado esteve ancorada, bem como sua caracterização e os princípios e procedimentos metodológicos que propiciaram a produção dos dados.

## **Referencial teórico-metodológico**

As circunstâncias sócio-históricas e culturais que caracterizam a sociedade do Século XXI suscitam desafios a quem desenvolve pesquisa. Nesse sentido, a complexidade da configuração social, tal como a complexidade da educação como fenômeno integral e dinâmico, requer prática investigativa dialética, que compreenda o ser humano como sujeito social e histórico, determinado por seus contextos, bem como coprodutor da realidade social e transformador de suas condições. Nessa perspectiva, Gleizer (2005, p. 22) afirma que:

O corpo humano, segundo Espinosa, é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais também muito compostos. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e a ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações.

Nesta pesquisa, reconhecemos o saber acumulado na história humana acerca da prática pedagógica, investindo no interesse de aprofundar as análises desse processo sócio-histórico, contribuindo para o avançar de novas descobertas em favor da vida humana (CHIZZOTTI, 2006).

Ao compreendermos a importância de desenvolvermos a pesquisa na perspectiva de que esta seja simultaneamente pré-requisito e produto, instrumento e resultado, conforme assinala Vygostky (1996), adotamos a Abordagem Sócio-Histórica proposta por este teórico, haja vista que os sujeitos que fazem parte do objeto investigado não são estáticos, mas estão em constante interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

Para estudarmos a prática pedagógica em contexto socioeducativo foi imprescindível compreendermos que a educação escolar sistematizada, intencionalizada, desenvolvida em ambiente formativo com dimensões cognitiva, humana e psicológica, não é apenas instrumento propício à socialização dos indivíduos, e que influi em alguns processos do seu desenvolvimento, mas que como prática social pode contribuir para que haja reestruturação das funções psíquicas e do comportamento dos indivíduos que dela fazem parte. Isto porque o psiquismo humano (trans)forma-se nas inter-relações entre homem e mundo, e porque a realidade é totalidade que está continuamente transformando-se.

É pelo convívio que o ser humano se apropria da cultura, e desenvolve características físicas, morfológicas e funções psicológicas. Ou seja, humaniza-se, tornando-se ser histórico, social, cultural e singular (IBIAPINA, 2011). Assim, no processo investigativo, o ser humano não pode ser compreendido de forma fragmentada, mas enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico, histórico e singular.

Para Vygotsky (1996), o ser humano constitui-se nas relações que estabelece com outros membros da sociedade, e é por meio das interações sociais que constrói sua singularidade. Nesta ótica, a Abordagem Sócio-Histórica destaca que o homem é um ser social porque se apropria da cultura numa relação mediada não só por outras pessoas, mas também por instrumentos construídos ao longo da história, e por sua própria experiência de vida. E é por meio da mediação que este desenvolve funções psicológicas superiores, que o auxiliam a construir novas formas de relacionar-se consigo próprio, com os outros e com o mundo.

Na perspectiva Sócio-Histórica, o homem desde pequeno interage com o mundo e com as pessoas que o cercam, e a partir dessa relação dá-se a criação de signos, o que implica na capacidade do homem atribuir significados às suas experiências. São os significados construídos a partir das experiências vividas que constituem o sujeito e seu modo de relação com o mundo, de maneira que esta relação não seja passiva, mas faça do homem um ser interativo, à medida que ele se transforma, ao mesmo tempo em que transforma a realidade que o cerca.

O sujeito sócio-histórico é relacional, conceitua e cria significados para os fatos ao seu redor, caracterizando-se pelas relações coletivas. É por meio dessa relação que os vários sentidos individuais são unidos a outros sentidos também individuais, criando o significado do grupo, que unido ao significado de outro grupo, busca o significado maior, ou seja, a totalidade.

Esse significado é a forma social de como a consciência humana retrata o mundo, e o sentido é a forma individual do entendimento do mundo. É a partir do sentido de outros sujeitos, unido aos outros sentidos de outros sujeitos, que se constrói o significado grupal, e se esse significado não for compartilhado pelo sujeito, ficará alienado e não se expandirá (SCHETTINI, 2008).

Além dos conceitos de sentido e significado adotados como categorias teóricas para fundamentação de nossa pesquisa, também estudamos a prática pedagógica desenvolvida no CEM, a partir da compreensão de práxis como ação do homem que age sobre determinado objeto material, como a natureza, a sociedade ou o próprio homem, visando à transformação real deste objeto (VÁZQUEZ, 2007).

Adotar o conceito de práxis foi relevante para que as reflexões compartilhadas, tanto nos encontros colaborativos, quanto nas sessões reflexivas fossem vistas como artefatos propiciadores da transformação da prática pedagógica das professoras que atuam no CEM. Ou seja, expandissem as ações conservadoras, mecanicistas e descontextualizadas, no sentido de transformarem-se em atividade que relaciona teoria e prática de maneira consciente, crítica e

reflexiva, docente, criando possibilidades que possam provocar transformação no contexto das práticas desenvolvidas no CEM.

Segundo Vázquez (2007), a práxis é movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. É ação final que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática, uma vez que para produzir mudança não basta atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Não se trata de pensar o fato, e sim revolucioná-lo. Nesse sentido, a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada.

Com base na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, Ibiapina e Ferreira (2003) postulam que a atividade humana é considerada histórica e socialmente construída, e que o fator determinante para a construção do conhecimento social, bem como para o desenvolvimento dos processos psicológicos é a interação entre sujeitos, que ocorre mediada pelos instrumentos psicológicos, cujo papel primordial é destacado à linguagem.

Na sequência justificamos a opção pela Pesquisa Colaborativa destacando suas características.

## **Características da pesquisa**

Com base em Desgagné (1997), Ibiapina (2007; 2008), Ferreira (2007), Ibiapina; Ferreira (2003), adotamos a Pesquisa Colaborativa para realizar o estudo investigativo proposto por compreendermos que Pesquisa Colaborativa é processo que articula os aspectos cognitivos e afetivos dos partícipes. Optamos por essa modalidade de pesquisa porque acreditávamos que ela propiciaria condições para que as partícipes deste trabalho participassem de forma ativa da investigação e, concomitantemente, criassem zonas de desenvolvimento que nos levasse a produzir, conjuntamente, compreensão da prática pedagógica desenvolvida no CEM e possíveis necessidades de transformação.

Entre as peculiaridades da perspectiva da Pesquisa Colaborativa está o fato de que os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos

comuns negociados pelo coletivo do grupo, no caso deste estudo, a prática pedagógica, o que caracteriza liderança compartilhada e correponsabilidade pela condução das ações de pesquisa e formação contínua. Assim, esta pesquisa deixa de investigar sobre o professor, passando a investigar com o professor, contribuindo para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar em contexto socioeducativo, e deste modo, passa por transformações no próprio contexto de trabalho do CEM (IBIAPINA, 2008).

A colaboração neste cenário é artefato imprescindível, pois é compreendida como particularidade frutífera para que as professoras do CEM transformem o agir, ampliando o sentido e o significado de prática pedagógica, bem como realizando criação compartilhada (MORAN; JOHN-STEIN, 2003). Vale ressaltar que no processo investigativo ancorado na Pesquisa Colaborativa, as partícipes, em situações de estudo e reflexões, encorajam-se umas às outras a se arriscarem juntas na busca de transformação das práticas pedagógicas realizadas no CEM, possibilitando o agir criativo nas situações conflituosas e/ou dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas do CEM.

Durante o processo formativo que realizamos No processo investigativo, a colaboração também se caracterizou por compartilhamento mútuo, necessitando, portanto, que considerássemos e entendêssemos o trabalho umas das outras. Essa compreensão contribuiu para que planejássemos juntas as ações a serem desenvolvidas na trajetória de pesquisa e no compartilhar de responsabilidades do processo investigativo.

Nesse processo, compreendemos a relevância da postura reflexiva do professor ao desenvolver a práxis pedagógica. Pois é por meio da reflexividade que o professor questiona a si mesmo e a sua prática, perguntando-se até que ponto tem levado em conta a importância de adotar postura reflexiva crítica, que o auxilie a construir respostas no seu cotidiano educativo. Imbernón (2010, p. 55), ao posicionar-se sobre a reflexividade na formação do professor, afirma:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

A citação acima deixa clara a ideia de que a atuação docente deve constituir-se em processo que implique em reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma, e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

O processo reflexivo ao qual nos referimos tem como referência três tipos de reflexão descritos por Liberali (2008), a partir da concepção de Van Manem (1977), aos quais destacamos na Figura 1:

Figura 1 - Tipos de reflexão



**Fonte:** Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

Os tipos de reflexão técnica, prática e crítica mencionadas na Figura 1, referem-se às atitudes do professor em buscar apoio para desenvolver a prática pedagógica em fundamentação teórica, na própria prática, ou ainda refletindo criticamente com o objetivo de analisar e transformar a realidade na qual atua como professor. Assim, a reflexividade crítica possibilita que nós, educadoras partícipes desta pesquisa, nos entendamos como intelectuais transformadoras responsáveis por formar adolescentes como cidadãos ativos e críticos dentro do CEM e da sociedade da qual eles fazem parte.

No próximo tópico, esclarecemos os princípios que optamos para orientarem este trabalho, e também discutimos sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos no percurso investigativo desta Pesquisa Colaborativa.

## **Princípios norteadores da pesquisa e procedimentos metodológicos**

Neste item destacamos os dois princípios que nortearam a pesquisa que realizamos: o princípio da dupla função: pesquisa-formação, e o princípio da reflexão crítica compartilhada. Destacamos que embora existam outros princípios que são inerentes à Pesquisa Colaborativa, como, por exemplo, a produção e negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, optamos por trabalhar, nesta pesquisa, com os dois princípios acima citados por compreendermos que os mesmos dariam conta do objeto de estudo desta investigação.

Além dos princípios norteadores desta pesquisa, discorreremos também acerca dos três procedimentos metodológicos que adotamos no processo investigativo, tais sejam: encontro colaborativo, sessão reflexiva e videoformação. Estes, além de possibilitarem a reflexão crítica compartilhada sobre prática pedagógica, favoreceram a produção dos dados que serão analisados e interpretados ao longo desta dissertação.

No que se refere aos princípios adotados neste trabalho, refletimos sobre as críticas que Desgagné (1997) faz em relação ao fosso existente entre o mundo da prática profissional e o da

pesquisa, ou seja, entre a universidade e o meio escolar, e ainda a dicotomia teoria e prática. Ao propor a Pesquisa Colaborativa como modalidade de investigação que contribui para superar a problemática exposta, também compreendemos que esta reconcilia as dimensões pesquisa em educação, produção de saberes e a formação contínua, contribuindo, assim, para diminuir o fosso entre os conhecimentos produzidos na academia e aqueles produzidos na e pela escola (IBIAPINA, 2008).

No processo de definição do objeto de estudo da dissertação, optamos por trabalhar com a finalidade de contribuir para diminuir a distância entre os conhecimentos produzidos pela academia (Universidade Federal do Piauí - Programa de Pós-Graduação em Educação) e a escola que funciona nas dependências do CEM, o que nos levou a desenvolver esta pesquisa com as partícipes da referida instituição.

Além do princípio dupla função: pesquisa-formação, ao qual discorremos anteriormente, compreendemos a relevância de adotarmos um segundo princípio, que se trata de trabalhar a reflexão crítica compartilhada. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, conseqüentemente, haja redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos. Nessa direção, a reflexividade impulsiona a apreensão de significados historicamente construídos, *a priori* pelo nível interpsicológico e *a posteriori* pelo nível intrapsicológico, ou seja, no interior de cada sujeito, contribuindo para a internalização de nova postura de pensar e agir.

Para entender os dois princípios apresentados anteriormente, propusemos seis atividades reflexivas: três encontros colaborativos, uma sessão reflexiva e duas sessões de videoformação, no intuito de satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional das partícipes, bem como fazer avançar o conhecimento científico acerca da prática pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo.

Assim, ao considerarmos a necessidade de organizar atividades de reflexão que atendessem a essa especificidade, negociamos com

as partícipes a realização de ações formativas que se organizaram para promover condições que instrumentalizam a reflexão crítica, conforme propõe Liberali (2008). Para a referida autora, é necessário instrumentalizar as professoras para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas por meio de ações formativas organizadas.

Por nossa pesquisa adotar uma abordagem Colaborativa, tornou-se necessário sistematizar procedimentos que permitissem não somente a expressão do outro, mas, sobretudo, a reflexão crítica e colaborativa sobre essa expressão. Assim, a opção pelo Encontro Colaborativo se deu pelo fato de objetivarmos trabalhar com ação formativa no sentido de criar espaços para que pudéssemos refletir sobre temáticas referentes à prática pedagógica, bem como sobre os elementos que subsidiam a Pesquisa Colaborativa, que também são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica comprometida com a transformação social.

Este procedimento, embora seja ancorado no trabalho colaborativo e na reflexividade, diferencia-se das sessões reflexivas por não adotar as ações reflexivas informar, descrever, confrontar e reconstruir, e durante a pesquisa, realizamos três encontros colaborativos nos quais abordamos as seguintes temáticas: planejamento da pesquisa, dinâmica da colaboração e adolescência, adolescente infrator e a escola.

O Encontro Colaborativo também contemplou o processo formativo que atendesse aos objetivos almejados no Curso de Extensão encaminhado à Pró-Reitoria de Extensão da UFPI, intitulado “Prática pedagógica socioeducativa: novas perspectivas”. Essa ação extensiva beneficiou o processo de pesquisa por contribuir para a expansão mútua de conhecimento, bem como beneficiou a produção dos dados que necessitávamos para analisar a prática pedagógica desenvolvida no CEM.

Nos encontros reflexivos, uma das temáticas estudadas no processo formativo foi a reflexão crítica, e as discussões tiveram como base as questões que havíamos entregue ao final do terceiro encontro colaborativo, para serem refletidas e respondidas a partir

da leitura proposta do livro da professora Dr<sup>a</sup> Fernanda Liberali (2008), que aborda questões fundamentais sobre a formação crítica de educadores, o qual também dispusemos para leitura no encontro anterior.

Após as discussões, resumidamente expusemos a compreensão sobre as reflexões técnica, prática e críticas, bem como sobre a importância das ações informar, descrever, confrontar e reconstruir no processo reflexivo, as quais foram contempladas nos questionamentos acima mencionados.

Durante as discussões reflexivas, o discurso das partícipes evidenciava a importância da reflexão crítica para a realização da prática pedagógica significativa, e aproveitamos, então, a oportunidade para estimulá-las a dar um primeiro passo para a mudança da postura reflexiva, bem como de seus alunos.

Além do encontro colaborativo e da sessão reflexiva teórica, utilizamos a videoformação como terceiro procedimento desenvolvido no percurso investigativo. Destacamos que ao optarmos pela videoformação, levamos em consideração que a projeção da aula contribuiria para que compreendêssemos como agia a professora protagonista da videoaula analisada, e porque opta por determinadas ações. Acerca da aula videogravada, como recurso utilizado nas videoformações, acrescenta Ibiapina (2008, p. 39):

As reflexões por meio do vídeo auxiliam no exercício da flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando esses professores de autonomia, o que leva a fazer opções e defendê-las convicentemente. Esse procedimento concilia reflexão e ação, pois emerge como recurso por meio do qual tornamos as observações do contexto da sala de aula mais objetivas, já que as situações vivenciadas no ambiente didático são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado.

Partindo dessa compreensão, neste estudo investigativo e formativo, adotamos a videoformação como estratégia possibilitadora de imersão por parte das professoras no interior de

sua própria prática por meio da análise das aulas videogravadas. Essa ação nos permitiu analisar, de forma mais objetiva, a ação docente por meio do processo de reflexão crítica, tomando consciência da prática pedagógica desenvolvida.

Ressaltamos que a opção pela videoformação deu-se por ser a aula videogravada considerada recurso de aprendizagem e de formação que facilita a visualização de situação que não se teria acesso de outra forma, como pontuam Ibiapina e Araújo, (2008), ainda por estar a videoformação ancorada no tripé objetividade, reflexividade e colaboração que coaduna aos princípios escolhidos para a efetivação desta pesquisa, necessitamos, portanto, escolher procedimentos singulares que façam prevalecer tais atributos.

Destacamos a seguir os critérios que focam os atributos explicitados que fizeram parte do percurso investigativo em que realizamos a videoformação, e foram organizados no que recomendou Ibiapina e Araújo (2008). Para as referidas autoras as sessões de videoformação precisam ser organizadas de forma que sejam atendidos os seguintes critérios:

- Negociado quem (qual professor) vai ter sua aula videogravada, o que deve ser uma ação volitiva;
- Acordados data e horário das videograções das aulas;
- A filmagem deve ser feita em situação de aula;
- Após a filmagem da aula, deve ser agendado encontro individual, em que pesquisador externo e partícipe selecionam as cenas que comporão a videogração a ser exibida na sessão de videoformação;
- O agendamento do encontro coletivo com outros partícipes para projeção da videogração deve ser negociado com os partícipes;
- A sessão de videoformação é realizada com base em questionamentos fundados nas ações de informar, descrever, confrontar e reconstruir.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, realizamos duas videoformações referentes às duas aulas que gravamos em áudio e vídeo nas salas das professoras que ministram aulas na primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos, objetivando mediar a reflexão crítica quando a equipe colaboradora assistisse a projeção das videogravações.

Durante as videoformações, as ações expostas na Figura 2 foram referência para a escolha das questões discursivas utilizadas no processo reflexivo, conforme demonstramos no Quadro 2:

Quadro 2 - Questões norteadoras da videoformação

| <b>DESCREVER</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreva com suas palavras a aula que foi videogravada, destacando as informações que considerar relevantes, tais como série, características dos alunos, conteúdo abordado.</li> <li>• Os alunos gostam de sua aula? O que a faz crer nisso.</li> <li>• Houve relação entre as aulas anteriores e posteriores a essa que nós visualizamos?</li> </ul> |
| <b>INFORMAR</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?</li> <li>• Quais os objetivos da aula?</li> <li>• Você se baseou em alguma fundamentação teórica para ministrar essa aula? Qual?</li> <li>• Você acha que o conhecimento foi transmitido, construído ou co-construído?</li> </ul>   |
| <b>CONFRONTAR</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que serviu essa aula?</li> <li>• Como a aula contribuiu para a formação dos alunos?</li> <li>• Que relação há entre essa aula e a vida dos alunos?</li> <li>• Você acha que essa aula foi significativa para os alunos? Por quê?</li> <li>• Que visão de homem e sociedade essa aula ajudou a construir?</li> </ul>                               |
| <b>RECONSTRUIR</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se você tivesse oportunidade, organizaria essa aula de outra forma? Por quê?</li> <li>• Que outra postura você adotaria nessa aula?</li> <li>• Você usaria outras estratégias para que houvesse efetiva participação dos alunos em suas aulas? Quais?</li> </ul>   |

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

As questões apresentadas no Quadro 2 contribuíram para que os princípios adotados nesta pesquisa se tornassem visíveis por meio das ações formativas que permitiram o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir das práticas pedagógicas, de forma que fosse possível o movimento duplo de produzir os conhecimentos inerentes ao processo de investigação do nosso objeto de estudo (analisar colaborativamente a prática pedagógica desenvolvida no CEM), ao mesmo tempo que permitiu a produção de conhecimentos na e pelas professoras-partícipes de compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEM, bem como de proporcionar condições para que houvesse reflexão crítica compartilhada.

## **Considerações finais**

Quando apresentamos o projeto de pesquisa pela primeira vez no núcleo de pesquisa FORMAR, procuramos relacionar um objeto ao processo investigativo, na intenção de melhor nos fazer compreender por parte de nossos colegas. Então pensamos no catavento. Tinha toda relação: as cores, os sentidos e significados das colaboradoras, o planejamento e o movimento da pesquisa, enfim, a colaboração em busca de um objetivo comum. O recorte da pesquisa em nível mestrado discutido no presente texto possui íntima relação com o catavento, pois nos permite relacionar a dinâmica do percurso metodológico de nossa pesquisa com as singularidades do mesmo.

Como na construção do referido objeto, questionamentos e dúvidas fluíram no início da trajetória investigativa. O que era Pesquisa Colaborativa? Que fundamentos teóricos a embasam? Que procedimentos deveriam ser utilizados para a produção dos dados? Que partícipes colaborariam com a pesquisa? Que disciplinas contribuiriam para a revisão de literatura? Como analisar os dados produzidos? Enfim, estes questionamentos propiciaram vento para que a pesquisa se desenvolvesse.

Para montar o catavento, melhor dizendo, o alicerce da pesquisa, foi imprescindível que compreendêssemos os fundamentos

da Pesquisa Colaborativa. Devido a sua singularidade, construímos este conhecimento a partir de estudos na literatura e em discussões colaborativas que aconteceram no âmbito da disciplina Pesquisa Colaborativa e no Núcleo de Pesquisa FORMAR.

Nesse Caminho, o conhecimento produzido de forma compartilhada com nossos colegas do Núcleo de Pesquisa, bem como com nossa orientadora foram fundamentais para que percebêssemos a Pesquisa Colaborativa como artefato que oferecesse base para compreensão e transformação da prática pedagógica desenvolvida no CEM, além de permitir um olhar diferenciado para questões educacionais em geral.

Durante a produção da fundamentação teórico-metodológica que subsidiaria esta pesquisa, optar pelos princípios de dupla função: pesquisa-formação e reflexão crítica compartilhada foi crucial para que o branco do cata-vento emergisse em meio ao mover da pesquisa. Ou seja, ao desenvolvermos Pesquisa Colaborativa tínhamos consciência de que nenhuma cor poderia ter destaque sobre as outras, mas o surgimento do branco como resultado de interesse comum, necessidade mútua e participação voluntária. Nessa perspectiva, buscamos criar situações que nos permitissem pesquisar colaborativamente, como os encontros colaborativos, sessões reflexivas e a videoformação.

Nesta breve conclusão, destacamos o empenho das partícipes durante o planejamento e a execução das ações desenvolvidas nessa fase formativa e investigativa da pesquisa, bem como a atitude colaborativa com que as professoras de primeira e segunda etapa da EJA que atuam no CEM permitiram que gravássemos suas aulas e as utilizássemos como recurso para as reflexões compartilhadas nas videoformações.

## **Referências**

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'Éducatons**. n.2. p. 371-393, 1997.

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 64-72.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; ARAUJO, M. P. Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 29-47.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 09, p. 26-38, jan./dez., 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M<sup>a</sup>. C. C. M. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. In: **FAP Episteme**, v. 1. n. 1, Jan./Jun., p. 09-18. 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M. 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: Editora CRV, 2011.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria universitária, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BLADI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salomilde; PAIVA, Marluvia (Org.) **Epistemologia das ciências da educação.** Natal: EDUFRN, 2009.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, Vera. **Creativity in the Making.** Oxford: University Press, 2003.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula:** um dilema muito discutido, mais pouco resolvido. São Paulo: Andross, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# **MOVIMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS NAS PRÁTICAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Elieide do Nascimento Silva*

## **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) rege que um dos objetivos da Educação Básica é proporcionar aos alunos habilidades e estratégias para a solução de problemas. Desse modo, o aprendizado da Matemática no Ensino Fundamental deve ter como finalidade a estimulação do desenvolvimento das capacidades do aluno, de tal forma que ele possa aflorar sua curiosidade, seu espírito investigativo e para que possa resolver as situações-problema relacionadas com a realidade que o cerca.

Dessa forma, quando concebemos a resolução de problemas como essencialmente uma atividade criativa e como uma das competências matemáticas essenciais para a sociedade atual, entendemos que ela não pode ser construída a partir de atividades

mecânicas, apresentadas por meio de receitas e de fórmulas prontas e acabadas.

Nesse entendimento, há a necessidade do desenvolvimento de uma prática educativa que encoraje o aluno a fazer perguntas, a levantar questões que incentive o pensamento divergente<sup>1</sup> e a resolver problemas de maneira criativa. Por conseguinte, há que se ter uma prática que valorize a sua imaginação criativa, por meio de situações de aprendizagem em que ele possa expressar suas ideias e formular suas hipóteses, proporcionando experiência com questões que o leve a ver resoluções alternativas para os problemas que lhe são postos na sala de aula e, posteriormente, na vida profissional.

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo caracterizar as interações que predominam nas práticas de resolução de problemas utilizadas pelo professor na sala de aula do Ensino Fundamental. O trabalho investigativo faz parte de nossa pesquisa de doutorado<sup>2</sup>, desenvolvida com um professor de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental, que atua em uma escola pública do município de Parnaíba-PI.

Para identificação dos partícipes deste estudo, decidimos, conjuntamente, usar codinomes. Assim, para o professor de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental, adotamos o pseudônimo de Phardal, tendo em vista que esse é o nome que o professor é carinhosamente chamado. Esse é o nome de um inventor personagem de histórias em quadrinhos que o identifica e o relaciona com o que desenvolve na internet<sup>3</sup>. Leda foi o

---

<sup>1</sup> O pensamento divergente tende a produzir várias soluções apropriadas para o problema. Geralmente, ocorre quando ainda se está por descobri-lo e não existe meio assentado de resolvê-lo. Nele os problemas matemáticos são resolvidos de maneiras menos ortodoxas (KNELLER, 1978).

<sup>2</sup> Tese defendida, em agosto de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, intitulada “Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas”.

<sup>3</sup> Atualmente, são mais de 120 vídeos no YouTube, com mais de 298.727 visualizações, e, ainda, o blog “A arte de aprender brincando”

pseudônimo que escolhemos, pelo motivo de ser o apelido adotado pelo nosso pai.

O presente estudo está fundamentado no Materialismo Histórico Dialético e na Abordagem Sócio-Histórica. Nesse método, a materialidade do objeto, seu princípio orientador, encontra-se na realidade concreta, fruto do permanente movimento de desenvolvimento e renovação do novo a partir de uma realidade já existente (MARX; ENGELS, 2002).

Na Abordagem Sócio-Histórica os partícipes são considerados seres ativos, que se desenvolvem na relação com o outro e com os instrumentos disponíveis no seu meio social, produto dessas relações. Na visão de Vigotski (2007), é a partir das relações sociais que os homens constroem e transformam a si mesmos e a realidade na qual estão inseridos. Por conseguinte, os modos de ser dos homens estão estreitamente relacionados com seus modos de produção e com o tipo de interação que delas decorrem (VÁZQUEZ, 2007).

A Abordagem Sócio-Histórica nos possibilitou investigar e compreender as práticas educativas do professor de Matemática a partir do contexto sócio-histórico em que elas se configuram. A historicidade, princípio do método a que nos referendamos, ajuda a entender como essas práticas vêm se modificando e quais as transformações nelas ocorridas. Essa concepção propõe que a investigação parta das interações mantidas pelos indivíduos na realidade material e concreta na qual se encontram inseridos.

Ao adotarmos a Abordagem Sócio-Histórica, não nos restringimos meramente à descrição do fenômeno investigado. A ênfase se encontra na explicação do fenômeno no seu processo de mudança, evidenciada pelas transformações ocorridas no seu processo de desenvolvimento, pois consideramos que a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes às práticas realizadas pelo professor na resolução de problemas matemáticos no Ensino Fundamental.

---

(professorphardal.blogspot.com).

Assim, utilizamos a Pesquisa Colaborativa para desenvolver este estudo. Ao adotar esse tipo de pesquisa, deixamos de investigar sobre o professor de Matemática e passamos a fazer pesquisa com ele. Nela o professor desenvolve a capacidade de aprender a resolver problemas relacionados à prática educativa por meio do processo colaborativo (MAGALHÃES, 2004).

Para Magalhães (2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008) e outros, a Pesquisa Colaborativa possibilita aos partícipes que se desenvolvam mutuamente e que transformem suas práticas por meio de questionamentos favoráveis à negociação de conflitos. Essa perspectiva de pesquisa nos possibilitou discutir e interpretar as contradições existentes entre os dizeres e os fazeres do professor, encaminhando-nos em direção à compreensão e à ressignificação de uma prática teoricamente embasada, permitindo a apreensão das relações e de suas contradições.

A Pesquisa Colaborativa nos permitiu a possibilidade de trabalhar em dois campos, o da pesquisa e o da formação, haja vista que esse modo de fazer pesquisa promove espaços de formação que favorecem o desenvolvimento profissional para os envolvidos (pesquisadora e docente), assim como o da pesquisa em si.

As ações desenvolvidas nesse tipo de pesquisa potencializam o olhar mais crítico em relação às práticas educativas desenvolvidas na resolução de problemas matemáticos, levando-nos a compreender as teorias e as ações não conscientes que sustentam tais práticas a partir da compreensão do contexto sócio-histórico que as produziram, já que elas possibilitam aos partícipes que se tornem sujeitos com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformá-las (IBIAPINA, 2008).

Neste texto apresentamos análises e discussões acerca das interações que predominam nas práticas de resolução de problemas matemáticos. A análise foi realizada a partir dos excertos<sup>4</sup> da

---

<sup>4</sup> Entendidos como núcleos de enunciações que apresentam conteúdo temático, estilo próprio e composição organizacional na interação discursiva (BAKHTIN, 2011).

aula filmada e da observação colaborativa nas suas fases de pré-observação, de observação e de pós-observação da mencionada aula.

Na observação colaborativa, por meio da mediação do outro, somos capazes de desenvolver o processo crítico-reflexivo, que torna possíveis as mudanças nas práticas e nos contextos que estamos inseridos (COELHO, 2012). Os estudos de Paiva (2002), Ibiapina (2008) e Coelho (2012) apresentam a observação colaborativa como procedimento metodológico desencadeador do processo reflexivo – que culmina na participação e na colaboração dos partícipes – e possibilitador da transformação da teoria, das práticas, dos professores e dos contextos em que atuam.

Dessa forma, na primeira fase da observação colaborativa, a da pré-observação, reunimo-nos e discutimos o roteiro de observação. Negociamos a natureza, os objetivos e as finalidades da observação colaborativa a ser realizada. A segunda fase, a da observação propriamente dita, aconteceu na escola e teve como recurso mediador a filmagem de uma aula. Na terceira fase, a da pós-observação, tivemos a oportunidade de confrontar e de reelaborar nossas práticas por meio do movimento de reflexão crítica<sup>5</sup> desenvolvido, tendo como suporte as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir<sup>6</sup> apontadas por Liberali (2010).

Para compor a análise de maneira que as práticas educativas fossem entendidas por meio de um movimento discursivo que possibilitasse identificar as características das interações predominantes nas práticas de resolução de problemas matemáticos utilizadas pelo professor Phardal, neste estudo as interações

---

<sup>5</sup> “[...] ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Na reflexão crítica, o desenvolvimento da consciência, por meio da apropriação do próprio discurso, possibilita-o compreender as contradições do processo social e a possibilidade de transformar a si e às atividades que realiza (LIBERALI, 2010, p. 25).

<sup>6</sup> Na pesquisa denominamos de reelaborar, ação que ocorre efetivamente quando o desenvolvimento da consciência crítica em relação à prática desenvolvida possibilita a transformação.

discursivas são analisadas e sintetizadas a partir do contexto no qual foram produzidas as enunciações<sup>7</sup>, considerando-se as mudanças realizadas por intermédio da discussão.

Apoiadas nesse entendimento, para analisar as práticas utilizadas na resolução de problemas matemáticos pelo professor Phardal, caracterizamos tais práticas como reiterativas, criativas e técnicas, tendo como fundamentos básicos os de autores como: Afanasiev (1968), Pérez Echeverría e Pozo (1998), Polya (1945), Vázquez (2007), entre outros. Na tese, a prática educativa é considerada atividade social-formal intencional e de humanização do homem, que ocorre por meio da problematização da realidade.

A seguir, apresentamos o movimento de caracterização das práticas de resolução de problemas matemáticos.

### **Movimento de interação discursiva na caracterização das práticas de resolução de problemas matemáticos**

A prática que o professor desenvolve apresenta os vínculos mútuos entre os diversos tipos de práticas. Carrega, portanto, características de uma prática já existente em que suas qualidades são utilizadas no momento da resolução de problemas matemáticos. Esse processo ocorre porque, embora a atividade do professor apresente “[...] caráter criador; mas junto a ela, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição” (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Na prática reiterativa de resolução de problemas matemáticos o professor não inventa o modo de fazer, haja vista que sua prática é mera cópia de um fazer já conhecido, sem nenhuma tomada de consciência do que está sendo feito, uma prática que evidencia aspectos de outra já existente, traçada de acordo com os objetivos previamente traçados. As transformações que se apresentam nesse

---

<sup>7</sup> É o resultado do processo dialógico que ocorre entre os indivíduos (BAKHTIN, 2011).

tipo de prática utilizada na resolução de problemas matemáticos pelo professor representam mudanças quantitativas que não alteram a qualidade do processo utilizado por ele e a aplicação pelo aluno, isso é, não mudam o caráter da prática desenvolvida a ponto de alterar o que foi previamente idealizado (AFANASIEV, 1968).

No que se refere à prática técnica de resolução de problemas matemáticos, o objetivo é dotar o aluno de habilidades e de estratégias eficazes. Além da automatização de uma série de técnicas, são também aprendidos procedimentos nos quais se inserem essas técnicas. Nesse tipo de prática, os problemas são transformados em pseudoproblemas, em mera aplicação de procedimentos aprendidos por meio da repetição e da generalização da técnica em todas as situações cotidianas ou escolares (PÉREZ ECHEVERRÍA; POZO, 1998).

Na prática técnica de resolução de problemas matemáticos é imprescindível conhecer a técnica instrumental básica, técnica previamente exercitada para a solução dos problemas, como, por exemplo, as estratégias gerais, as regras e os algoritmos, pois, sem esse conhecimento, o aluno não será capaz de utilizá-la para resolver um problema novo (POLYA, 1945).

Na prática criativa de resolução de problemas matemáticos, o fim traçado no início do processo não se configura em um modelo ideal imutável, pois o dinamismo e a imprevisibilidade são características inerentes ao processo de desenvolvimento. Nesse tipo de prática, mesmo o professor tendo conhecimento das propriedades e das possibilidades de transformação, bem como dos meios mais adequados para que isso ocorra, é impossível prever se o fim ou o projeto idealizado se plasmará (VÁZQUEZ, 2007).

Para Vázquez (2007, p. 269), “[...] unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado e unidade e irrepetibilidade do produto [...]” são aspectos que possibilitam a determinação dos traços distintivos em relação à prática reiterativa de resolução de problemas matemáticos, bem como à prática criativa.

A seguir, apresentamos neste estudo o movimento que caracteriza a prática que predominantemente o professor utiliza na resolução de problemas matemáticos, bem como o tipo de interação que esse tipo de prática promove.

### **Movimento de caracterização das interações na prática de resolução de problemas do Professor Phardal**

Por meio da descrição, da caracterização, da interpretação, da análise e das sínteses buscamos responder ao seguinte questionamento: que interações discursivas predominam no desenvolvimento das práticas utilizadas na resolução de problemas matemáticos?

Para o intento, apresentamos excertos da aula do professor Phardal, registrada por meio de filmagem. A explicitação do que o professor realmente faz e as interações discursivas que ocorrem quando utiliza procedimentos para ensinar os alunos a resolverem problemas matemáticos nos possibilitaram, também, demonstrar quando ocorre e quando não ocorre desenvolvimento na interação. A própria aula filmada representa a materialidade que nos auxiliou na identificação de quando a interação em sala de aula foi bancária, questionadora ou problematizadora.

A observação e a filmagem da aula de Phardal aconteceram na manhã do dia 3 de fevereiro de 2014, em uma sala do sexto ano do Ensino Fundamental. Naquela manhã, na aula de Matemática, estavam presentes 30 alunos. A faixa etária dos alunos estava, aproximadamente, entre 11 e 12 anos. Os conteúdos abordados pelo professor foram “[...] frações e figuras geométricas”, e o material didático utilizado foi o Tangran.

Conforme a observação da aula de Phardal (por meio da filmagem), para identificar as figuras que formam o Tangran, o professor utiliza questionamentos que propiciam a participação dos alunos e a produção de conhecimento por meio da problematização das situações propostas. Na aula, o processo interativo se desencadeou de maneira que as discussões propiciassem, em

alguns momentos, o raciocínio dos alunos, tendo em vista que não se resumiram em perguntas e respostas.

A escolha dos excertos nos permitiu evidenciar os tipos de interações predominantes na aula filmada e caracterizar as práticas de resolução de problemas matemáticos. Na pesquisa, a análise das interações se constituiu, portanto, em dispositivo teórico da análise que nos possibilitou entender o tipo de prática predominante no processo de produção dos conhecimentos matemáticos que acontece na sala de aula do sexto ano, dirigida pelo professor Phardal.

As interações que foram selecionadas e que serão apresentadas por meio dos excertos escolhidos para compor a análise ocorreram entre o professor Phardal e os 30 alunos presentes na manhã da filmagem, bem como conta com a nossa presença, como observadora, e também com a pessoa que realizou a filmagem da aula.

A aula teve o objetivo, segundo o professor, de mostrar a importância dos números fracionários na Matemática e no cotidiano dos alunos. Sobre as discussões de caracterização das interações que ocorrem na prática que o professor Phardal realiza na resolução de problemas matemáticos, no Excerto 3, a seguir, apresenta as interações problematizadoras.

### Excerto 3 – Caracterização das interações problematizadoras

Phardal: Vamos fazer assim: **Será que a gente consegue também fazer esse triângulo médio, com dois triângulos pequenos?**

Alguns alunos respondem: **Eu.**

Phardal: **O aluno A conseguiu o paralelogramo, usando dois.** (Aponta para o aluno A, que levantou a mão, chamando a atenção do professor para a sua solução).

Phardal: **Dois triângulos pequenos.**

Phardal: Quer dizer: você não tem a quantidade aí. Mas você acha que seria quanto?

Aluna B responde: **Dois triângulos.**

Phardal: **Tente fazer com dois.** Dois pequenininhos. (O professor sugere que a aluna B tente obter outra resposta, utilizando as peças do Tangran).

Phardal: **Será que a gente consegue fazer com dois?**

Aluno C: Não (respondendo à pergunta feita pelo professor).

Phardal: **Você acha que seria quantos?** (O professor pergunta diretamente para o aluno C).

Vários alunos respondem junto com o aluno C: Quatro.

Phardal: **Com quatro, não é?**

Phardal: Então, com esse triângulo aqui, oh! A gente precisaria de quatro. Olha só! (O professor confirma e apresenta a figura, indicando a quantidade, para confirmar a resposta dos alunos).

No Excerto 3 da aula do professor Phardal, observamos que ele inicia a interação com a tentativa de envolver os alunos na discussão do assunto trabalhado, a partir do questionamento: **“será que a gente consegue também fazer esse triângulo médio, com dois triângulos pequenos?”**. O questionamento estimula os alunos a participarem da aula, pois respondem em coro: **“Eu”**. Constatamos, também, que o aluno A apresenta uma solução diferenciada, quando o professor expressa: **“O aluno A conseguiu o paralelogramo, usando dois triângulos pequenos”**. O processo interativo que aconteceu durante todo o Excerto 3 evidencia cuidado por parte de Phardal em proporcionar situações problemas para que os alunos encontrem suas próprias soluções e suas verificações das respostas aos problemas apresentados, por exemplo, quando faz o seguinte questionamento: **“Você acha**

**que seria quantos?”**; e a aluna B responde: **“Dois triângulos”**. Phardal, então, sugere que a aluna faça uma tentativa com os dois triângulos, para testar a sua hipótese, permitindo que, dessa forma, ela verifique se é possível ou não.

Na sequência da interação, a maneira com que Phardal encaminhou o conteúdo da aula, problematizando as respostas dos alunos aos problemas apresentados, permite que eles expressem seus pontos de vistas e suas soluções, quando indica para a aluna B: **“Tente fazer com dois.”**; e ao indagar, logo em seguida: **“Será que a gente consegue fazer com dois?”**. Nesse momento da discussão há indicativos de interação problematizadora, pois educador e educandos são desafiados a questionar suas hipóteses e suas respostas aos problemas propostos.

A interação problematizadora que ocorreu entre o professor e os alunos evidencia características de uma prática criativa de resolução de problemas matemáticos. De acordo com Dante (2003), na prática criativa, as situações de sala de aula favorecem o desenvolvimento do pensamento divergente, isso é, dão oportunidades aos alunos de se envolverem em suas aplicações de tal forma que os encaminhem a novos raciocínios na resolução de problemas.

No pensamento divergente, próprio da prática criativa, os problemas matemáticos são resolvidos ao se levantar hipóteses, criando-se e testando as próprias conclusões. O erro é utilizado como impulsionador de novas formas de resolução dos problemas propostos (DANTE, 1988). Considerando o Excerto 3, depreendemos que, na interação, os atributos de uma prática criativa de resolução de problemas matemáticos são evidenciados quando o aluno A utiliza o material proposto e consegue formar uma figura geométrica diferente da que foi proposta no problema. A imprevisibilidade e a criação de algo novo são atributos apontados por Vásquez (2007) na caracterização de uma prática criativa.

A interação mantida por Phardal, no Excerto 3, desenvolve questionamentos que levam à problematização por meio do desenvolvimento do pensamento divergente, que proporciona

compartilhamento dos conceitos matemáticos trabalhados na aula, por exemplo, quando o professor, frente à resposta do aluno C e à possibilidade de solução dada pela aluna B, estimulamos a procurarem outras respostas, compartilhando-as com vários alunos, que respondem juntamente com o aluno C: “**Quatro**”. Nesse caso, interpretamos que há predominância da interação discursiva problematizadora e da dimensão desenvolvimento, pois há progressão da discussão e permanência no tema principal da interação. O que também fica evidenciado na interação, quando os alunos responderam aos questionamentos, é que o fio condutor foi passando de um interlocutor ao outro na medida em que também foi sendo ampliado (PONTECORVO, 2005).

Em continuidade à análise da interação problematizadora, a seguir, apresentamos o Excerto 4, que demonstra, também, características desse tipo de interação. Este Excerto foi selecionado da aula filmada em 3 de fevereiro de 2014.

#### Excerto 4 – Caracterização das interações problematizadoras

Phardal: Qual é a fração que o paralelogramo representa no Tangran?

Phardal: **Alguém quer vir aqui no quadro para resolver esse problema?**

(Um aluno responde, balançando de maneira afirmativa a cabeça).

Phardal: O aluno A vem aqui no quadro e vai tentar resolver o problema.

Aluno A: Dois sob dezesseis.

Phardal: Muito bem aluno A. Tá ok! Parabéns!

(O professor prossegue, fazendo um novo questionamento).

Phardal: Qual é a fração que o triângulo pequeno representa no Tangran?

Phardal: **Então, pessoal, alguém pode vir aqui para resolver esse problema?**

(Uma aluna levanta o braço).

Phardal: Então, a aluna B vai... aí... para fazer.

(A aluna B escreve a resposta no quadro em silêncio e retorna para a sua carteira).

Phardal: Então, a aluna B fez correto. O triângulo pequeno, uma vez em 16 partes (representa a fração no quadro:  $1/16$ ).

Phardal: **De que outra maneira nós poderíamos representar a metade?**

Alguns alunos respondem: **Um meio** (o professor vai ao quadro e faz o seguinte registro:  $1/2$ ).

Phardal: Muito bem!

No Excerto 4 da aula de Phardal observamos que ele questiona os alunos com a finalidade de ensinar o conteúdo e de possibilitar sua aprendizagem por meio da participação ativa, quando indaga: **“Alguém que vir aqui no quadro para resolver esse problema?”**. A interação demonstra também a preocupação do professor em fazer com que os alunos explicitem os seus pontos de vistas sobre o assunto abordado, de forma que possam apresentar outras possibilidades de representar as soluções para o problema, quando questiona: **“De que outra maneira nós poderíamos representar a metade?”**; e alguns alunos respondem em coro ao professor: **“Um meio”**. É importante destacar que o restante da turma se manteve atento enquanto o aluno A e a aluna B apresentavam suas respostas no quadro.

Na aula, o professor desafia os alunos de forma a possibilitar que eles passem de “[...] meros espectadores, e se posicionem como criadores ativos, não na perspectiva de serem cientistas ou

técnicos, mas em uma posição em que participem, compreendam e até questionem o próprio conhecimento matemático escolar” (MENDES, 2006, p. 102). Esse tipo de interação é considerado como problematizadora, pois o professor, ao propor questionamentos que conduzam os alunos a resolver os problemas propostos, possibilita que eles expressem suas tentativas de solução, por exemplo, quando alguns alunos apresentam outra maneira de representar a metade. Compreendemos que, quando o professor propicia aos alunos a condição de participantes ativos da produção do conhecimento matemático, dando-lhes oportunidades de apresentar novas soluções, a interação se constitui como prática criativa de resolução de problemas, pois, de acordo com Vigotski (2009, p. 10):

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.

A formulação teórica desse autor é evidenciada na interação que ocorreu durante a aula filmada do professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, pois envolve os alunos na compreensão dos problemas apresentados e, por meio de questionamentos, demonstra as possibilidades de interpretação e de apresentação das hipóteses de resoluções dos problemas propostos.

Consideramos que, na aula, especialmente nos Excertos 3 e 4, houve interação problematizadora mediada pelos questionamentos feitos pelo professor e pelos instrumentos e signos, como, por exemplo, o Tangran e os signos matemáticos de representação das frações. Esses possibilitaram que os alunos fossem criativos, quando apresentaram suas respostas aos problemas sugeridos pelo professor. Na concepção vigotskiana, a criatividade é processo e produto da interação do sujeito com o social, mediado pelas linguagens; no caso em análise, a linguagem do professor e a linguagem matemática utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e o instrumento didático utilizado, o Tangran.

Para Freire (2013, p. 29), só a prática “[...] da pergunta aguça a curiosidade, a estimula e a reforça”. Nesse sentido, a interação que ocorreu na aula de Phardal, especialmente nos Excertos 3 e 4, demonstra que as perguntas aguçaram a curiosidade e estimularam novos questionamentos que conduziram à solução dos problemas propostos, quando, por exemplo, o professor pergunta à turma qual quantidade de triângulos pequenos seria preciso para formar um triângulo grande e, a partir da resposta da aluna B, continua a discussão com os seguintes questionamentos: **“Será que a gente consegue fazer com dois?”** e **“Você acha que seria quantos?”**. Nesse processo, é necessário destacar que houve o predomínio do pensamento divergente na interação, o que proporcionou as condições para que houvesse o compartilhamento dos significados matemáticos e a negociação de sentidos sobre fração, ponto médio, figuras geométricas, divisibilidade, entre outros, que indicam desenvolvimento na interação discursiva.

A dimensão citada se caracteriza, segundo Pontecorvo (2005), quando há progressão no tema da discussão durante a interação, evidenciada também pelo tipo de enunciação, que caracteriza o desenvolvimento da problematização. Na interação, especialmente quando os alunos respondem aos questionamentos do professor, mantém-se o fio condutor, que foi passando de um interlocutor a outro e se ampliando, por exemplo, quando o professor questionou os alunos que não conseguiram o resultado esperado.

Diante do exposto, por meio das análises das interações que ocorreram, depreendemos que, na prática do professor, houve predomínio de interações problematizadoras, a partir das quais professor e aluno expressaram suas ideias e formularam suas hipóteses acerca das situações que se apresentaram no processo interativo. Nesse tipo de interação, o aluno tenta resolver os problemas formulados pelo professor utilizando, para isso, o pensamento lógico, a seleção de procedimentos, a testagem de hipóteses e a elaboração de conclusões próprias, o que resulta na produção de novas soluções. Esses atributos, quando evidenciados nas discussões que aconteceram na aula filmada, apresentados nos

Excertos 3 e 4, demonstram que há indícios de práticas criativas de resolução de problemas matemáticos.

## **Repouso não conclusivo**

O estudo realizado demonstra que o professor apresenta progressivo avanço na reflexão sobre a contribuição do uso do Tangran na sala de aula, como ferramenta que possibilita mediar, por meio de discussão coletiva, o ensino-aprendizagem de resolução de problemas matemáticos em sala. E, ainda, reconhece o aluno como ser ativo, capaz de, juntamente com o professor e os seus pares (colegas de sala), produzir o seu próprio conhecimento, e também expressa o entendimento de que a prática problematizadora, fundamentada na concepção freireana, possibilita desenvolver o pensamento divergente necessário às práticas criativas de resolução de problemas matemáticos.

Compreendemos que este estudo, embora importante para os movimentos que tornam possível a relação das práticas problematizadoras com as práticas criativas, apenas indicou um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de práticas criativas na resolução de problemas matemáticos. Dessa forma, é importante ressaltar que se torna imprescindível que o professor desenvolva uma prática educativa fundamentada nos porquês, que leve educador e educandos a pensarem criticamente a realidade e que os instrumentalize com habilidade de pensar, não se restringindo apenas à resolução de problemas matemáticos, mas a pensar acerca dos temas que os envolvem em outros contextos (FREIRE, 2005).

Assim, urge que o educador desenvolva uma prática educativa que o leve à conscientização crítica, como uma proposta de entender a realidade e de se voltar a ela para transformá-la. Por conseguinte, é necessária uma prática que o possibilite desenvolver com maior competência a resolução de problemas matemáticos, tornando-a mais criativa.

## Referências

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COELHO, G. M. de S. **Existirmos – A que será que se destina? O brincar na Educação Infantil**. Teresina: EDUFPI, 2012.

DANTE, L. R. **Criatividade e Resolução de Problemas na Prática Educativa Matemática**. Tese de Livre-Docência, UNESP, Rio Claro, 1988.

\_\_\_\_\_. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Atlas, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Org. e notas Ana Maria Araújo Freire).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_; FREIRE, A. M. de A. (Org.). **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, p. 227-243, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, S. S (Org.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MENDES, I. A. A investigação histórica como agente da cognição Matemática na sala de aula. In: MENDES, I. A.; FOSSA, J. A.; VALDÉS, J. E. N. **A história como um agente de cognição na educação matemática**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 79-136.

PAIVA, M. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Org.). A formação de professores à luz da investigação. **Actas do XII Colóquio da AFIRSE**. V. 1. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. p. 13- 42.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1945.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Trad. de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de lossiete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libras, 2006. Disponível em: <<http://www.4shared.com/dir/6888143/9afd0073/sharing.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.



# **O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SENTIDOS NEGOCIADOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS**

*Isolina Costa Damasceno*

## **O encontro com o Formar: um salto qualitativo na condição de estudante e de pesquisadora**

Esse estudo foi produzido com a intenção de apresentar a discussão e análise dos sentidos e significados de ensinar Matemática<sup>1</sup> nos anos iniciais negociados e compartilhados pelas professoras partícipes da investigação realizada nos anos de 2011 e 2012 pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Ivana Maria de Melo Ibiapina e com a colaboração dos estudos realizados no Núcleo FORMAR.

A necessidade de conhecer e transformar o ensino de Matemática moveu-nos para a busca de uma formação que orientasse a ação de ensinar. Foram as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática realizado nas escolas que deram

---

<sup>1</sup> Optamos por grafar Matemática com inicial maiúscula em todo o texto.

origem à nossa pesquisa. A partir do confronto com questões complexas vivenciadas durante nossa trajetória profissional, como professora de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental por mais de 20 anos, e, atualmente, trabalhando com a formação de professores, essas questões assumiram uma dimensão ainda maior, ao verificar a insuficiência de estudos em relação à disciplina de Matemática, durante a formação inicial, proporcionada pelo curso de Pedagogia, que poderia refletir diretamente na prática do professor, por ocasião da atuação profissional.

No ano de 2010, iniciamos nossa participação no Núcleo FORMAR. O ingresso e a permanência no FORMAR foi um salto qualitativo na condição de estudante e de pesquisadora, pois oportunizou, em inúmeros encontros colaborativos, o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, produzida nas partilhas realizadas entre os partícipes do Núcleo, e fez acreditar ainda mais no projeto de pesquisa e na possibilidade de que sua realização pudesse contribuir para a compreensão e a busca de respostas às dificuldades inerentes ao ensino de Matemática nos anos iniciais. A experiência como “formete<sup>2</sup>” foi decisiva para a escolha do tipo de pesquisa que pretendíamos desenvolver: a Colaborativa.

A opção em realizar este estudo, embasado nos princípios da Pesquisa Colaborativa, fortaleceu a ideia de que o trabalho de pesquisa seria realizado juntamente com os professores, e não apenas sobre eles em seus contextos de ação. Não seríamos pesquisador e pesquisados com funções diferenciadas, mas sujeitos envolvidos em trabalho comum, motivados por necessidades individuais e coletivas que, quando compartilhadas, possibilitam reflexão crítica sobre a ação como profissionais da educação.

Em processos reflexivos, realizados no trabalho colaborativo desenvolvido durante a pesquisa e mediados pelo diálogo entre as professoras e a pesquisadora, foram criadas, por meio de reflexão crítica, condições para que todos se tornassem mais conscientes de suas reais necessidades, e compreendessem que em

---

<sup>2</sup> Designação carinhosa com que são tratados todos os participantes do núcleo FORMAR.

interação produzimos teorias sobre nossas práticas profissionais, e interpretamos reflexivamente e dialeticamente as práticas desenvolvidas no ensino de Matemática (IBIAPINA, 2008).

Dos encontros semanais do Núcleo FORMAR, por meio de discussões e de reflexões produzidas e compartilhadas, surgiu o seguinte objetivo geral: investigar os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais e a sua relação com as práticas educativas das professoras. E, de forma específica: identificar os sentidos negociados e os significados compartilhados das práticas educativas das professoras no ensino de Matemática; caracterizar as práticas educativas utilizadas pelas professoras no ensino de Matemática nos anos iniciais; e analisar a relação existente entre as práticas educativas das professoras e os sentidos e os significados atribuídos ao que fazem.

Considerando que as práticas das professoras se desenvolvem a partir das experiências vivenciadas em contextos educacionais, e que a educação é um fenômeno sócio-histórico e cultural, a pesquisa realizada pautou-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2002) e da abordagem Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 1998), para discutir os sentidos e os significados de ensinar Matemática, produzidos pelas professoras colaboradoras ao longo da sua história. Para Marx e Engels (2002), os indivíduos são reais e sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação, constituem a sua história real.

Ao trazer as ideias de Vigotski (1998) para a pesquisa que realizamos, consideramos que as professoras desempenham a função social de agente de transformação. São sujeitos históricos, cujo desenvolvimento é complexo e dialético e ocorre nas relações que estabelecem com outros sujeitos e com o mundo, necessitam estar conscientes de suas ações para poder transformá-las, e da influência que elas podem ter no seu modo de ser e de agir como professoras de Matemática.

Como sujeito sócio-histórico, o professor é um agente de transformações. Necessita compreender como ocorre a sua

prática, e a partir dessa compreensão, refletir sobre ela, para poder transformá-la. Buscar algumas respostas que possam colaborar com o trabalho realizado pelas professoras, bem como amenizar as inquietações produzidas em nossa vida profissional, motivaram a realização da investigação sobre os sentidos e os significados de ensinar Matemática e a relação com a prática educativa das professoras.

O estudo em questão teve como embasamento os princípios da Pesquisa Colaborativa e foi também uma oportunidade de criar na escola a cultura de reflexão das práticas desenvolvidas pelas professoras, considerando a possibilidade de contribuir para o entendimento e a transformação das ações realizadas no ensino de Matemática dos anos iniciais, por meio do diálogo, da reflexão e da colaboração, elementos indispensáveis para a realização deste trabalho.

A investigação foi realizada em uma escola da rede privada de Teresina, com três professoras graduadas em Pedagogia, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental que ensinam Matemática e com adesão voluntária das colaboradoras. O público-alvo desta pesquisa foi selecionado entre esse grupo de professoras, utilizando os seguintes critérios: trabalhar como professora nos anos iniciais do ensino fundamental; ser graduada em Pedagogia; atuar como professora de Matemática nos anos iniciais; possuir experiência prática como professora, compreendida entre um e 20 anos, considerando os ciclos de vida do professor estudados por Huberman (1995), que classifica a vida funcional dos professores em estágios ou fases que integram ciclos, identificando tendências gerais no seu modo de agir como profissional.

## Discutindo o ensino de Matemática: negociações e compartilhamentos

Entendemos os números<sup>3</sup>  
Como uma rica lição  
Em nosso cotidiano  
Tem muita operação  
De grandezas e medidas  
É muita informação.

A Matemática está inserida em contexto sócio, histórico e cultural, em que o homem é agente transformador da realidade na qual está inserido. Ele participa ativamente da construção dos conceitos, das teorias, das formulações de hipóteses, enfim, da produção de conhecimentos matemáticos surgidos a partir das suas experiências e das suas necessidades. As transformações ocorridas na sociedade produzem mudanças na vida do homem e levam à construção de novos conhecimentos.

Ao visualizar o movimento supracitado, em que ocorre a produção dos conhecimentos matemáticos, encontramos no enfoque sócio-histórico baseado principalmente no pensamento de Vigotski (1998), a compreensão de que o pensamento conceitual depende da atividade do homem, e que suas funções superiores se desenvolvem em processo sócio-histórico, mediado pelas interações sociais. Para o autor, o homem é um ser social e se desenvolve nas interações estabelecidas, por intermédio de processo dialógico, mediado por pares e pelos signos, especialmente a linguagem.

No ambiente escolar, o professor assume a função de sujeito mais experiente, e sua função é conduzir o processo de aprendizagem por meio de mediações que se estabelecem com os alunos, com os conteúdos e com os contextos históricos de cada sujeito envolvido nesse processo, imprimindo assim sentidos e significados ao ensino que realiza. A relação humana com os vários

---

<sup>3</sup> Trecho do cordel produzido por alunos do V período do curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense – FAP, cedido para a produção da dissertação, e utilizado nos tópicos em que foi realizada discussão sobre o ensino de Matemática.

tipos de saberes matemáticos é histórica e socialmente construída, através das relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Os conhecimentos matemáticos são, portanto, produtos históricos da atividade humana, e devem ser ensinados considerando todos esses aspectos.

Segundo Ibiapina (2007):

[...] a corrente sócio-histórica considera que o ensino é a atividade principal do professor, compreende-se que ensinar não é somente transmitir conhecimentos, tampouco facilitar o aprendizado ou possuir saberes práticos, visto que a atividade de ensinar está associada aos processos que são vivenciados pelos homens nas suas relações com o mundo material [...]. (IBIAPINA, 2007, p. 69).

Nesse sentido, a atividade de ensinar Matemática desenvolvida pelas professoras que ensinam nos anos iniciais precisa ir além da transmissão mecânica de conteúdos matemáticos e se transformar em atividade social e historicamente situada, que apresente sentidos e significados em relação à atividade que realizam em seus contextos de ação.

Esse processo de ensino e de aprendizagem da Matemática ocorre em contextos educacionais, mediados por professoras, que lhe atribuem sentidos e significados decorrentes da sua história, das suas experiências e das interações que se estabelecem ao longo o seu desenvolvimento. Compreender esses sentidos e significados implica no conhecimento de como ocorre sua produção, que nesta pesquisa estão relacionados às práticas educativas das professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais.

No decorrer da discussão sobre o ensino de Matemática realizado pelas professoras, apresentamos e discutimos os dados produzidos, interpretados e analisados à luz das teorias que fundamentaram esta investigação, baseados em Bakhtin (2000), Fiorentini (2009), Curi (2005), Fiorentini e Nacarato (2005), Vigotski (1998), Ibiapina (2008), dentre outros.

## ***Sentido e significados negociados e compartilhados em contexto da pesquisa***

Desenvolver nos alunos o prazer em aprender Matemática é a preocupação de muitos professores quando constatarem a rejeição pelo aprendizado dos seus conteúdos e o baixo rendimento comprovado em avaliações, que serve de reforço para afastar os alunos de sua aprendizagem, argumentando que Matemática “é só para gênios cientistas”.

Torna-se evidente que a Matemática que hoje ensinamos nas escolas precisa ser refletida como conhecimento que não está pronto e acabado, e que o professor lhe atribui sentido e significado que influencia o modo de ensinar e de aprender os conteúdos, matemáticos conforme explicita Moysés (1997):

Se o professor e o aluno defrontam-se com sentenças, regras e símbolos matemáticos sem que nenhum deles consiga dar sentido e significado a tal simbologia, então a escola continua a negar ao aluno [...] uma das formas essenciais de ler, interpretar e explicar o mundo. (MOYSÉS, 1997, p. 67).

Pesquisas realizadas por Floriani (2000), Fiorentini e Naracato (2005), Fiorentini e Lorenzato (2009) revelam que no ensino de Matemática nas escolas, poucos o conseguem aprender e tirar proveito como Matemática utilitária, presente na vida real, e que os professores insistem em ensinar como um saber sistematizado, com certo desprezo pelo conhecimento não sistematizado do aluno. (FLORIANI, 2000). Produzir ensino de Matemática que possua características da Matemática formalizada e sistematizada com a Matemática referencial utilitária, é criar possibilidades do ensino de Matemática ocorrer mediado por saber matemático formalizado e saber matemático referencial, dando ao professor e aos alunos a condição de chegar ao nível de abstração dos conceitos matemáticos por meio do conhecimento espontâneo, utilitário e com sentido para o aluno.

Floriani (2000) distingue duas formas de Matemática: uma espontânea, que todos são capazes de entender e usar no seu dia a dia, e que podemos relacionar com a Matemática real e utilitária; e a Matemática elaborada, com conhecimento apoiado em linguagem formal específica, de natureza essencialmente teórica, impessoal e atemporal que se assemelha à Matemática formalizada e distanciada da vida real do aluno, e que na pesquisa que realizamos possibilitou a produção das categorias de análise dos sentidos e dos significados de ensinar Matemática por professoras dos anos iniciais, que denominamos de ensino de Matemática formal, ensino referencial e ensino mediatizado, que serve de fundamentação para análise acerca da compreensão dos sentidos e significados de ensinar Matemática realizada por meio dos enunciados das professoras colaboradoras, no primeiro encontro colaborativo ocorrido em 31/02/2012, e no terceiro encontro colaborativo, ocorrido em 04/07/2012, destinado ao estudo e compreensão de sentido e significado baseada em Vigotski (2009).

Os episódios que utilizamos para realizar esta análise referem-se à atividade de ensinar Matemática e os sentidos e significados atribuídos ao ensino pelas professoras, produzidos durante as interações estabelecidas no grupo colaborador, em que observamos os sentidos produzidos com relação à Matemática e ao seu ensino, retirados do primeiro encontro, e que foram revelados duas categorias de ensino, o formal e o referencial, quando perguntamos como cada uma das partícipes se relacionavam com a Matemática:

**Vermelha:** Como eu me relaciono com a Matemática? Deixa eu ver.....

**Arco Íris:** Não pense apenas como professora. Pense na sua relação com a Matemática, como pessoa, como estudante, como profissional.

**Vermelha:** Quando eu estudava a disciplina em si..., Matemática, era assim: eu gostava, mas não era assim, “ó meu Deus como eu amo Matemática”. Mas a gente levava, né? Ia levando. Eu, eu sempre gostei, sempre fui muito boa em número, essas questões não me davam muito problemas.

**Amarela:** Eu não! Eu nunca me identifiquei com Matemática. Não sei se... foi... pela professora, que ela amedrontava... na sala de aula....

**Arco Íris:** Quando você era estudante?

**Amarela:** Quando eu era estudante! Eu nunca gostei de Matemática, de forma nenhuma. Eu me reprovei em matemática na quinta série e isso veio me frustrando a vida inteira...(risos), essa Matemática... Quando eu passei a trabalhar nas séries iniciais, eu comecei a ver a Matemática diferente. Me foi passado pra mim, de uma forma e quando eu comecei na sala de aula, eu fui começando a ver diferente, porque eu fui buscar essas informações né? De como você trabalhar a Matemática de forma diferente de transmissão e repetição e que eu não compreendia, só repetia. Eu fui começar a ver que não era aquele BICHO de sete cabeças que foi me repassado há muitos anos atrás. Então se eu te disser que eu gosto mesmo da disciplina de Matemática ainda, eu não gosto! Porque ela me traz ainda algumas coisas que..., não sei se pelas frustrações do passado.

**Pink:** Eu me identifico sim, com Matemática, nunca tive problema com meu rendimento em Matemática, com as disciplinas de lógica, não. Assim, mas hoje... se eu for... eu me identifico com a disciplina de Matemática. Eu me identifico, não tenho muitos problemas com Matemática não. Hoje eu tenho outra visão, de ver a Matemática como eu tinha antes. Como estudante e como profissional pedagoga, eu tenho duas visões da Matemática. A visão que eu tinha antes era de aprender os cálculos decorativos de fórmulas. Hoje eu já vejo bem diferente. Na atuação..., na sua atuação, o aluno não deve decorar, deve aprender e levar pro seu cotidiano.

Os enunciados da professora Amarela “... eu nunca me identifiquei com a Matemática...” e “... eu nunca gostei de Matemática, de forma nenhuma...” demonstra o sentido produzido por muitos alunos a respeito do ensino e da aprendizagem dessa

área do conhecimento, e que podem ser compostas por elementos afetivos e sociais, reafirmados por Amarela, quando questiona, “... Não sei se... foi... pela professora, que ela amedrontava... na sala de aula...” e “... eu me reprovei em matemática na quinta série e isso veio me frustrando a vida inteira...”. As lembranças da professora Amarela fazem emergir as relações afetivas estabelecidas com a Matemática, que influenciaram na produção dos sentidos de ensinar e aprender Matemática e podem interferir em sua prática profissional.

Segundo Curi (2005), as características do contexto social dos alunos tem forte influência sobre as crenças, pois muitas delas são adquiridas por meio do processo de transmissão social. Dessa forma, o contexto da escola representado pelos professores e pela forma de como o conhecimento matemático é apresentado aos alunos, pode enraizar-se no inconsciente desses alunos, que produzem sentidos de uma Matemática de difícil acesso, que só gênios são capazes de aprender, características do ensino realizado por meio de “transmissão e repetição” dos conteúdos que Amarela não conseguia compreender. Esses pensamentos fossilizados produzem sentidos que interferem no conhecimento e na forma de ensinar das professoras, conforme o discurso de Amarela: “... Eu fui começar a ver que não era aquele bicho de sete cabeças que foi me repassado há muitos anos atrás...”, e que acredita na possibilidade de realizar um ensino diferente, daquele vivido por ela, mesmo reconhecendo que ainda não consegue gostar de Matemática.

Nos enunciados produzidos por Amarela é possível compreender a expansão dos sentidos atribuídos ao ensino de Matemática formal, produzidos em seus contextos de estudantes, evidenciados no enunciado: “Me foi passado pra mim, de uma forma e quando eu comecei na sala de aula, eu fui começando a ver diferente, porque eu fui buscar essas informações né?”, e que isso ocorreu por meio da busca de conhecimentos.

Diferente da professora Amarela, a professora Pink afirma não ter problemas com a disciplina de Matemática, e seu discurso permite a identificação de dois tipos de ensino

para essa disciplina: “... de aprender cálculos decorativos de fórmulas...”, que se aproxima do sentido de ensino formal de Matemática, e o ensino que “...o aluno deve aprender e levar pro seu cotidiano”, que pode ser identificado como ensino referencial, categorias utilizadas neste estudo para analisar os sentidos produzidos pelas professoras colaboradoras para o ensino de Matemática.

No episódio seguinte buscamos compreender os sentidos e os significados de ensinar Matemática pelas professoras:

**Arco Íris:** E hoje, como professoras, o que significa ensinar Matemática?

**Vermelha:** Eu acho que quando a gente tá na visão de estudante é totalmente diferente da nossa que é prática hoje, como ensinar, né? Eu no caso como eu dou aula no primeiro ano, e as crianças tão tendo noção do que é matemática mesmo, como realizar contas, aprender algo mais consistente, eu estou sentindo um pouco de dificuldade. [...]. Mas é muito diferente, o quanto a gente é estudante de quando a gente ensina, de quando a gente é professor na prática.

**Arco Íris:** O que você acha que é diferente hoje?

**Vermelha:** Ah...., muita coisa... hoje está bem mais fácil!

**Amarela:** Hoje, ensinar matemática, principalmente quando eu percebo que algum aluno compreende, é MUITO gratificante, porque eu não tive essas oportunidades de aprender Matemática da forma que é ensinada. Hoje nós temos jogos, nós temos várias metodologias de ensinar... [...] Você tinha que praticamente decorar uma tabuada para saber se você estava no crédito... [...] Você achava que não sabia de nada! E hoje é diferente: se você não consegue ensinar de uma forma para uma criança, você procura OUTRA metodologia, outra tática para trabalhar com a outra criança. [...] são meios que a gente tem que buscar... para ensinar.

**Pink:** O que significa pra mim ensinar matemática é trazer para o cotidiano pra sala de aula. São as formas mais práticas que eu vejo que pode dar certo. Ir à feira, é assim, trazer o dia a dia... [...] É trazer para o ambiente escolar o supermercado, a loja né? Pra mostrar pra eles onde a matemática está inserida no nosso cotidiano, mostrar as placas... Então, pelo menos assim, trazer o máximo o cotidiano pra sala de aula.

Analisando seus enunciados, verificamos a presença da contradição no enunciado da professora Vermelha que afirmou no momento da discussão sobre a relação que cada uma das colaboradoras mantém com a Matemática, não ter dificuldade com números na condição de estudante, mas que atualmente, assumindo o lugar de professora, sente um pouco de dificuldade com o ensino de Matemática que realiza com os alunos do primeiro ano, pois “[...] as crianças tão tendo noção do que é Matemática mesmo, como realizar contas, aprender algo mais consistente [...]”, caracterizando neste enunciado o sentido de ensino formal sua ação de ensinar conteúdos matemáticos “desconhecidos” para os alunos, pois desconsidera os conhecimentos seus prévios produzidos nas necessidades cotidianas e que segundo ela, devem ser construídos no espaço da escola, mediados pela sua ação.

A professora Amarela reconhece as mudanças ocorridas com o ensino de Matemática decorrentes das transformações dos contextos, e que possibilitam o surgimento de novas metodologias de ensino, diferenciando o aprendizado de Matemática que consistia na memorização, característica do sentido formal de ensino, do aprendizado mais dinâmico, que é possível acontecer quando o professor procura “[...] outra metodologia, outra fórmula [...]”, demonstrando em seu discurso o sentido de ensino referencial. Esse tipo de ensino, cria possibilidades da utilização de metodologias diversas, que auxiliem a compreensão dos conteúdos matemáticos, fato que deixa Amarela muito gratificada, e que se mostra aberta as inovações.

A professora Pink atribui o ensino de Matemática à relação que pode ser estabelecida na vida dos alunos, procurando mostrá-los

que a Matemática está inserida nas atividades que ele realiza no seu dia a dia, ao enunciar que “[...] trazer o cotidiano pra sala de aula..., Ir à feira..., [...] trazer para o ambiente escolar o supermercado, a loja...” é criar possibilidades de relacionar a Matemática com as atividades cotidianas dos alunos, e que podemos identificar como sentido de ensino referencial. Indo um pouco além, ao enunciar que para mostrar aos seus alunos “[...] onde a Matemática está inserida”, ela procura aproximar o conhecimento matemático dos alunos das abstrações matemática, que se aproxima do sentido de ensino mediatizado.

Convivemos constantemente com duas matemáticas que possuem características suficientemente díspares e que criam dilemas em seu aprendizado. A primeira é a Matemática que resultou do desenvolvimento histórico de conceitos usados no cotidiano, produzida por meio do trabalho do homem para atender às necessidades estabelecidas pelos problemas do dia a dia, e que requereu esforços crescentes de abstração, formalizando-se, especializando-se e distanciando-se do mundo real, transformando-se em uma Matemática formal com alto nível de abstração. A segunda é a Matemática real, do dia a dia, surgida das necessidades do homem de contar, de agrupar, de diferenciar e de lidar com problemas simples que envolvem números e medidas, vivenciada e aprendida sem formalidades e que faz parte das atividades mais simples às mais complexas do homem, como passar troco, estimar a altura de um objeto, a distância entre duas cidades ou calcular a medida exata que permite a perpendicularidade entre duas paredes do cômodo de uma construção, que equivale ao ângulo de 90 graus.

Tomando por base os estudos que fundamentam esta investigação, existem dificuldades entre a formalização precoce dos conceitos matemáticos e a pouca vinculação da Matemática ensinada nas escolas às aplicações práticas do cotidiano do aluno (PCN, 2011). Porém, o contexto da escola precisa ser propício à construção dos conhecimentos matemáticos, e a função professor consiste em mediar a relação entre os conhecimentos prévios, produzidos no cotidiano dos alunos e que não foram considerados no enunciado da

professora Vermelha, e os conhecimentos formalizados, por meio da transposição didática dos conteúdos científicos de Matemática, como foi evidenciado nos discursos de Amarela e Pink.

Concordamos com Moysés (1997), quando afirma que não podemos descartar a aprendizagem sistematizada do algoritmo. “Sendo um processo generalizado e abstrato, sua aprendizagem pode se dar no particular particular e em situação plena de sentido.” (MOYSÉS, 1997, p. 67). Mas sua aprendizagem deverá servir para a vida, ter aplicações práticas e não somente para resolver os problemas propostos nos livros didáticos ou “medir” o conhecimento por meio de avaliações.

Segundo Barberá, Onrubia e Rochera (2004), coordenar os dois tipos de significados do conhecimento matemático é uma ação complexa e constitui obstáculo central na aprendizagem dos conteúdos matemáticos pelos alunos. Ainda segundo os autores, quando os alunos não conseguem coordená-los, mantendo-os separados, ocorre o que os autores chamaram de “esquizofrenia semântica” entre o significado matemático dos conceitos e seu significado referencial, resultando na aplicação de procedimentos matemáticos que os alunos não sabem como funcionam.

Em seus discursos, a professora Pink compreende a necessidade de ensino e aprendizagem de uma Matemática utilitária que tenha sentido e significado para os alunos, e que se ensina e se aprende no ritmo das mudanças sociais, adequado às novas realidades, quando evidenciam as várias possibilidades de realizar um ensino de Matemática diferente e rico em situações de aprendizagem, fato confirmado por Parra e Saiz (1997, p. 13) quando diz que “... como o mundo é rapidamente mutável, a escola deve estar em contínuo estado de alerta para se adaptar o seu ensino, seja em conteúdos como em metodologias à evolução dessas mudanças”. Amarela, ao procurar “outras formas, outras metodologias, outras táticas” para que seus alunos sejam capazes não somente de repetir ou refazer, reforça o discurso de Pink sobre a necessidade de ressignificar os conhecimentos produzidos e aplicá-los também fora do contexto da escola, aproximando seu sentido de ensino das categorias de ensino mediatizado e do ensino referencial.

Como bem coloca os versos do cordel: “em nosso cotidiano tem muita operação”, o aluno precisa aprender a Matemática puramente abstrata, organizada e sistematizada para o ensino nas escolas, mas ela deve se apresentar “vestida de mundo real”, relacionada às necessidades cotidianas dos alunos, pois ainda que o objetivo seja chegar à Matemática formal dos cientistas e que os alunos possam conhecer as ferramentas oferecidas por essa Matemática para solução dos problemas que a escola propõe, o caminho é pela via do ensino de solução de problemas do mundo real, situados em contextos em que o aluno é participante ativo, mediados pela ação do professor, para que os conteúdos matemáticos se tornem compreensíveis e se transformem em instrumentos utilizáveis para a resolução dos problemas do seu dia a dia.

A partir dos trechos analisados acima, verificamos que os sentidos de ensinar Matemática das professoras colaboradoras, estão marcados pelas suas vivências de alunas e de sua experiência como professora de Matemática dos anos iniciais

### **A criação de contextos colaborativos: possibilidades de transformação**

Este estudo é resultado de uma pesquisa materializada em ações organizadas, planejadas e sistematizadas, que investigou os sobre os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais e sua relação com as práticas educativas realizadas pelas professoras. Para sua realização, contamos com a colaboração do Núcleo Formar – grupo de pesquisadores –, que por meio das discussões, dos estudos e dos questionamentos, diluiu nossas dúvidas e fortaleceu nossa opção pela pesquisa colaborativa, vivenciada em nossos encontros semanais, e contribuiu, ainda, para nos orientar com relação à criação de contextos colaborativos, espaços em que ocorreram estudos, reflexões, negociações e compartilhamentos entre as partícipes deste estudo.

Nos encontros realizados, verificamos que ensinar Matemática mostrou ser uma tarefa difícil para as professoras colaboradoras

desta pesquisa em alguns momentos do seu trabalho. As dificuldades relacionadas à questão da formação insuficiente e do pouco conhecimento dos conteúdos matemáticos, somam-se à visão distorcida da disciplina, muitas vezes produzida desde os primeiros contatos, e que possibilitaram atribuir sentidos e significados ao ensino que realizam.

O estudo também revelou que os sentidos negociados e os significados compartilhados do ensino de Matemática pelas professoras colaboradoras, estão mais próximos de suas experiências de aprendizagem como alunas de escolas de ensino fundamental e médio, do que dos sentidos e significados produzidos em sua formação e atuação profissional. Revelou também a possibilidade da expansão dos sentidos e significados, por meio da reflexividade crítica da sua relação com as práticas educativas realizadas para esse ensino.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa, não nos limitamos a analisar esses sentidos e significados somente por meio dos discursos das professoras. Ao discutirmos sobre as ações realizadas nas aulas de Matemática, a partir da reflexão crítica de suas próprias práticas, ficou evidenciado o desconhecimento de teorias que as orientam, e que elas, muitas vezes, são produzidas no fazer da sala de aula, a partir das necessidades cotidianas dos alunos e das professoras.

Destacamos que, no decorrer deste estudo, os sentidos e os significados revelados durante a reflexão crítica das práticas educativas das professoras, não permaneceram estanques, mas que no movimento da pesquisa e em contextos de colaboração, criamos possibilidades de sua expansão, por meio da sua negociação e do compartilhamento dos seus significados.

No âmbito da pesquisa, a colaboração ocorreu quando as partícipes negociaram sentidos e compartilharam significados de ensinar Matemática, por meio das vozes e dos silêncios, que possibilitaram também a nossa compreensão. Por meio dos procedimentos utilizados, criamos contextos para que, em processo de colaboração, cada uma de nós, partícipes, ocupasse

a posição de pesquisadora de sua própria prática, mediante a experiência de realizar e de refletir sobre ela, colocando-se como sujeito ativo no processo de investigação dos sentidos e significados de ensinar Matemática e a relação com as práticas educativas das professoras.

A posição de pesquisadora ocupada durante a investigação sobre os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais é consequência das muitas angústias e inquietações evidenciadas nos olhares inquietos dos alunos de Matemática do ensino fundamental e dos conflitos vividos pelos alunos do curso de Pedagogia, quando verificam que precisam aprender para ensinar Matemática. É também fruto de estudos, discussões, negociações, conflitos e contradições vivenciados nos muitos encontros colaborativos realizados semanalmente no Núcleo de estudos Formar.

No decorrer da investigação, procuramos, em colaboração com as partícipes, por meio da reflexão crítica das suas práticas educativas, não somente investigamos os sentidos e os significados de ensinar Matemática e sua relação com as práticas educativas, mas buscamos criar condições para expansão dos sentidos e dos significados que elas atribuem ao ensino de Matemática que realizam.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBERÁ, E; ONRUBIA, ROCHERA, M. J J. O ensino e a aprendizagem da matemática: uma perspectiva psicológica. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Tradução de Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004. p. 327-341.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Brasília**, 2001.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas SP: EPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

FLORIANI, J. V. **Professor e pesquisador**. (exemplificação apoiada na matemática). 2. ed. Blumenau: Ed. da FURB, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: Colóquio Internacional da AFIRSE, **Anais...** João Pessoa: EDUFRN, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PARRA, C; SAIZ, I. (Org.). **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



# **PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS PRODUZIDAS EM CONTEXTO COLABORATIVO**

*Fabrcia da Silva Machado  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

## **Considerações iniciais**

As violências são problemáticas que afetam os sujeitos sócio-históricos fisicamente, psicologicamente, socialmente e eticamente (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1991). Diante desse quadro, muito professores, afirmam que não fazem um diagnóstico preciso da realidade contextualizada e ressaltam que não sabem o que fazer mediante as situações de violências vivenciadas nos espaços escolares, uma vez que, na formação inicial e continuada, não são preparados para criar condições de reflexão crítica que os impulsionem a compreender as práticas de enfrentamento às violências (MACHADO, 2014).

Nessa direção, os professores produzem práticas moldadas na repetição de práticas adquiridas por seus professores ou por experiências vivenciadas no decorrer da sua trajetória escolar ou pessoal, além de não fazerem o uso da reflexão crítica, de forma

que compreendam a teoria-prática que fundamenta seu pensar e agir e instiguem os alunos a repensarem os comportamentos violentos e reconhecerem outras possibilidades de não violências.

Nessa direção, fomos instigados a pesquisar no mestrado o estudo intitulado **“Práticas de enfrentamentos às violências no contexto escolar de uma escola pública: sentidos<sup>1</sup> e significados<sup>2</sup> produzidos em colaboração (MACHADO, 2014).**

O estudo foi realizado com três professoras de uma escola pública do município de Teresina, a qual foi escolhida por apresentar altos índices de violência, registrados pelos dados estatísticos do Pelotão Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC-PI) entre os anos de 2008 e 2012.

O referencial teórico-metodológico utilizado nessa investigação foi embasado na Abordagem Sócio-Histórica<sup>3</sup> e no Materialismo Histórico Dialético<sup>4</sup>. Adotamos a Pesquisa Colaborativa<sup>5</sup> como modalidade de investigação para repensar as

---

<sup>1</sup> Na perspectiva de Vigotski, sentido é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, valores e afetos que poderão ser transformados ou expandidos quando atribuídos outros sentidos ou significados.

<sup>2</sup> Com base em Vigotski, significado é a generalização da produção social, que é construída por meio das interpretações e consensos da sociedade.

<sup>3</sup> Tratamos sobre a abordagem Sócio-Histórica, uma vez que consideramos o ser humano um ser sócio-histórico que se desenvolve a partir da relação dialética estabelecida entre ele e o mundo, instigado pelas contradições surgidas no decorrer do seu processo de desenvolvimento.

<sup>4</sup> A escolha do método Materialismo Histórico Dialético para a realização desta pesquisa, parte do princípio que os sentidos e significados produzidos pelas professoras dos anos iniciais diante do enfrentamento às violências no âmbito escolar são constituídos na base real do desenvolvimento sócio-histórico, caracterizando a materialidade dos contextos atingidos pela violência escolar, ou seja, possibilitando a análise do contexto dessas práticas tal qual ele se apresenta na realidade, permitindo a penetração na natureza interna das coisas e o conhecimento da sua essência (AFANÁSIEV, 1985, p. 10).

<sup>5</sup> É uma modalidade de pesquisa que instiga as pessoas a participarem de contextos de reflexão crítica, a fim de externalizarem os sentidos e significados produzidos perante as práticas de enfrentamento às violências no âmbito

teorias e as práticas de enfrentamento às violências, promovendo o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento sobre a referida temática.

O texto tem como finalidade apresentar os sentidos e significados das práticas de enfrentamentos produzidos pelas professoras da pesquisa por meio da análise do discurso com base em Ramalho e Resende (2011).

A seguir trataremos sobre as práticas de enfrentamentos às violências:

### **Significações das práticas de enfrentamento às violências produzidas no âmbito escolar**

Royer (2002) afirma que os professores, na maioria das vezes, recebem pouca formação para lidar com alunos que cometem comportamentos violentos na escola, assim, aponta oito indicadores que devem fazer parte da formação de professores para que se sintam capacitados em lidar com os conflitos e pensar estratégias de ação para a prevenção da violência na escola.

1. Sabem e entendem como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens;
2. Compartilham da crença de que a educação e, mais especificamente, a escola são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;
3. Intervenham de forma ativa, e não apenas reativa com relação à violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola;
4. Estão convencidos de que, devido à diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso;
5. Valorizam a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante;
6. São capazes de integrar em

---

escolar. Nessa ótica, possuem competências diferentes e complementares que contribuíram no processo de investigação e de formação, pois colocaram seus posicionamentos e suas compreensões sobre essas práticas, propiciando a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, conforme evidenciam Magalhães (2006), Ibiapina (2008), entre outros.

sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas; 7. Desenvolveram capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influência considerável sobre a eficácia de sua intervenção; 8. Reconhecem a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes. (ROYER, 2002, p. 254- 255).

Partindo do exposto e tendo como base os estudos de Milani (2003), apontamos três significações que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos sujeitos educacionais, são elas: a da repressão, a estrutural e a cultura de paz. Importante salientar que esses discursos servem de base às explicações dos professores e diretores referentes à problemática da violência, e, conseqüentemente, apontam em seus discursos as práticas de enfrentamento às violências produzidas pelos sujeitos educacionais e instituições de ensino.

A primeira significação apresentada por Milani (2003) é baseada na repressão e preconiza o uso de medidas punitivas no âmbito escolar. Abramovay e Castro (2006) afirmam que a escola utiliza três mecanismos para enfrentar as situações de natureza conflituosas, destacamos: a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental e a transferência da escola. Nessa perspectiva, a escola e o professor reagem com atos punitivos como suspensão, expulsões e até mesmo repressão policial dentro do espaço escolar, caracterizando práticas punitivas para o enfrentamento às violências.

A segunda significação denominada estrutural enfatiza que a causa da violência reside na estrutura socioeconômica. Desse modo, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito que se fazer (MILANI, 2003), conseqüentemente, essa significação ao vincular a solução da violência a questões complexas (desemprego, miséria, fome, entre outros), situadas numa perspectiva de intervenção social e econômica, poderá gerar em curto prazo, o desânimo e o imobilismo por parte dos professores inseridos em instituições escolares acometidas pela problemática da violência.

Milani (2003) afirma que essa significação está presente nos discursos dos professores, prevalecendo, na maioria das vezes, postura determinista diante da problemática da violência, de modo que os sujeitos educacionais (professores, diretores, entre outros) não reconhecem outras possibilidades disponíveis para o enfrentamento às violências no contexto escolar, assim fazemos a inferência de que os professores se excluem ou se omitem desse processo na escola, transferindo essa responsabilidade para fora de uma intervenção individual, caracterizando uma prática antidialógica, omissa, alienada e de exclusão (FREIRE, 1987).

A terceira significação é a da cultura de paz, a qual propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte dos indivíduos, grupos, instituições e governos. Nessa perspectiva, compreendemos que “[...] promover transformações nos níveis macro (estrutura sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais), não são processos excludentes, e sim complementares.” (MILANI, 2003, p. 38). Assim, a terceira significação é caracterizada pela prática da cultura de paz.

A seguir discutiremos sobre as significações produzidas pelas partícipes nas práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar :

### **Significações das práticas punitivas ou repressivas**

A prática de enfrentamento punitiva ou repressiva possui caráter intencional e focaliza a resolução rápida e/ou imediata da problemática da violência e não o processo. Nessa perspectiva, o professor estabelece relações hierárquicas e antidemocráticas, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento às violências, além de não levar em consideração a historicidade do desenvolvimento dos professores, de suas práticas e dos sentidos e significados produzidas para enfrentar às violências vivenciadas no espaço escolar.

A seguir, apresentamos trechos produzidos pelas partícipes que evidenciam as práticas de enfrentamento repressivas ou punitivas, bem como os sentidos e significados produzidos por elas no contexto escolar.

**PICA-PAU: [...] Que tipo de prática de enfrentamento às violências vocês utilizam?**

**CANÁRIO:** [...] Eu mostro o que eles podem tá perdendo se eles continuarem fazendo, no caso, tirar a metade do recreio ou tiro todo, faço com que eles lanchem na sala, mas, antes, fazer uma cópia enorme para poder lanchar. Eles ficam com medo disso sempre acontecer. Eu percebi que brigas estão diminuindo. Então, eles pensam que se continuar, vão **ter que** fazer aquela cópia enorme, vou perder o meu recreio, então é isso.

**ÁGUIA:** [...] Mas tem casos que não entende, e parto para coisas mais rígidas. Tirar o recreio, tirar privilégios. É complicado. Eu tive uma mãe que ela invadiu a minha prática, **realmente** o filho dela é muito difícil. E ela falou pra mim assim, tia é para deixar ele sem recreio, lá em casa ele já tá perdendo os privilégios e aqui no colégio é pra ele perder também os privilégios. Eu fiquei assim... Ele tava perdendo em casa e ela queria que perdesse aqui na escola também.

**PICA-PAU:** [...] Na escola, ele se comportava mal?

**ÁGUIA:** [...] Ele realmente tinha momentos que era muito difícil, deixava ele sem recreio, mas essa tática já tinha perdido o efeito. No começo, perde o efeito, e procurei outras táticas, que acaba não funcionando. Eu achei uma invasão na minha prática o que ela fez. Ela ordenou. Ela disse que era pra deixar ele sem recreio até segunda ordem, impôs, nem perguntou como o menino estava em sala. Ela não pediu, ela ordenou.

**CANÁRIO:** [...] Eu percebia que deixar sem recreio não tava adiantando. Um ficava sentado muito bem, e então decidi passar cópia.

**ÁGUIA:** [...] E se deixar sem recreio, deixar só um, pois se deixar tudo, ficam aconchegados, pra eles tanto faz. Deixa só um é até melhorzinho, mas mesmo assim não funciona.

**CANÁRIO:** [...] Para servir de exemplo para os outros. Senão fica um olhando para a cara do outro. Antigamente, eu deixava de dez alunos fazendo cópia. Essa da cópia é ótima. Eles melhoraram a caligrafia.

Canário diz, inicialmente, que para enfrentar a violência vivenciada na sala de aula, deixava os alunos sem recreio. No entanto, a avaliação de presunção valorativa “ficam aconchegados” enunciada por Águia, direcionou-nos à compreensão de que somente deixar os alunos na sala sem recreio estava sendo insuficiente para controlar o comportamento violento. Assim, ela assevera a necessidade de colocar somente um aluno sem recreio para servir de exemplo para os outros. Então, por conta dessa situação, Canário decide usar a cópia durante o recreio para enfrentar as violências vivenciadas na sala de aula, afirmando que a cópia ajuda na caligrafia.

Desse modo, Canário considera que os alunos diminuiriam os comportamentos violentos, pois os alunos não queriam fazer a cópia e nem perder o recreio, pois de acordo com a avaliação deôntica “vão ter que fazer”, os alunos violentos eram obrigados a fazer a cópia, e caso não fizessem não teriam o recreio, ou seja, os privilégios eram retirados, caso não fossem acatadas a ordem da respectiva partícipe.

No trecho escolhido, observamos que esta produz a prática punitiva, uma vez que faz uso de medidas punitivas para enfrentar às violências no âmbito escolar. Canário estabelece relações não democráticas e acríticas, ou seja, a relação professor-aluno é permeada por vozes monológicas e/ou de autoridade que privilegiam uma consciência rígida, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento às violências (BAKHTIN, 1997).

Dessa forma, apontamos o caráter autoritário dessa partícipe, demonstrando em seu discurso que o autoritarismo assume diferentes faces, desde atitudes grosseiras, explícitas e, principalmente, indisposição ao diálogo, haja vista que o autoritarismo é a raiz de toda violência ocorrida no âmbito escolar (MORAIS, 1995). Assim, o aluno inserido nesse contexto é tido como sujeito passivo que não é instigado ao diálogo crítico e problematizador (FREIRE, 1987), conseqüentemente, o aluno é punido sem ter o direito de refletir criticamente diante das violências.

As partícipes, Canário e Águia, compartilham que deixar os alunos sem recreio e lanchando na sala não estava sendo suficiente para controlar as violências, assim, a professora Canário insere a cópia como possibilidade de enfrentamento às violências.

Na próxima subseção, trataremos sobre as significações das práticas estruturais:

### **Significações das práticas estruturais**

A violência dentro da escola é exclusivamente um reflexo da violência lá fora. É também, mas não apenas um reflexo da violência na sociedade.

(FEIZI MASROUR MILANI)

A epígrafe nos ajuda a compreender que a violência, muitas vezes, é tida como reflexo exclusivamente do que acontece na sociedade. No entanto, Milani (2003) alerta que a violência escolar não é reflexo apenas desse fator, pois ela possui suas especificidades e suas características próprias.

No entanto, os professores que a consideram como reflexo da violência que acontece na sociedade, possuem um nível de consciência que os fazem reconhecer que nada tem a fazer perante a violência escolar, caso não forem primordialmente resolvidos e/ou sanados aspectos dos níveis macro (miséria, desigualdade econômica e social, entre outros).

Conforme Milani (2003, p. 52), “[...] muitas pessoas têm o vício de buscar um culpado, para nele jogar toda a culpa e isentarse de qualquer responsabilização”. Levando em consideração, o contexto escolar, muitas vezes, o professor coloca a culpa na família desestruturada, nos sistemas de ensino, na mídia, no crime organizado entre outros segmentos (ABRAMOVAY; RUA, 2002; MILANI, 2003). O professor que compartilha dessa compreensão,

torna-se um sujeito desanimado e imóvel mediante as situações de violência na instituição de ensino.

Assim, fazemos uma inferência ao afirmar: o professor que direciona sua prática, tendo como referência a significação estrutural, não reconhecerá outras possibilidades de enfrentamento, o que implica em ações, por parte dos professores, de omissão no enfrentamento às violências escolares, que os levam a transferir a responsabilidade para outros atores, excluindo-se da responsabilização e, conseqüentemente, considerando que a intervenção nessa situação encontra-se fora de sua ação individual, produzindo, desse modo, práticas fossilizadas e alienadas.

O não reconhecimento de outras possibilidades de enfrentamento às violências remete-nos à compreensão de que o professor nega a historicidade dessas práticas, ou seja, de que elas se desenvolvem ao longo dos anos, assim como os sentidos e significados das práticas de enfrentamento, revelando seu caráter dialético, dinâmico e não estável.

Além do exposto, entendemos que o professor que produz prática estrutural não intenciona analisar o processo de desenvolvimento das práticas de enfrentamento, ou seja, de conhecer desde a gênese das práticas de enfrentamento até aquelas mais desenvolvida no intuito de desvelar a sua essência.

A seguir, trazemos trechos produzidos pelas partícipes que evidenciam a prática de enfrentamento estrutural, bem como os sentidos e significados produzidos no contexto escolar.

**ÁGUIA:** [...] É uma coisa que **vem de casa**. Como é que o professor vai trabalhar **sozinho** essa problemática? A gente fica **realmente** de **mãos atadas**, diante de certas situações. **Tem que** trabalhar junto com a família! Cadê a Família? Cadê o estado que não vê isso? A família é desestruturada, é muito difícil.

**CANÁRIO:** [...] A família mostra até uma certa agressividade, quando chamamos para falar sobre o comportamento do aluno. Eu chamava muito os pais, mas com o tempo percebia que não adiantava, eles criavam problemas na sala de aula. Esse

negócio de chamar os pais constantemente, não é bom, é bom, assim, você vai ameaçando que vai chamar, primeiro, começa assim, ameaça uma duas ou três vezes, aí chama, se o pai não dá jeito, **tem que** fazer alguma coisa aqui na escola.

**ÁGUIA:** [...] **Tem que** ser feito alguma coisa na escola.

**PICA-PAU:** [...] A escola **tem que** se fazer, se transformar, se modificar para o enfrentamento da violência. 120

**CANÁRIO:** [...] Mas, tem casos que **não tem como** ficar, como o caso do E, a gente **não dá como** ficar na sala com aquele menino, ele era **terrível!**

Águia assevera que a violência é originada na família, tendo em vista a desestrutura familiar, enfatizada pela presunção valorativa “**vem de casa**”. Em seguida, ela questiona como o professor sozinho vai trabalhar a problemática das violências. Além do exposto, acrescenta que o professor fica de “**mãos atadas**”, mediante as situações experienciadas no âmbito escolar, salientando por meio da avaliação afirmativa “**realmente**”. A expressão de presunção valorativa “**mão atadas**” remete à compreensão de que o professor, muitas vezes, não sabe o que fazer diante das violências e reafirma a obrigatoriedade de trabalhar com a família e o Estado a questão da violência escolar, conforme denotamos na avaliação deontológica de obrigatoriedade “**tem que**”.

O discurso externalizado pela professora remete-nos à compreensão de que a causa da violência é a desestrutura familiar. Entretanto, na literatura especializada, encontramos autores que não compartilham dessa afirmação, pois “[...] são múltiplas as suas causas, fatores desencadeantes e agravantes.” (MILANI, 2003, p. 47).

O discurso de Águia faz uso da avaliação afetiva “**sozinho**” para afirmar que o professor se sente “solitário” ao enfrentar as violências, conseqüentemente, instaura a necessidade obrigatória de intervenção da família e do Estado com o objetivo de enfrentar as violências nos espaços escolares. Em contrapartida, Milani (2003, p.47) esclarece que as violências e os enfrentamentos exigem “[...] atuação simultânea e integrada em diversos níveis, com distintas estratégias”.

Analisando o discurso de Canário, evidenciamos que chamar a família para tratar sobre o comportamento do filho não é uma “boa saída”, pois os pais “criavam” problema no ambiente escolar. Desse modo, ressalta que é melhor ameaçar várias vezes que vai chamar os pais, caso os alunos não se comportam. A avaliação deontológica de obrigatoriedade, expressa na frase: “[...] **tem que** fazer alguma coisa aqui na escola”, enunciada pela professora, expressa a obrigação da escola para enfrentar as violências, caso os pais, ou seja, a família, não resolva o comportamento violento do aluno. Em seguida, Águia reitera a obrigatoriedade da escola de intervir nas situações de violências vivenciadas nos contextos escolares.

Pica-pau assinala que tendo em vista a realidade das escolas atingidas pela problemática das violências, considera que a escola “**tem que**” se transformar para o enfrentamento das violências. Assim, conforme destaca Moran (2005, p. 42), a função social da escola é: “[...] organizar os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade.”

A partir desse posicionamento em favor da transformação da escola, para enfrentar as violências, a professora Canário afirma a existência de casos de violências em que a escola não tem como enfrentar, por exemplo, o caso aluno E. A avaliação deontológica “**não tem como**” proferida por Canário expressa a contração dialógica, ou seja, a professora não reconhece outras possibilidades de enfrentamento às violências, visto que o aluno “E” é tido por ela como “**terrível**”. A presunção valorativa “**terrível**” direciona a compreensão de que o aluno “E” possui comportamento extremamente violento. Canário evidencia que: “[...] **a gente não dá como ficar na sala com aquele menino**”, enfatizando o comportamento violento de “E”.

Nessa perspectiva, depreendemos que Canário afasta-se da função social do professor, isto é, ele não se reconhece como ser potencialmente ativo, que pensa e age criticamente, criando condições que possibilitam transformações de suas ações e dos contextos de opressão permeados por ideologias dominantes.

Assim, consideramos, com base em Vigotski (2010), que o professor que pensa e age distanciando-se da sua função social está desconsiderando a historicidade do processo dialético de desenvolvimento dos sujeitos sócio-históricos e das práticas de enfrentamento, bem como dos sentidos e significados produzidos ao longo dos anos a respeito desse fenômeno (VIGOTSKI, 2010).

Analisando o discurso de Canário, evidenciamos que a prática de enfrentamento estrutural é predominante, uma vez que o seu discurso e os sentidos e significados enunciados estabelecem relações antidemocráticas e hierárquicas na relação professor-aluno, fazendo uso de vozes monológicas e/ou de autoridade, isto é, não utilizando a reflexão crítica com a intencionalidade de repensar as situações de violências vivenciadas no âmbito escolar, não reconhecendo outras possibilidades de enfrentamento, tornando-se uma professora omissa e /ou alienada, conforme destaca Freire (1987).

A seguir abordaremos as significações da prática da cultura de paz.

## **Significações da prática da cultura de paz**

No que tange a significação da cultura de paz, compreendemos que essa prática requer transformações nos valores, nas atitudes, nos estilos de vidas de modo a favorecer o respeito à vida, à pessoa humana e aos direitos humanos, entre outros. Conseqüentemente, a cultura de paz visa os princípios de liberdade, de justiça, de solidariedade e de tolerância, além de contribuir para eliminação dos desentendimentos entre os povos. Ademais, enfatizamos que a cultura de paz realiza transformações em nível macro, ou seja, remete transformações econômicas e sociais. Os dois níveis (micro e macro) são essenciais para a implantação de uma cultura de paz.

Milani (2003) assevera que o conceito da prática da cultura de paz encontra-se em contínuo processo de construção, pois, outras discussões e reflexões são necessárias para expandir a referida significação, atendendo a especificidade e abrangência,

consistência e fluidez, além de levar em consideração os contextos acometidos pela problemática da violência.

De acordo com Guimarães (2005) e Macêdo (2012), a significação da prática cultura de paz não possui um único conceito e não é universal para que assim possamos significá-la.

Nessa direção, Guimarães (2005) aponta três dimensões que auxiliam na compreensão da significação da cultura de paz.

A primeira significação nos remete a compreender que a prática da cultura de paz indica que a paz e os termos relacionados como violência e guerra não são naturais, mas são construídos pelos homens no decorrer do seu desenvolvimento, ou seja, o ser humano não nasce violento e sim desenvolve condutas violentas a partir das relações mantidas no seu processo de desenvolvimento.

Guimarães (2005, p. 2) afirma que “[...] um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência seja a naturalização da violência e da guerra, ou então a própria naturalização da paz”. Assim, no ano de 1986, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocou pesquisadores do mundo inteiro no intuito de lançar o Manifesto de Servilha, o qual evidenciava que a violência, a guerra e a paz não eram originadas biologicamente.

Segundo Guimarães (2005, p. 3), a desnaturalização da paz, da violência e da guerra proporcionava “[...] a libertação de certo determinismo que parece se impor: se a violência é construída pelos humanos, não estamos nem condenados à ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável, de forma que a paz apresenta-se como um projeto a ser construído e assumido pela civilização”. Dessa forma, destacamos a importância da desnaturalização dos termos como paz, violência e guerra, pois a partir do momento que entendemos a violência como algo não inato do ser humano, mas como uma construção cultural que se perpetua no decorrer do desenvolvimento humano, direcionamo-nos a enfrentá-la e não somente aceitá-la como algo da natureza humana.

A segunda significação realça o caráter estrutural e sistêmico da prática da cultura de paz, que conforme Macêdo (2012, p. 95)

“[...] poderá tanto favorecer como desfavorecer, ou até mesmo impedir determinadas interações”. A cultura de paz perpassa por um conjunto de representações que fazem parte de uma sociedade, sendo evidenciados os aspectos econômicos, sociais, políticos, entre outros. Conseqüentemente, a paz se relaciona e é construída com as estruturas e com as relações sociais e não com ações individuais (GUIMARÃES, 2005; MACÊDO, 2012).

A terceira significação enfatiza que “[...] a prática da cultura de paz possui aspecto histórico e social, que a torna possível de ser viabilizada, sendo necessário, para isto, evidenciar ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais.” (MACÊDO, 2012, p. 96). Nessa direção, escolhemos trabalhar nesta pesquisa a prática da cultura de paz por considerarmos como processo que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingido no enfrentamento às violências nos espaços escolares.

A prática da cultura de paz é permeada por relações igualitárias e não hierárquicas a favor dos valores éticos e solidários e também em mudanças nos níveis micro e macro, estabelecendo a reflexão crítica como forma de repensar as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e significados produzidos ao longo dos anos. Além de privilegiar as práticas de enfrentamento às violências como processo, e não somente com o resultado imediato, ou seja, direciona o pensar e o agir para possibilitar a transformação das instituições de ensino que são atingidas pelas violências.

A seguir, apresentamos trechos produzidos pelas partícipes, que evidenciam a prática de enfrentamento da cultura de paz, bem como os sentidos e significados produzidos pelas partícipes no contexto escolar.

**ÁGUIA:** Tem um menino da minha sala que é apelidado de Baleia Rosa, aí eu pergunto: Como é o nome dele? É para ser chamado pelo nome dele. E não para ser chamado de Baleia Rosa. Eu relembro os combinados que tem no quadro, tipo um acordo com uma lista de coisas para serem

feitas no decorrer do ano, que fizemos no início do ano, para aulas seguirem bem. Aí nos combinados, o primeiro tópico é respeitar os outros, e quando acontece isso eu pergunto? O que tem nos nossos combinados? E aponto com a régua.

**Você está respeitando o outro chamando o colega de Baleia Rosa?** Eu tento de ir mais por essa lógica [...] eu sei que tirar privilégios também é importante, mas sigo mais essa lógica, eu até esqueço de que tirar privilégios faz parte, mas eu tento mais a reflexão com eles.

Águia relata uma situação de violência recorrente na sua sala de aula, com o aluno apelidado de Baleia Rosa.

Assim, para enfrentar o *bullying*, faz uso da reflexão com a finalidade de levar os alunos agressores a repensar seus comportamentos violentos relacionados ao aluno Baleia Rosa (vítima do *bullying*). Nessa direção, utiliza os combinados produzidos no início do ano como uma forma de enfatizar o respeito com o outro, conforme visualizamos na frase: “[...] **Você está respeitando o outro chamando o colega de Baleia Rosa?**”. Águia reconhece que o “**tirar de privilégios**” também é necessário para o enfrentamento das violências, mas ressalta que mesmo reconhecendo essa possibilidade, na maioria das vezes, faz uso da reflexão para enfrentar as violências vivenciadas nos espaços escolares.

Analisando o episódio produzido por Águia, depreendemos que a partícipe prioriza relações democráticas e não hierárquicas entre professor e aluno, sendo o diálogo marcado por vozes internamente persuasivas, isto é, aberto à reflexão crítica que possibilita mudanças e/ou transformações nos contextos escolares acometidos pelas violências, no caso deste estudo, o *bullying*. Além do exposto, Milani (2003) propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito para com o outro, solidariedade, mudanças sociais e econômicas.

A seguir trataremos sobre as reflexões produzidas na e pela Pesquisa Colaborativa, que trabalha a unidade pesquisa-formação.

## **Reflexões produzidas na e pela pesquisa-formação**

A unidade pesquisa-formação na Pesquisa Colaborativa oportunizou, por meio da reflexão crítica, desenvolvida nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, salto qualitativo nos sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências das professoras dos anos iniciais de uma escola pública do município de Teresina – PI.

Ao utilizar o método Materialismo Histórico Dialético e a Abordagem Sócio-Histórica, remetemo-nos à compreensão de que as partícipes da pesquisa são sujeitos sócio-históricos que afetam e são afetadas pelas relações sociais mantidas ao longo das vivências, como consequência, as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e significados produzidos foram analisados, levando em consideração a historicidade e o processo dialético de renovação, de desenvolvimento e de transformação, ou seja, as práticas de enfrentamento às violências não permanecem estáticas no decorrer dos anos.

Os sentidos e significados elaborados pelas partícipes sobre a prática punitiva nos fizeram compreender que as professoras que fazem uso dessa prática estabelecem relações hierárquicas e não democráticas, permeadas por vozes monológicas e/ou de autoridade, focalizando a linguagem de instrumento para o resultado, ou seja, ao enfrentar as violências utilizam a prática punitiva por considerarem que ela acarreta resultados rápidos e/ou imediatos, objetivando “controlar os comportamentos violentos” para transmitir o conteúdo satisfatoriamente.

Os sentidos e significados produzidos na perspectiva da prática estrutural nos fizeram entender que, assim como a prática punitiva, as professoras que fazem uso dessa significação produzem relações hierárquicas e não democráticas e utilizam as vozes monológicas e/ou de autoridade. Nessa direção, enfatizamos que a referida prática tem como foco principal a resolução dos problemas sociais e econômicos (transformações nos níveis macro), e as professoras que compartilham dessa compreensão

excluem-se de uma intervenção individual, caso não sejam sanadas as necessidades de nível macro, conseqüentemente, as professoras não reconhecem outras possibilidades de enfrentamento às violências, desconsiderando a historicidade dessas práticas, bem como seus sentidos e significados.

Os sentidos e significados fundamentados na prática da cultura de paz favorecem a compreensão de que as professoras estabelecem relações democráticas e não hierárquicas, permeadas por vozes internamente persuasivas, privilegiando a linguagem de instrumento e resultado, uma vez que não privilegiam apenas o resultado, mas focaliza o processo das práticas de enfrentamento às violências, bem como dos sentidos e significados. Dito de outra forma, a linguagem produzida na prática da cultura de paz faz uso da reflexão crítica, objetivando o repensar do agir das professoras no enfrentamento às violências, conseqüentemente, as professoras formam alunos críticos que não se limitam somente no reconhecimento dos direitos humanos, mas direcionam seu posicionamento crítico e suas ações em favor da redefinição desses valores.

É importante salientar que as partícipes da pesquisa reconhecem que ora fazem uso da prática punitiva, ora da cultura de paz e ora da prática estrutural. Então, compreendemos que não existe prática pura, ou seja, as professoras não são somente punitivas, ou estruturais, ou adeptas da cultura de paz. Conforme a lei da unidade e luta dos contrários, as práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras não podem existir uma sem a outra, mas elas tendem a se excluírem mutuamente, permeadas por contradições e por conflitos que as impulsionam a desenvolver novas formas de pensar e de agir diante do enfrentamento às violências.

## **Referências**

ABRAMOWAY, M.; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

\_\_\_\_\_; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

AFANÁSIEV, V. G. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Progresso, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros. 2008.

LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G.; CANDAU, V. M. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACEDO, R. M. de A. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MACHADO, F. da S. **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública**: sentidos e significados produzidos em colaboração. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In:

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 97-130.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MILANI, F. M. Cultura de Paz X Violências: o papel e desafios da escola. In: \_\_\_\_\_.; JESUS, R. C. (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

MORAN, J. M. **Aprender e colaborar**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/colaborar.html>>. Acesso em: 28 abr. 2005.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-266.

UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org.br/programa/index.html>>. Acesso em: 20 de jun. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



## **O CAMINHO DAS PEDRAS: ENSINAR ARTES VISUAIS**

*Rosalina de Souza Rocha da Silva*

Toda pedra do caminho  
Você deve retirar  
Numa flor que tem espinhos  
Você pode se arranhar  
Se o bem e o mal existem  
Você pode escolher  
É preciso saber viver  
(Erasmu Carlos e Roberto Carlos)

Compreendemos essa retirada de pedras do caminho como sendo as possibilidades que podemos criar com elas, transformando-as em pedras angulares nas nossas necessidades enquanto profissional que ensina Artes Visuais (AV) em um país que valoriza mais o fazer e não consegue compreender que existe a unidade teoria-prática no processo educacional, mas é necessário saber viver estabelecendo relações, mediações e internalizações de aspectos científicos em que o professor é fundamental nesta

atividade. Ensinar Arte nesta perspectiva é a prática professoral sistematizada que relaciona formas e conteúdos de arte visual implicando os pares docentes e discentes em relação de afeto e afecção mútua em busca da transformação social e histórica.

Nesta relação de afetar e ser afetado devemos aprender a viver a vida vivida, tendo o respeito pelos espinhos, mas avançando a procura do perfume para além de aromatizar os ambientes possa, também contemplar a estética inerente a arte e expressa pela forma da flor, no caso o ensino de Artes Visuais por profissionais formados.

O bem e o mal existem, mas criando as circunstâncias o mal pode transformar em oportunidade de aprimorar conhecimentos se fundamentando em estudos que visem a pesquisa e formação de professores de AV que se encontram sentindo necessidade de fortalecer com seus pares se apropriando de concepções que podem alterar o nível de pensamento inicial.

Objetivo deste texto é identificar as pesquisas que envolvem os significados e sentidos ensinar de Artes Visuais (AV) nos anos de 2011 a 2013 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), os anos 1995 a fevereiro de 2015.

Este estudo é pertinente porque traz à tona discussões dos professores quanto à prática docente. Por isso, este texto é relevante por trazer a tona contribuições social e histórica, por exemplo, a discussão sobre o ensino de AV, de modo que os profissionais compreendam que teoria embasa sua prática, para poder transformá-la. Os princípios do estudo relacionam investigação e formação, a partir da colaboração, “[...] o docente é parte responsável na construção de sua história, de suas necessidades da vida pessoal e profissional. Assim, compreender a relação teoria e prática é condição fundamental para possibilitar a práxis.” (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 114), o que nesta pesquisa pode ocorrer por meio da explicitação da relação dos significados e sentidos de ensinar AV.

Este artigo é pertinente, também, por serem recentes as pesquisas científicas que refletem sobre a Arte e/ou sobre o Ensino de Arte. Segundo Cruz (2012), tem-se aproximadamente 43 anos do início das pesquisas no Brasil, datando de 1972 a criação do primeiro curso de graduação em Educação Artística. Em 1974, o primeiro Mestrado em Artes e, em 1980, o primeiro doutorado em Artes, todos na Escola de Comunicação e Artes de São Paulo - ECA/USP. Constatamos, portanto, que o curso de Arte é consideravelmente novo e precisa superar muitas exigências para sistematizar o seu ensino. Segundo esse autor, conforme dados de 2010, existem 39 programas de Mestrado em Artes, sendo oito no Nordeste. Dos 16 programas de Doutorado, dois estão na região Nordeste.

No Piauí, em Teresina, o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística passou a funcionar com a “Resolução nº 01/77 de 05/11/77, do Conselho Universitário da UFPI. O CEA<sup>1</sup> já em seu projeto de nascimento-mudança previa as Habilitações de Música, Artes Plásticas, Cênica e Desenho, a serem implantadas nos anos de 1976, 1977, 1978 e 1979, respectivamente.” (COÊLHO, 2003, p. 48). Com 38 anos, o curso de Artes Visuais (está em processo de mudança de nomenclatura) tem muito a superar para sistematizar o currículo, além de precisar de concurso para admissão de profissionais, pois os que estão na ativa estão sobrecarregados com várias disciplinas, entre outras peculiaridades que impactam a formação dos professores de AV.

Com esse panorama, constatamos que existe a necessidade de pesquisas e publicações sobre Arte e/ou ensino de AV, considerando a recente criação dos cursos de graduações e de pós-graduações. Além disso, fica patente a necessidade de qualificar os profissionais que atuam no ensino de AV em vários níveis, na sistematização dos conhecimentos artístico-científicos.

A nossa formação, como professora, foi baseada no positivismo e pragmatismo, mas já temos o discernimento de que não nos satisfaz como profissional que ensina Artes Visuais,

---

<sup>1</sup> Curso de Educação Artística.

porque exige a criação de espaços em sala de aula que favoreçam o ensino e que avance para além da racionalidade técnica e prática, contudo, é preciso criar as circunstâncias e possibilidades para que se possa aprender com nossos pares, pesquisando nossas próprias práticas e procurando encontrar o caminho que nos possibilite encontrar a pedra angular que transformem-nas e não somente seja retirada, mas que essa pedra possa impulsionar a desenvolver o conhecimento dos nossos pares (LIBERALI, 2012).

O método escolhido foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), de Marx e Engels (2002), e a Abordagem Sócio-Histórica (ASH), de Vigotski (2009), as quais proporcionaram as lentes para transformar as pedras encontradas no caminho. Partimos do pressuposto que somos seres com experiências e vivências, influenciados pelo contexto, historicidade e que é possível transformar esses meios se criarmos as circunstâncias para tal, procurando conhecer as causas e as necessidades que nos impulsionam ao desenvolvimento de práticas docentes.

Alguns fatores são essenciais para que aconteça a investigação em colaboração, quais sejam: a linguagem e as perguntas adotadas, respeito mútuo pela voz e vez de cada partícipe, ter objetivo comum e compreender a dupla função da pesquisa colaborativa – formar e pesquisar. Para a concretização da pesquisa colaborativa, utilizamos autores que contribuíram para que estes fatores fossem colocados em prática no desenvolvimento da pesquisa-formação.

Foram essas necessidades que nos impulsionaram a investigar possibilidades de transformar o ensino de AV, assim, começamos a estudar e a compreender que alguns professores, inclusive nós, concebíamos o ensino de AV, sem relacionar os significados e sentidos de ensinar AV com a prática docente no ensino na Educação Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM). Até chegar nessa compreensão, foram muitas leituras, estudos e discussões nos núcleos de pesquisas Conatus quando fazia parte da rede municipal de Teresina e o Formar que envolvem professores da comunidade, graduandos, mestrands, mestres, doutorandos e doutores na perspectiva sócio-histórica, que produziram as

condições para que vislumbrasse que as práticas possuem unidades<sup>2</sup> e relações<sup>3</sup>.

Para realização deste artigo pesquisamos primeiramente as publicações feitas no site de três instituições. A primeira foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho (GT): 24 de Educação e Arte, nos anos de 2011 a 2013, pois foram esses anos que estão disponibilizados no referido espaço digital acessado<sup>4</sup>.

O segundo foi na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), também nos anos de 2011 a 2013, nos Comitês de Educação em Artes Visuais (CEAV) nos anos de 2011 e 2013, e em 2012, simpósios 3 e 6, respectivamente, sobre a Educação e vida/Arte e fricção, e Observatório da formação de professores de Artes no Brasil: fricções e movimentos.

O terceiro site pesquisado foi o programa a qual estamos vinculadas, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), os anos 1995 a fevereiro de 2015, foram os consultados, perfazendo um total de 412 dissertações. Destas, 32 dissertações e duas teses têm alguma relação temática com a pesquisa em tela. Classificamos, analisamos os títulos, resumos e, em alguns casos, foi necessária a leitura dos textos completos que explanaremos primeiro os achados na ANPEd, depois ANPAP e, por último, o PPGE.

---

<sup>2</sup> Segundo Vigotski (2004, p. 216) a unidade “[...] significa estabelecer a conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. [...] explicação será levada a cabo por meio da conexão causal de fenômenos que estão dentro de um mesmo domínio.”.

<sup>3</sup> Segundo Cheptulin (2004, p. 176) as relações são “[...] sistemas de movimento relativamente estáveis, não coexistem simplesmente, mas agem umas sobre as outras, provocando mudanças mútuas e encontrando-se, assim, em correlação e interdependência determinadas. [...] No mundo, todos os fenômenos estão, ao mesmo tempo, ligados e isolados.”.

<sup>4</sup> Site: <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>. Acesso: 30.jul.2015.

A seguir, explicitaremos nove pesquisas que tenham relação com a Arte que foram publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2011 a 2013.

### **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**

No site da ANPEd estão disponibilizados três anos, para pesquisa, 2011, 2012 e 2013, e têm o registro, respectivamente, de dezesseis, catorze e dezoito artigos sobre o tema desta pesquisa. Destes, aproximam-se desta pesquisa: quatro, do ano de 2011; dois, do ano de 2012; e três do ano de 2013. Os quatro primeiros relacionam-se com o ensino de AV. No total somam-se nove referencias que explicitamos neste artigo.

Os resumos destacados neste trabalho, referentes ao ano de 2011, tratam sobre o ensino de AV. No artigo de Farina (2011): “A china é aqui. Indústria da cópia, Ensino de Arte e práticas de si”, envolve discentes de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de quatro turmas de alunos pós-graduandos de uma Especialização em Educação. O estudo se fundamenta nas noções foucaultianas de *práticas de si e tecnologias do eu*, e também em Deleuze.

No segundo artigo, do ano 2011, temos o artigo de Silva (2011, p. 310), cujo título é o seguinte: “Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do Arte/Educador na contemporaneidade”, reflete sobre “[...] a contribuição da noção de experiência educativa em John Dewey para os processos de formação do arte/educador na contemporaneidade [...]” e na sequência continua tecendo suas considerações sobre este teórico “[...] a experiência é o conceito-chave para a compreensão dos processos de produção identitária do sujeito humano.”.

O autor expõe o seu ponto de vista a respeito do processo reflexivo em Dewey e considera que a produção da identidade humana é decorrente de experiências. A pesquisa traz o significado

de experiência, que neste artigo se torna insuficiente, indo além da compreensão apresentada. Nesse sentido, defendemos que a palavra vivência reúne atributos geradores da identidade humana. Para Marques (2014, p. 23) a vivência: “[...] não é algo apenas experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo e que envolve a produção de afetos.”. A vivência, nessa perspectiva, abrange relações das professoras de AV com o meio sócio-histórico que se apropria de circunstâncias capazes de favorecer a maneira de ser, agir, pensar e sentir as afecções profundamente vividas em sua inteireza e complexidade sobre/no mundo.

Nesse sentido, as contribuições de Silva (2011) são relevantes, porém é preciso criar circunstâncias para trilhar novos caminhos, que favoreçam a vivência e a compreensão da diferença entre experimentar e vivenciar, lapidar as pedras, transformando-as em arte.

Lima (2011, p. 311), no seu texto, expõe sobre a “Formação estética do público no museu de arte contemporânea: uma questão concernente à pesquisa em Arte e Educação”. O autor perguntou 300 pessoas no museu de arte contemporânea de Montreal quanto às obras que lhes causavam harmonia e incômodo com o objetivo de contribuir “[...] para a área da educação museal [...]” e, também, “[...] para a formação estética de futuros professores [...]”. A formação dos professores de AV que atuam na EPTNM pode retroalimentar a área da Educação em museus.

Zordan (2011, p. 313), no artigo “Imagem-ordem: observações da iniciação à Docência”, problematiza a discussão sobre a formação de professores que se fundamenta em Ana Mae Barbosa. Pesquisadores-professores, entre os quais Azevedo (2010), Machado (2010) e Pimentel (2010), adotam os conhecimentos desta autora, porém, nesta pesquisa ampliamos as referências citadas por esses pesquisadores de modo que sejam desenvolvidas outras observações sobre o ensino de AV.

No ano de 2012 consultamos os artigos de Menezes (2012) e Vasconcellos (2012). O primeiro, “Discursos e valores de alunos

de ensino básico sobre as Artes Visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola”, versa sobre pichação e grafite com os estudantes do “[...] ensino básico de Colégios de aplicação e Colégios Federais para analisar seus discursos em relação à disciplina de artes visuais a partir da Teoria da Argumentação, de Perelman [...]” (MENEZES, 2012, p. 275). A análise dos discursos dos estudantes sobre a disciplina AV é salutar para conhecer as implicações desta disciplina junto aos educandos, mas nesta pesquisa não nos detivemos sobre essa temática.

O segundo artigo, de Vasconcellos (2012, p. 279), reflete sobre “As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte” e as consequências de essa não estar se fundamentando em conhecimentos que não favorecem a formação em AV. Nesse caso, “[...] aborda as relações entre política de formação de professores, educação e ensino de arte de modo a desvelar as concepções presentes nas reformas sociais e sua repercussão nos processos formativos.”. O supracitado autor esclarece que o resultado dos processos de formação em Arte se revela nas relações entre as políticas públicas, a educação explicitada e as concepções de ensino que reverbera no fazer dos docentes.

O autor destaca que os processos de formações aligeirados imputam o amadorismo no ensino de Artes Visuais, em que profissionais da educação aceitam serem decoradores de escolas ou são submetidos a ministrar aulas de outras linguagens artísticas que não fizeram parte do currículo de suas graduações. O autor acrescenta ainda que “[...] o espaço proporcionado à arte no cenário escolar e o elevado número de profissionais sem formação na área que ministram aulas de arte, reforçando concepções escolanovistas e pragmáticas e a manutenção da polivalência.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 278-279). O autor aduz que a polivalência existente no ensino de AV se configura por haver professores sem formação ou, ainda, por reforçar as concepções de ensino respaldadas em valorizar o imediatismo em detrimento do devir. Além do explicitado, existe a ênfase nos livros didáticos das quatro áreas do conhecimento artístico – Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, que são elaborados

por especialistas de cada área, mas quando adotados pelas escolas têm somente um professor para contemplar essas várias linguagens. Com esse panorama, os professores se sentem obrigados a ensinarem conteúdos que não fazem parte de sua formação intelectual, ocorrendo, como destaca Vasconcellos (2012), a manutenção da polivalência e não a interdisciplinaridade, mesmo que por profissionais formados em uma das áreas do conhecimento, mas que não dominam todas essas prerrogativas.

No ano de 2013 destacamos três artigos: os de Bohn e Silva (2013), Carvalho e Silva, Moreira (2013) e Zordan (2013). O primeiro reflete sobre os “Processos de avaliação em Arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões”, em que os autores imputam as compreensões dos professores e estudantes sobre a avaliação, destacando a “[...] desarticulação da avaliação com o currículo, reduzindo-a a notas e meio de aprovação ou reprovação [...]” e, ainda, a “[...] dificuldade na escolha do que e como avaliar, e, finalmente, o que fazer com os resultados da avaliação.”. As professoras de AV que atuam na EPTNM devem considerar a relação dos objetivos, conteúdos, metodologia, planejamento, entre outras etapas pertinentes ao ensino de AV, as quais podem resultar em contribuições para análise de suas práticas (BOHN; SILVA, 2013, p. 250).

Carvalho, Silva e Moreira (2013, p. 251-252), no artigo “O Ensino da Arte no colégio Pedro II: políticas e práticas”, discorrem sobre as influências da ação pedagógica, bem como dos trabalhos baseados em “[...] Barbosa, Efland, Gombrich, Pareyson e Read, que buscaram relacionar as tendências nacionais e internacionais às políticas e às práticas do ensino dessa disciplina no CPII, em suas diversas fases e modalidades.”. Essas compreensões são importantes para situar o ensino de AV no processo de uma escola de grande porte e detectar as concepções de ensino de AV que os influenciam diretamente e o estudo das possibilidades que podem existir de ampliação desses entendimentos iniciais.

Segundo Zordan (2013, p. 254), no artigo “Por poéticas no ensino das artes: uma sintomatologia”, os profissionais que

estão pesquisando sobre o ensino da Arte precisam poetizar seus textos, mesmo que fundamentados em vários teóricos. O sistema, segundo a autora, engessa a escritura de dissertações e teses: são textos sem poéticas. Assim, defende que os trabalhos científicos ganhem mais poesia e arte. Tal entendimento é fundamental, mas realmente é complicado fugir da forma de organização dos conteúdos exigida pelas academias.

A seguir, será discutida a relevância do ensino de Artes Visuais pelas publicações na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas nos anos 2011 a 2013.

### **Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)**

Estes artigos são organizados em comitês, escolhemos, para analisar, o Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV). No ano de 2011 foram apresentados 88 artigos. Destes, quatro artigos se relacionam com o que discutimos neste artigo. No ano de 2013, detectamos 19 artigos e selecionamos cinco destes para leitura integral, mas não encontramos relação com a metodologia e os teóricos que embasam esta pesquisa.

Os artigos apresentados no ano de 2012 estão subdivididos em doze simpósios. Escolhemos para analisar dois deles. O primeiro, identificado como simpósio três, discorre sobre “Educação e vida/Arte e fricção” e o segundo, simpósio seis, sobre “Observatório da formação de professores de Artes no Brasil: fricções e movimentos”, que contempla dois artigos.

Dos textos encontrados no site da ANPAP no ano de 2011, destacamos quatro. A seguir, explicitamos os aspectos relevantes para esta pesquisa. Começamos pelo artigo de Bueno e Oliveira (2011) que traz a discussão sobre “Retrato e autorretrato: entre ser artista e o ser professor”. Em seu trabalho de conclusão de curso é pertinente o realce dado à implicação do profissional de arte no resultado dos trabalhos realizados com os discentes.

O texto de Christov (2011) intitulado “Psicologia e ensino de Artes”, discute teoricamente sobre Vigotski e Gardner, autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes (CHRISTOV, 2011, p. 814). No decorrer do texto, a autora explicita sucintamente a vida e as obras de ambos e a relação da arte com os aspectos estudados e as ideias defendidas por eles. Além do exposto, ela ponderou os desafios dos professores, explicando que: “[...] o desafio dos professores está no planejamento e desenvolvimento de aulas nas quais os estudantes sejam provocados a pensar; a relacionar conceitos próprios de cada linguagem artística [...]” (CHRISTOV, 2011, p. 823). Desta feita, a autora supracitada defende que o ensino de AV deve trabalhar com a concepção de planejamento adequado para conseguir alcançar o conhecimento. Nesta perspectiva, a interação entre pares, com níveis de aprendizagens diferentes, promove o desenvolvimento e pode possibilitar a aprendizagem.

Oliveira e Hamasaki (2011, p. 1031), no artigo: “O que se sabe do docente em arte no Espírito Santo?”, discorrem sobre o ensino de AV no Espírito Santo, fazem breve histórico do ensino de arte no Brasil e citam um exemplo de descaso com a educação em AV no município de Itapemirim, sul do Estado, em que professores de Espanhol e Serviço Social ministram aulas de Arte.

Em seguida, citam outra situação que mostra o inverso do que ocorre no país, ou seja, “[...] nas cidades de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, pelo menos nas escolas municipais, é exigida a formação específica do profissional para pleitear uma cadeira, no caso de concurso público.” (OLIVEIRA; HAMASAKI, 2011, p. 1034). Relativo a este assunto, os autores continuam comentando que “[...] atualmente as cinquenta e duas (52) escolas municipais da Prefeitura de Vitória oferecem a disciplina em todas as turmas do ensino fundamental, do 1º ano ao 9º ano, com professores formados [...]” (OLIVEIRA; HAMASAKI, 2011, p. 1034) e que os professores de Música estão sendo admitidos em concursos públicos para o exercício da função de regência.

No artigo: “Uma proposta de análise do fórum geral da disciplina: Propostas Metodológicas para o ensino da Arte I”, Simões (2011) discorre, fundamentada em Bakhtin (1998), sobre a análise dos discursos dos participantes, componente curricular do Curso de Artes Visuais na modalidade Ensino à Distância e objeto de estudo da autora no Doutorado em Educação no PPGE/UFES.

Dentre os artigos da ANPAP, no ano de 2012, selecionamos um artigo do Simpósio três, e dois artigos do Simpósio seis. Iniciamos pelo artigo do Simpósio três, que trata sobre “Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em Arte a partir da experiência do Projeto Vila”. O artigo de Souza (2012) refere-se à vivência educacional do autor, ao longo dos anos 2008 e 2009, no projeto Vila Educação e Arte, realizado com crianças e adolescentes moradores da periferia da cidade de Paranaguá, no Paraná. Ele adota a abordagem de análise fundamentada nas teorias de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli.

O artigo em tela retrata, por meio da fotografia, a exposição de fatos pessoais dos estudantes, que se tornam pesquisadores de suas próprias casas. O autor destaca que a “[...] indissociabilidade entre a expressão poética e apreciação estética como dimensões educativas da arte possibilitou, ao longo do desenvolvimento dessa primeira etapa do Projeto Vila, encontrar um caminho que uniu a ludicidade à construção do conhecimento.” (SOUZA, 2012, p. 340). Observamos que Souza (2012) valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e amplia-os na medida em que os estudantes fazem pesquisas visuais do seu próprio cotidiano, sem dicotomia da unidade teoria-prática.

A relação docente-discente neste exemplo extrapola os muros da escola, é uma proposição que sensibiliza a ação conjunta de reconhecer-se no processo de análise de imagens cotidianas, desprezadas em outros contextos e implicações artísticas e valoriza o meio social e histórico vivenciado e socializado em discussões estéticas e artísticas, procurando respeitar o outro e sua singularidade.

No Simpósio seis selecionamos dois artigos, a saber, o de Vasconcellos (2012), “Percepções de alunos ingressantes na licenciatura em Artes Visuais da FAP<sup>5</sup> sobre a pesquisa”, e o de Oliveira (2012), intitulado: “Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST: narrativas das educadoras”.

No primeiro, Vasconcellos (2012) expõe sua trajetória de formação desde o mestrado, realizado em 2007, quando pesquisou a relação estágio-formação do professor de Artes Visuais. No decorrer do texto critica as formas de pesquisas que estamos acostumados a ler e que contêm cópia dos pensamentos dos autores, sem analisá-los criticamente, ou como ele mesmo expõe: “[...] saímos da escola sem entender os mecanismos de construção do saber. [...] podemos dizer que para a grande maioria dos alunos o entendimento é que o conhecimento está pronto, eles só precisam estudar, memorizar.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 1076). Segundo o autor, é necessário compreender os pensamentos dos autores e se posicionar; não é somente copiar os pensamentos dos estudiosos, mas transformar em conhecimento, se apropriando. A discussão é baseada nas vivências na disciplina Metodologia do Ensino Superior.

Nesse sentido, o autor expressa que “[...] na relação arte e ensino, pode-se dizer que de um lado temos a emoção, a arte, a imaginação, o artista; de outro, a metodologia, a cognição, o ato de ensinar do professor.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 1081). São essas dicotomias que estabelecem problemáticas de discordâncias na formação do professor que queira estudar e ministrar aulas de Arte. Alguns ingressam nos cursos de Licenciaturas querendo ser artistas, não entendem que para alcançar essa formação devem procurar admissão em curso de bacharelado. Vasconcellos (2012, p. 1081) defende que ao considerarmos a formação, “[...] a ação do professor/educador/pesquisador engloba o processo de aprendizagem do aluno, mas o transpassa e o coloca em situação de investigação, de

---

<sup>5</sup> Faculdade de Artes do Paraná. A FAP está em processo de transformação em UNESPAR, Universidade do Estado do Paraná, envolvendo a junção de sete faculdades (Fonte: texto da pesquisadora).

interrogação [...]”. Ser professor de AV, nesta perspectiva, é complexo, exigindo do profissional conhecimento sobre ensino, pesquisa e a relação de ambos em prol da aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo.

Assim, reafirmamos que é necessário provocar deslocamentos, como afirma Coutinho (2010), e confrontar as professoras de AV na EPTNM para que estas se mobilizem em favor de si e dos seus pares, procurando estudar, pesquisar e ampliar seus conhecimentos acerca do ensino de AV.

Oliveira (2012) trabalha com a concepção do Materialismo Dialético em seu artigo “Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST: narrativas das educadoras”. O autor retrata a história de vida de três educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na perspectiva de contribuir para o debate acerca do ensino das Artes Visuais e concebe que a prática “[...] pode ser dialógica, amorosa, transformadora do mundo, dos sujeitos e do objeto cognoscível [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 1089). A perspectiva mencionada pelo autor é a que almejamos ao ensino de AV, em que os educadores possam trabalhar com discussões intencionais, compreendendo a prática docente como práxis. Nessa direção, teremos o ensino voltado para o entendimento de que “[...] a prática de problematizar a partir da produção de imagens, temáticas debatidas e escolhidas coletivamente, é salutar na medida em que faz os educandos questionarem-se.” (OLIVEIRA, 2012, p. 1089). Segundo o autor, a problematização é iniciativa de interação verbal entre pares. Ele conclui seu texto propondo que os professores de AV busquem ensinar com a possibilidade de transformar a sociedade, no caso, por meio dos discentes.

Dos artigos da ANPAP de 2013, selecionamos cinco para leitura do artigo completo, mas não conseguimos estabelecer relação com o método e a teoria usada nesta pesquisa. A seguir, apresentamos a síntese das pesquisas realizadas no PPGEd, da UFPI.

## **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)**

Na pesquisa realizada no site do PPGEd, no dia 30 de julho de 2015, dividimos a exposição em quatro temáticas: Arte, Prática Docente (PD), Significado e Sentido (SS) e Educação Profissional Técnica (EPT), encontramos respectivamente, onze dissertações, que destacam no seu título ou tratam nas palavras-chave sobre o assunto Arte. Dez dissertações e duas teses abordam sobre PD e cinco sobre SS e seis sobre EPT.

Constatamos que das 412 dissertações defendidas de 1995 até fevereiro de 2015, encontramos onze dissertações que tem relação com a pesquisa que estamos realizando, ou diretamente contemplam no seu título a temática Arte, informação contida em onze dissertações, destas, quatro são sobre Música, duas sobre artista/arte, cinco se relaciona com a arte enquanto ensino. Dessas cinco, duas direcionam-se às questões de formação.

As dissertações de Guimarães (1995), Costa Júnior (2008) e Silva (2011) retratam mais diretamente o ensino de Arte; as de Nascimento (2010) e Coêlho (2003) refletem sobre a formação dos professores.

Sobre prática docente foram encontradas dez dissertações e duas teses, em que constam no seu título este termo. A maioria delas adota o termo prática pedagógica. As classificações não contemplam diferenciações entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente. Esta diferenciação não é objetivo deste artigo.

Das dissertações que trabalham com a categoria significado e sentido encontramos cinco que mais se aproximam deste trabalho: Pierote (2011), Coelho (2012), Damasceno (2013), Batista (2014) e Machado (2014). Essa categoria respalda-se nos estudos de Vigotski (2004, 2009), em que as partícipes da pesquisa colaborativa podem compartilhar de significados existentes e negociar os sentidos de ensinar AV.

Das 412 dissertações, somente seis possuem em seu título algo que nos remete ao ensino na Educação Profissional Técnica

(EPT) – uma de escola municipal, uma da escola estadual e quatro de instituições federais; nenhuma se refere ao ensino de Arte da rede particular ou envolve escola pública e particular em uma mesma pesquisa.

A seguir, teceremos as considerações finais que não se esgotam neste artigo.

## **Considerações Finais**

Constatamos que ainda existe a necessidade de pesquisas que se referem a essas temáticas, vez que em todos os artigos lidos, nos dois primeiros sites pesquisados, sobre o ensino de Arte na Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM) e a relação deste ensino com a educação, não encontramos pesquisas que relacionam método e teoria, Materialismo Histórico Dialético, Abordagem Sócio-Histórica e a Pesquisa Colaborativa. O exposto em alguns textos, por exemplo, nos de Christov (2011), Simões (2011), Oliveira e Hamasaki (2011), são interpretações que utilizam os estudos de teóricos como Vigotski e Bakhtin, os quais também demonstram a necessidade de ampliação das discussões acerca do emprego da teoria e método, bem como, sabemos a necessidade de pesquisas que não se limitem a descrever, mas também, informar, confrontar e analisar os dados das pesquisas em colaboração com os pares.

Compreendemos que é preciso saber viver, no espaço-tempo que valoriza mais o capitalismo, consumismo desenfreado e o individualismo. É necessário viver em colaboração respeitando os ditos e os não ditos, para ampliação das significações precoces. Ser professora de AV (EPTNM) não é fácil, haja vista que, os estudantes querem aprender para um fim único que é a nota e precisamos mudar esse nível de pensamento inicial, pois é preciso adequar os conhecimentos a fins que vão além do cotidiano escolar, é preciso aprender Artes Visuais em colaboração, para transformar no caminhar as pedras em mosaicos, utilizando-as como pedras que nos dão sustentações fundamentais para o devir ético-afetivo, lapidando-as.

## Referências

AZEVEDO, F. A. G. Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M. CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas no ensino jurídico**. Teresina: EDUFPI, 2014.

BOHN, L. R. D.; SILVA, C. C. Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões. In: **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed.36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia/Goiás. 2013. p. 249-250. < <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

BUENO, A. S.; OLIVEIRA, R. A. Retrato e autorretrato: entre o ser artista e o ser professor. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico] / GERALDO, S. C.; COSTA, L. C. (Orgs.). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 162-176. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso: 30 jul. 2015.

CARLOS, E.; CARLOS, R. **É preciso saber viver**. <https://letras.mus.br/roberto-carlos/101459/>. Acesso 19.11.2015.

CARVALHO E SILVA, M. P.; MOREIRA, L. C. P. O ensino da Arte no colégio Pedro II: políticas e práticas. In: **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed.36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia/Goiás. 2013. p. 251-252. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

CHEPTULIN, A. **Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHRISTOV, L. H. S. **Psicologia e ensino de Artes**. <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 813-824.

COELHO, G. M. S. **Existirmos - A que será que se destina?** O brincar na educação Infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

COELHO, P. J. P. **O impacto do curso de Educação Artística no ensino e na produção das Artes Plásticas em Teresina-PI**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2003.

COSTA JÚNIOR, J. R. S. **A criatividade na prática docente do professor de arte**: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina – PI. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2008. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul.2015.

COUTINHO, Rejane G. Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores. In: **Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Cachoeira, BA: ANPAP, 2010, p. 2417-2427.

CRUZ, M. V. X. A busca de reconhecimento das artes no campo científico. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu**

**quero entrar!** conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 187-212.

DAMASCENO, I. C. D. **Sentidos e significados de ensinar Matemática nos anos iniciais:** reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2013. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FARINA, C. A China é aqui. Indústria da cópia, ensino de Arte e práticas de si. In. **Educação e Justiça Social**. 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN. 2011. p. 309-310. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

GUIMARÃES, L. M. B. **Entre a arte e a técnica:** o desenho e seu ensino. 1995 <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>. Acesso: 30.jul.2015.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

LIMA, L. E. Formação estética do grande público no museu de arte contemporânea: uma questão que concerne à pesquisa em Arte e Educação. In. **Educação e Justiça Social**. 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN. 2011. p. 311. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

MACHADO, F. S. M. **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola Pública:** sentidos e significados produzidos em colaboração. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2014. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MARQUES, E. S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2014. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso: 08. jun. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MENEZES, A. P. Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as Artes Visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola. In: **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Relatório 35ª Reunião Anual Porto de Galinhas-PE. 2012. p. 275-278. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso: 30.jul.2015.

NASCIMENTO, I. S. **Autoria, consciência e formação docente**: o fanzine como recurso formativo na escrita e reescrita de trajetórias formativas em formação. 2010. <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>. Acesso: 30.jul.2015.

OLIVEIRA, M. F. P.; HAMASAKI, S. M. P. **O que se sabe do docente em Arte no Espírito Santo?** <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 1026-1037.  
OLIVEIRA, T. A. O ensino de arte na legislação brasileira: lutas, conquistas, concepções e nomenclaturas. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). **Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!**: conhecimento e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 187-212.

OLIVEIRA, V. L. **Educação estética e o ensino das Artes Visuais no MST**: narrativas das educadoras <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 1084-1098.

PIEROTE, E. M. V. F. **Formação contínua de professores no ensino médio**: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)UFPI, 2011. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PIMENTEL, L.G. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In. BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E. M. A. Experiência formativa em Arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade. In. **Educação e Justiça Social**. 34.ª Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN. 2011. p. 310. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

SILVA, F. B. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadora em Teresina**. 2011. <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>. Acesso: 30.jul.2015.

SIMÕES, V. L. O. **Uma proposta de análise do fórum geral da disciplina**: propostas metodológicas para o ensino da Arte I. <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 1220-1236.

SOUZA, C. W. M. **Fotografias da imaginação**: reflexões sobre o processo educativo em Arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte. <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 327-341.

VASCONCELLOS, S. T. As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte. In. **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento**: o Brasil do século XXI. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Relatório 35ª Reunião Anual Porto de Galinhas-PE. 2012. p. 278-279. < Site: <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso: 30.jul.2015.

\_\_\_\_\_. **Percepções de alunos ingressantes na licenciatura em Artes Visuais da FAP sobre a pesquisa**. <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso: 30.jul.2015. p. 1073-1083.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZORDAN, P. B. M. B. G. Por poéticas no ensino das Artes: uma sintomatologia. In. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular**: desafios para as políticas educacionais. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ed. 36. Reunião Nacional Campus Samambaia da UFG – Goiânia/Goiás. 2013. p. 254. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

\_\_\_\_\_. Imagem-ordem: observações da iniciação à docência. In. **Educação e Justiça Social**. 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal-RN. 2011. p. 313-314. <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso. 30.jul.2015.

# **CONCEPÇÃO DE IDEOLOGIA NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI?**

*Ruth Ramos Roland  
Hilda Maria Martins Bandeira*

## **Introdução**

O estudo é parte integrante dos dados produzidos com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2016. Neste texto, pretendemos analisar a concepção de ideologia das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina, estado do Piauí. Partimos do entendimento de que o termo ideologia está presente em nossa vida pessoal e profissional. Destarte, fundamentamo-nos em Marx e Engels (1991), Afanasiev (1968), Mészáros (2014), Morin (2012), entre outros.

Compreendemos que a educação, como qualquer outra atividade humana, não é um processo neutro (SEVERINO, 1986). Por isso carrega características ideológicas e políticas que podem ou não reproduzir as ideias atualmente consolidadas, que não favorecem a reflexão e a crítica. É nesse sentido que apresentamos

a importância de que os professores, como agentes da educação, tenham passado por uma sólida formação política e filosófica e que saibam utilizar os conhecimentos científicos, bem como desenvolver uma consciência crítica e reflexiva. As interferências ideológicas, em suas diferentes manifestações, seriam, então, reconhecidas pelos educadores, os quais poderiam conduzir suas ações na melhoria da aprendizagem dos alunos e na melhoria da educação como um todo.

Assim, apresentaremos, neste texto, a compreensão de ideologia de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Teresina/PI. Essas compreensões foram elaboradas pelas interlocutoras da pesquisa, e, a partir da empiria e da revisão de literatura desenvolvida, trazemos a análise desses entendimentos e de suas implicações no processo educativo.

Para desenvolvimento do exposto, este texto está organizado em quatro partes. Na introdução, apresentamos a pesquisa e seus objetivos; na segunda parte, “Sobre ideologia: senso comum, idealista e crítica”, trazemos o quadro de análise desenvolvido a partir da empiria e da revisão de literatura que permitiram elaboração das categorias de análise; na terceira, “A concepção de ideologia das interlocutoras”, apresentamos a discussão e a análise das compreensões das interlocutoras a respeito da categoria ideologia; e, por fim, trazemos uma síntese conclusiva a respeito do trabalho desenvolvido e apresentado.

### **Sobre ideologia: as perspectivas do senso comum, idealista e crítica**

Ao longo dos anos, o termo ideologia foi utilizado por vários estudiosos, recebendo conceitos diferenciados e sendo aplicado em diferentes situações sociais e setores da sociedade, inclusive na educação, como nos afirma Werneck (1982, p. 13): “[...] o termo ideologia recebeu, através dos tempos, variadas acepções, sendo até hoje usado em múltiplos sentidos”. Mesmo sendo caracterizada

com diferentes significações, em determinado momento, a ideologia foi entendida como modo de conduzir e reafirmar as condições de existência do homem, e, nesse sentido, as instituições escolares seriam lugar onde se propiciaria a afirmação e a reprodução das ideologias. É o que nos mostra Severino (1986, p. 41), quando expressa: “[...] a educação é lugar privilegiado da inculcação ideológica”. Conforme o exposto, entendemos que os professores, como agentes da educação, possuem conhecimentos necessários sobre as manifestações ideológicas que interferem no processo educativo e, assim, atuar de forma crítica na condução de um ensino-aprendizagem que tenha um papel contraideológico na sociedade, ou seja, uma educação que seja transformadora em vez de reproduzir as diferenças e reafirmar as ideias sociais dominantes.

Nos processos que constituíram a revisão de literatura e a produção de dados, foi possível delinear a ideologia como senso comum, idealista e crítica. Tais categorias serviram para a interpretação dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, a ideologia, como senso comum, parte de uma visão espontânea, que se baseia nas vivências pessoais e que se dá de modo fragmentado; logo, não possui característica crítica. Relacionar a ideologia e o senso comum é fundamentar as opiniões em experiências pessoais, sensoriais, que, algumas vezes, sobrepõem-se à reflexão. Segundo Luckesi (1992), o senso comum nasce de um processo de socialização, vivido pelo ser humano e a partir do qual ele se acostuma a uma explicação da realidade que já está socialmente pré-fabricada.

O idealismo, como afirma Chauí (1994), considera que o real são as ideias ou representações e que, para entender ou conhecer a realidade, devemos nos apoiar no exame dos dados e das operações da consciência ou do intelecto como atividade que produz ideias que dão sentido ao real, fazendo-o existir. Assim, a interpretação do real se restringe às ideias que o homem cria e passa a representar na realidade, e por meio das quais explica e compreende sua vida individual, social e, também, suas relações com a natureza. Entretanto as ideias podem esconder o modo real

como são produzidas essas relações.

Nessa perspectiva, a ideologia é um dado imediato da consciência humana que se encontra na realidade, mas não tem relação com a vida social real, pois esconde a realidade histórica social produzida. No idealismo, as ideias determinam o desenvolvimento social, mas isso não corresponde à realidade (AFANASIEV, 1968).

Ao se expressar, o ser humano compartilha ideias e práticas. Entretanto essas podem estar apenas no nível da reprodução da cultura dominante na sociedade. Julgando-se assim, elas explicam a sociedade tal como é.

Segundo Afanasiev (1968, p. 373), ideologia é “[...] o conjunto de opiniões políticas, jurídicas, morais, artísticas e outras de uma determinada classe”. Por meio desse sistema de crenças, as classes expressam e fundamentam sua opinião na sociedade no intuito de defender seus interesses e alcançar os objetivos traçados. Desse modo, não é possível que, na sociedade dividida em classes como a que vivemos, haja apenas uma única ideologia, fazendo-se necessário, desse modo, que esse sistema de ideias seja observado de modo concreto e histórico para que se vejam quais interesses são expressos e a qual classe eles pertencem (AFANASIEV, 1968). Entendida como crítica, a ideologia adquire esse sentido positivo de superação das formas de dominação vigente, visando à transformação do sujeito e, de modo abrangente, a transformação da educação de maneira a objetivar a formação de cidadãos conhecedores das influências ideológicas em todo o contexto da vida social.

De acordo com o exposto e partir da empiria, elaboramos um quadro síntese-analítico acerca da categoria ideologia, o qual serviu de base para o processo de interpretação dos dados:

**Quadro 1** – Síntese analítica e interpretativa da categoria ideologia

| <b>Categorias elaboradas a partir dos dados empíricos e da literatura</b> | <b>Características</b>  | <b>Informações retiradas das entrevistas</b>  |
|---|---|---|
| <b>Senso Comum</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte de experiências pessoais;</li> <li>• Acrítico (baixo nível de criticidade);</li> <li>• Utopia, ou algo distante da realidade.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algo alcançável, que se busca;</li> <li>• O que se deseja alcançar na vida.</li> </ul> |
| <b>Idealismo</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Separa a produção das ideias do processo histórico real;</li> <li>• Considera a realidade como algo ideal;</li> <li>• Não percebe a característica de alienação da ideologia.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideal;</li> <li>• Ciência das ideias.</li> </ul>                                       |
| <b>Crítica</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre a produção das ideias e a realidade histórica;</li> <li>• Reconhece as diferenças de classe;</li> <li>• Ideologia como instrumento de superação da exploração, bem como de transformação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de valores criados por determinada classe.</li> </ul>                         |

Fonte: Elaborado pela autora com base na revisão de literatura e na empiria.

No Quadro 1, apresentamos alguns excertos<sup>1</sup> encontrados na empiria sobre a visão de ideologia das professoras, o que

<sup>1</sup> Adotamos o termo para as falas selecionadas das interlocutoras aqui apresentadas, pois os excertos são entendidos como núcleos de enunciações que apresentam conteúdo temático, estilo próprio e composição organizacional na interação discursiva (BAKHTIN, 2011 *apud* SILVA, 2015, p. 107).

permitiu elencar três categorias. A partir das leituras dos dados e do trabalho de organização e de interpretação, bem como de várias (re)visitas à literatura, apresentamos as categorias que emergiram da empiria e seus atributos. Essa classificação foi utilizada na interpretação e na análise das informações produzidas.

A seguir, apresentamos a terceira parte do texto, com a discussão e a análise da compreensão de ideologia por parte das interlocutoras da pesquisa.

## **A concepção de ideologia das interlocutoras**

As leituras realizadas na literatura que fundamentou o trabalho mostraram que a ideologia permeia a vida social do indivíduo de modo que ele não possa se eximir dessa influência, mas é possível adotar uma postura crítica ante a realidade aparente e interpretar as ideologias presentes na sociedade.

Os relatos das interlocutoras mostram que elas possuem incertezas a respeito da categoria ideologia. As professoras, em uma primeira descrição sobre o tema, apresentam ideologia como “aquilo que é ideal”. A seguir, apresentamos os excertos retirados da entrevista que trouxemos para análise no presente estudo a respeito da compreensão da categoria ideologia pelas interlocutoras.

**Maria:** Eu vou usar como suporte aqui a definição do dicionário Luft, onde ele diz que “tratado ou ciência de formação de ideias”. Nós, como professores, temos esse legado, de formar ideias. [...] **pra mim ideologia seria o ideal**, em tudo que você fizer. Uma educação ideal, uma profissão ideal, seria tudo no mundo direcionado.

**Melissa:** Ideologia [...] no meu entendimento [...] Assim, no sentido geral, ideologia é **aquilo que seria ou é ideal**. No sentido geral, pode ser também **um conjunto de conhecimentos, de valores, de ideias** de um determinado ser, ou uma pessoa, ou

um determinado grupo, que se apropria daquelas ideias e tem a missão de repassar aquilo como se fosse o certo, o correto.

**Moara: É o que a gente busca, alcançável ou não,** é o que a gente busca. É algo que a gente procura realmente alcançar, buscar, mesmo com a possibilidade da certeza de não alcançar, de não atingir. Aquilo que você constrói como **ideal de vida** [...] Propósito a ser alcançado [...] Alguma coisa desse tipo.

De modo geral, as interlocutoras identificaram a palavra referida ao que é ideal, às ideias, a propósitos a serem alcançados ou não. No relato da professora **Maria**, há uma relação de desconfiança com a temática, fazendo com que ela nos questione a respeito, pois ela, por diversas vezes, dizia que ideologia era algo complexo. No relato da docente, ao tempo em que afirma ser um tema complexo e difícil, traz evidência de insegurança ao se posicionar e, assim, lança mão do dicionário para trazer a definição buscada, o que confirma que a professora não tem realmente familiaridade com o tema ou teme se arriscar na explicação dele.

A partir do relato de **Melissa**, evidenciamos que a professora apresenta ideologia como aquilo que é ideal. Inicialmente, ela faz breves pausas, como se estivesse ainda pensando a respeito da temática, o que nos mostrou certo desconhecimento em relação a isso por parte da professora. Para ela, o termo denota para algo que é ideal, mas também para um conjunto de valores, de conhecimentos e de ideias de uma classe. Aqui, a ideologia, como algo que é ideal, tem um sentido positivo, pois o ideal é algo fantástico ou algo a que se aspira. Entretanto, logo em seguida, a professora apresenta a definição em outra perspectiva, que difere do que foi falado anteriormente. Ela mostra que há um caráter de classes na sociedade e que essas classes possuem ideias, valores e conhecimentos próprios que são transmitidos aos demais como algo necessário, um “[...] conjunto de conhecimentos, de valores, de ideias [...] como se fosse o certo, o correto”.

A professora **Moara**, durante toda a entrevista, relacionou a ideologia com sua vida pessoal e com experiências que vivenciou

desde a infância. Em determinado momento, **Moara** diz: “[...] depois que minha filha nasceu, eu me enchi novamente de ideologias, de ideais [...]”. Fica evidente assim, para ela, ideologia é um ideal de vida.

Segundo Chauí (1994, p. 19), “[...] o idealista considera que o real são ideias ou representações e que o conhecimento da realidade se reduz ao exame dos dados e das operações de nossa consciência ou do intelecto como atividade produtora de ideias que dão sentido ao real e o fazem existir para nós”. Como mostra a autora citada, na perspectiva idealista, apenas as ideias é que dão sentido ao real. Nos relatos das professoras, é ressaltado esse aspecto do idealismo, pois ideologia, para elas, é aquilo que é ideal. A professora **Maria** ainda relata que esse ideal deve adentrar o campo da educação e da profissão, ou seja, aspectos tanto sociais e coletivos como pessoais estão alicerçados nessa perspectiva idealista.

Consideramos importante trazer para esta análise o que um dicionário traz a respeito da definição de ideologia tratada aqui. Segundo Ferreira (2016, *on-line*), ideologia pode ser:

Ciência da formação das ideias; tratado das ideias em abstrato; sistema de ideias. Conjunto articulado de ideias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.), seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores.

Pode ser definida, ainda, em um sentido político, como um “[...] sistema de ideias dogmaticamente organizado como um instrumento de luta política” ou “[...] conjunto de ideias próprias de um grupo, de uma época, e que traduzem uma situação histórica” (Ferreira, 2016, *on-line*). A esse respeito, Mészáros (2014, p. 57) traz o seguinte pensamento ao discutir sobre a natureza da ideologia:

O que poderia ser mais objetivo do que um dicionário? Na verdade, o que poderia ser mais objetivo e “isento de ideologia” do

que um dicionário; [...] supõe-se que os dicionários forneçam uma informação factual não adulterada para cumprir a função que lhes é geralmente atribuída [...]. No entanto, a verdade é que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não.

De acordo com o autor citado, o dicionário poderia ser, ou se imagina que seja, isento de características ideológicas, no entanto ele afirma que nem mesmo essa fonte “objetiva” deve ser considerada como não ideológica. Entendemos que a professora **Maria**, por se sentir insegura a respeito do tema, lançou mão do dicionário por preferir não revelar sua opinião sobre o assunto. Apesar de o recurso trazer mais de uma definição de ideologia, **Maria** utiliza apenas a primeira, que define ideologia como “ciência da formação de ideias”. Tal definição remonta aos primeiros estudos sobre tema, que era vista como disciplina filosófica e partia das sensações para estudar as ideias (CHAUI, 1994; WERNECK, 1982). Segundo Mészáros (2014, p. 464), quando foi criada por Destutt de Tracy, a ideologia era uma “[...] teoria das ideias comparável [...] com as ciências naturais, para fundamentar a educação dos indivíduos destinados a se ajustar sem dificuldades à estrutura social consolidada da ordem social burguesa”. Essa característica de “ajustamento” pode ser relacionada ao relato da professora ao afirmar que, nessa educação ideal, tudo seria “muito direcionado”.

Esse pensamento da interlocutora é corroborado pelo dizer de Aranha (2009, p. 121), quando afirma que “[...] ideologia é o conjunto de representações e ideias, [...] por meio das quais o indivíduo é levado a pensar [...] da maneira que convém à classe que detém o poder”. Os excertos analisados da professora **Melissa** mostram que sua concepção sobre o tema apresenta características do idealismo e se aproxima da ideologia crítica, quando compreende que é um conjunto de opiniões e de valores, no entanto predomina uma visão idealista.

Segundo Werneck (1982), a ideologia é facilmente confundida com filosofia de vida. Nesse caso, ela está baseada apenas em

experiências de vida, em hábitos e costumes. É o que identificamos no excerto da professora **Moara**, para a qual o termo corresponde a um ideal de vida, algo a ser alcançado. A visão da entrevistada é classificada como senso comum, pois esse pensamento elaborado parte de suas experiências, de suas vivências. Segundo Cervo (2007, p. 07), esse conhecimento do senso comum “[...] é constituído por meio de interações, de experiências vivenciadas pela pessoa em seu cotidiano e de investigações pessoais feitas ao sabor das circunstâncias da vida [...]”.

Os excertos apresentados mostram, também, que tanto **Melissa** como **Moara** utilizam o demonstrativo “aquilo” ao falar do que é ideologia, o que mostra que o termo tem um distanciamento em relação à vida das professoras, como algo que se afasta de suas realidades, embora uma delas afirme que sua vida “é cheia de ideologias”, trazendo aqui um sentido de sonho, de desejo. Desse modo, é possível afirmar que a compreensão do referido assunto por parte das interlocutoras citadas tem características tanto do idealismo quanto do senso comum.

Em síntese, a análise dos excertos apresentados evidenciou que as professoras apresentam, nas suas concepções, características que possuem predominância do idealismo.

## Considerações finais

A realidade é complexa. Portanto, interpretá-la requer conhecimento das leis que a integram. Destarte, é precípua reconhecer os fenômenos que surgem na realidade e buscar conhecer sua essência.

A pesquisa mostrou que o entendimento de ideologia por parte das professoras tem características do senso comum, da perspectiva crítica e da idealista, no entanto a que predominou foi esta última visão.

Confirmamos que o contexto educacional é marcado pela ideologia, que, muitas vezes, esconde a realidade social existente. Nesse sentido, o sistema de ensino tenta reproduzir ideias

dominantes, que ainda são de exploração e de sustentação de desigualdades. Indo de encontro a essa realidade, a ideologia, em uma perspectiva crítica, permite ao indivíduo se situar na sua realidade social. Isso porque, como conjunto de opiniões, ela pode servir de instrumento às transformações sociais. Nessa linha de pensamento, é função da educação, particularmente do docente, explicitar sua concepção e, assim, colaborar para suscitar as ideologias que permeiam sua formação e sua prática, vislumbrando, conseqüentemente, transformação nos seus dizeres e nos seus fazeres. Para isso, a formação política e filosófica do educador é primordial para que ele identifique e compreenda os fenômenos ideológicos no âmbito educacional.

## Referências

AFANASIEV, Victor. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Progresso, 1968.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão**. 5. ed. Editora Positivo, 2010. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>> Acesso em: 9 jul. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, Edgar. O método 3: **O conhecimento do conhecimento**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 195-223.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Elieide do Nascimento. **Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas**. 2015. 278f. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 1982.

# **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS NATURAIS NO SUL CATARINENSE<sup>1</sup>**

*Cibele da Silva Lucion  
Paulo Romulo de O. Frota*

## **Introdução**

A disciplina Psicologia da Educação, juntamente com outras disciplinas pedagógicas, foi introduzida nos currículos nacionais das licenciaturas em 1960 por meio da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais. A finalidade principal segundo Guedes (2002) e Salvador (1999) era a de possibilitar aos futuros professores conhecimentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Inicialmente, as expectativas em relação a Psicologia da Educação eram exacerbadas. Acreditava-se que esta área habilitaria

---

<sup>1</sup> Trabalho publicado na modalidade de e-book intitulado “Diálogos com a formação de professores de ciências” pela editora da UNESCO no ano de 2014. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/2638/Di%C3%A1logos%20com%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20de%20Ci%C3%A2ncias..pdf?sequence=3>

os licenciados a atuarem diante da diversidade encontrada na escola, sabendo trabalhar de acordo com as teorias da aprendizagem e com as demais questões de ordem emocionais. Conforme Gatti (2003), esta relação de “amor” entre Psicologia e Educação teve seu auge por volta dos anos 60 até meados dos 70. A partir disto, iniciam-se críticas significativas da Educação para com a Psicologia, pois, segundo Salvador (1999), as expectativas de superação do fracasso escolar, entre outras dificuldades educacionais, são frustradas. A Psicologia da Educação não consegue resolver as problemáticas vivenciadas no contexto escolar e ainda, fornece uma visão de aprendizagem reducionista. As críticas advêm dentre outras manifestações, dos grupos de ensino e pesquisa na área educacional (entre estes de Matemática, Física, Química e Biologia) que se desenvolvem por volta dos anos 70 e 80. Forçada por esta ruptura “amigável” entre Psicologia e Educação, passam a surgirem iniciativas no âmbito da pesquisa acadêmica que aproximaram a Psicologia das demais áreas do conhecimento, que também trazem contribuições importantes para a educação. Entre estas, a Sociologia, a Antropologia, as Ciências Políticas, entre outras. (GATTI, 2003).

Atualmente Guedes (2009, p. 96) destaca os seguintes objetos de estudo da Psicologia da Educação:

Desenvolvimento da criança e do adolescente; aprendizagem; compreensão dos motivos, afetos e influências socioemocionais na aprendizagem; relações sociais e pedagógicas e sua importância para a aprendizagem dos atores do cenário educacional e para seu equilíbrio emocional; processos psicossociais de formação do sujeito (criança ou adulto); aprendizagem escolar e não-escolar, envolvimento com a aprendizagem e com o conhecimento, com o outro e com a sociedade; aprendizagem da comunicação, compromisso com a própria formação, compromisso e solidariedade com o outro e com o humano-genérico [...].

Por meio das discussões acerca do papel da Psicologia da Educação na formação docente, são revistos os seus objetos de

estudo, os quais foram ampliados, não focando apenas um olhar clínico projetado na educação. Porém, tais modificações, parecem ter ficado nos discursos acadêmicos, não atingindo a disciplina em si. Com base nestas argumentações, apresentar-se neste estudo, relatos de 16 licenciados na área de Ciências Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia), sobre o que pensam acerca das contribuições da Psicologia da Educação em suas práticas e ainda, levantando sugestões que deveriam ser consideradas pela disciplina, para que pudesse ser aproveitada com mais profundidade na atuação dos professores.

Por fim, serão levantadas algumas críticas sobre a realidade, principalmente, das Instituições de ensino superior de pequeno e médio porte, quanto a maneira como a disciplina é ministrada.

## **Importância da disciplina Psicologia da Educação**

Apesar da amplitude que a disciplina Psicologia da Educação pode conter, o cenário das licenciaturas em ciências naturais exige, dentre outros fatores, o aprofundamento nas teorias da aprendizagem, tendo em vista que o ensino desta área envolve questões cognitivas distintas em relação a aprendizagem das ciências humanas. Como por exemplo, saber que o raciocínio lógico-matemático é desenvolvido diferentemente do pensamento crítico/reflexivo mais utilizado nas ciências humanas.

Bergamo (2004) constatou através de sua pesquisa com professores licenciados da educação básica, que a maioria destes consideram a disciplina Psicologia da Educação importante para sua prática. 65% dos pesquisados afirmaram tal importância. Porém 21% colocaram que a disciplina não contribuiu para sua prática docente. Dentre as justificativas dos que responderam afirmativamente, encontram-se na pesquisa de Bergamo (2004, p. 39):

Em sala de aula aparecem vários tipos de problemas. Quanto maior o conhecimento em Psicologia da Educação, mais chance de acertar na condução e solução de cada problema (ED 3). [...] Alguns conteúdos ajudaram a identificar problemas ou solucionar questões que aparecem no dia-a-dia (ED 17 e

ED 18). [...] Propiciou entender melhor o comportamento em cada faixa etária alertando para as fases do desenvolvimento (EA 1) [...] Porque me ajudaram a entender como a mediação do professor interfere na aprendizagem e desenvolvimento do aluno (EB 8). [...] Sim, pois estudei comportamentos e dificuldades encontradas nos seres humanos, principalmente durante o período escolar. (EB 16).

Já os professores que criticaram a disciplina Psicologia da Educação, segundo a autora, citaram motivos tais como: o pouco tempo destinado ao estudo desta área do conhecimento e a dicotomia entre a teoria e a prática. Porém, frisa a pesquisadora que tal disciplina não tem como finalidade ensinar técnicas e métodos de ensino, característicos das didáticas e práticas de ensino, por exemplo, mas sim o de possibilitar um olhar crítico e reflexivo no professor, o qual através dos conhecimentos internalizados sobre as questões psicológicas que norteiam os processos de ensino e aprendizagem, poderá atuar de forma mais condizente com as necessidades educacionais de seus alunos. Ainda assim, acredita-se na necessidade de relacionar os conteúdos com a realidade vivenciada na prática docente.

Larocca (2001) e Gatti (2003) afirmam que é necessário realizar esta ponte entre as teorias da aprendizagem, dentre outros conteúdos da disciplina, com a realidade social, histórica e cultural onde a escola está inserida, portanto, voltando-se para uma práxis docente.

Ainda sobre as contribuições da disciplina Psicologia da Educação, Carvalho (2003) pesquisou um grupo de 30 professoras da 1ª série do ensino fundamental, formadas em Pedagogia. A pesquisa teve como objetivo verificar as contribuições da Psicologia Educacional para a prática docente. Carvalho (2003, p. 83) descreve o seguinte:

O primeiro grupo concentra as manifestações da grande maioria das professoras entrevistadas: 25 manifestações do total de 30, o que representa 83% desse total. As respostas das professoras desse grupo foram sintetizadas em quatro pontos principais, descritos a seguir: a) a psicologia auxilia a identificar

dificuldades pelas quais a criança esteja passando, sejam problemas familiares, sejam de relacionamento, de aprendizagem ou problemas psicológicos mais graves (dez manifestações); b) a Psicologia ajuda a perceber as diferenças de personalidade e as diferenças entre as crianças (seis manifestações); c) “usar de Psicologia” auxilia no relacionamento com a criança (cinco manifestações); d) a Psicologia ajuda a entender o desenvolvimento infantil (quatro manifestações).

Os resultados das pesquisas descritas anteriormente se assemelham em alguns momentos com os relatos dos licenciados em ciências naturais entrevistados entre os meses de setembro e outubro de 2009, em cinco escolas do município de Criciúma-SC. Pois dos 16, 14 responderam afirmativamente sobre a importância da disciplina Psicologia da Educação em sua formação e prática docente. Porém, muitos destacaram a necessidade de serem revistos alguns procedimentos frente a disciplina ministrada nas licenciaturas.

Dentre as falas dos professores que fizeram afirmações acerca da importância da disciplina, a de uma licenciada em química cita a necessidade de conhecer as questões cognitivas do público onde o docente atua. Neste mesmo relato é possível verificar a tendência construtivista de Piaget, onde existem estágios de desenvolvimento humano, com características maturacionais específicas. Além disto, a entrevistada destaca indiretamente a importância do relacionamento interpessoal entre alunos e professores, quando afirma que o professor deve entender o aluno para “não bater de frente”.

É muito importante, porque agente trabalha com “gente”, com “pessoas” e se você não tem o mínimo de noção, de entendimento do cognitivo, é aquele professor que vai bater de frente com o aluno e o aluno bater de frente com o professor. E como você tá ali como uma pessoa mais velha, orientando, você tem que saber com que público que está lidando. Eu por exemplo, que trabalho no ensino médio, tenho que entender esta faixa etária entre 14 anos e 20 anos, preciso entender como eles entendem as coisas. Isto é muito importante. (Licenciada em química - Q3)

Assim como a fala apresentada, a maioria dos entrevistados ressaltou a importância da disciplina pelo fato de auxiliá-los no entendimento e no “trato” dos seres humanos, no caso os alunos. Percebe-se isto no seguinte relato: “*Sim, claro que é importante. Primeiramente porque o professor vai lidar com seres humanos, não é só chegar lá e dar aula de matemática. Ele vai trabalhar com “pessoal”* (Licenciada em Matemática M2). Historicamente, percebe-se que a disciplina Psicologia da Educação assume realmente este papel, o de preparar os professores para atuarem diante da diversidade cultural, social, econômica e, portanto, de personalidades, potencialidades e comportamentos diferenciados dos alunos e, sobretudo, para desenvolver o relacionamento interpessoal entre docentes e alunos.

É possível perceber no relato a seguir, da licenciada em biologia que denuncia a imagem que possui da Psicologia da Educação, a qual veio para auxiliar a “lidar” com os “carentes”, isto é, com a classe dominada que passa a frequentar a escola e precisa ser padronizada de acordo com os valores e comportamentos determinados pelas classes dominantes:

Eu penso que a psicologia poderia ajudar mais assim: agente tem muitos alunos carentes, agente tem alunos drogados e agente não é preparado pra isto, os casos de alunos que usam cadeiras de roda. Eu sei que isto na nossa sociedade vai ser algo comum, mas nós professores não estamos preparados. (B4)

Guedes (2002) cita que as disciplinas pedagógicas e em especial a Psicologia da Educação, vem para solucionar os conflitos e problemas enfrentados no meio educacional escolar. A partir da introdução da disciplina nos currículos, os professores estariam mais aptos a trabalharem com públicos diferenciados, valorizando o relacionamento interpessoal, a necessidades e potencialidades cognitivas particulares de cada aluno, diminuindo assim os desgastes do fracasso escolar.

Neste contexto, temos as críticas de Saviani (1999), o qual enfatiza que as questões ligadas a marginalização é o resultado dos

interesses das classes sociais dominantes no sistema capitalista, pois não há um interesse verdadeiro no desenvolvimento educacional, porque este pode conduzir os estudantes a uma postura crítica sobre os sistemas de classes e a concentração de poder. Então, apesar da introdução das disciplinas pedagógicas nos currículos de licenciaturas, incluindo a Psicologia da Educação, tais medidas por si só frente a formação docente, não poderiam gerar mudanças significativas na educação, pois: “[...] as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de reprodução capitalista”. (SAVIANI, 1999, p. 29)

Alguns relatos da pesquisa em questão ressaltaram, além dos fatores cognitivos, a necessidade de se conhecer as fases características de cada idade. Estas falas são geralmente condizentes, com a teoria construtivista de Piaget (1995), a qual apresenta os estágios do desenvolvimento maturacional como requisito antecedente a aprendizagem. Além disto, também se destacou durante algumas falas o distanciamento da formação universitária em relação à realidade da escola. Neste sentido, recorre-se a disciplina Psicologia da Educação, como um espaço de possibilidades de serem realizadas discussões acerca da prática docente no contexto social e real onde as escolas, estão inseridas. Incluindo, dentre outras, as temáticas, no âmbito das ciências naturais e o uso das fundamentações teóricas sobre ensino e aprendizagem na prática docente.

Percebe-se tal fato na fala a seguir: *“Eu vejo assim, hoje a faculdade está muito longe do que é na realidade a escola e se você não tiver isto da psicologia, de saber como é que funciona determinadas fases, tu não consegue trabalhar na escola”*. (B2).

Carvalho (2002), alerta para a importância da Psicologia da Educação rever a maneira de ministrar seus conteúdos, especialmente nos cursos de licenciatura. Larocca (2001), também enfatiza a necessidade de associar as correntes teóricas estudadas com a realidade social, possibilitando aos docentes um olhar crítico desde a criação/aceitação das teorias estudadas até a aplicabilidade destas em suas práticas.

Entre os professores entrevistados, muitos citaram as dificuldades de relacionarem a Psicologia da Educação a sua área de atuação. As críticas apontadas referem-se, dentre outras, sobre aos conteúdos em relação a: ênfase no desenvolvimento e aprendizagem infantil, quando na verdade eles atuam mais no ensino médio. As teorias são “passadas” de forma desconectada com a realidade prática. A disciplina é situada no currículo, nas primeiras fases, onde segundo os licenciados em ciências naturais, eles ainda não possuem maturidade e não tem experiência de sala de aula. Vejamos alguns relatos:

[...] Hoje eu sei que é bem importante, tanto que é uma das áreas que eu mais estudo hoje, continuo estudando, eu despertei mais no final da graduação para isto. Quando eu comecei tinha 18 anos e eu não queria saber de psicologia no primeiro e segundo semestre do curso, eu até percebia que tinha uma certa importância, mas não me sentia atraído, tanto é que eu entrei numa faculdade de matemática, e eu queria era cálculo. Eu até era um bom aluno, mas assim de essência daquele conteúdo naquele momento não ficou muita coisa prá mim, não sei se o professor não soube levar muito bem, ou se a disciplina deveria estar mais adiante no curso, o que eu sinto é assim. (F1)

Importante ela é, pra gente conhecer um pouco mais sobre as teorias, mas o problema é o jeito que ela foi dada, eu lembro que na minha época, eram umas aulas meio chatas, assim, tinha um monte de leitura e sabe como é né, o pessoal da minha área já não gosta muito de ler, então alguns nem liam os textos. [...] Então, eu acho que se fosse dada de um jeito diferente. Hoje eu sei que é importante agente conhecer os alunos e lidar com as coisas que acontecem na escola, mas na época agente não tem noção da realidade, alias a graduação num todo não prepara agente pra pratica, pro dia a dia... (F4)

Apesar da maioria, responder afirmativamente frente a importância da disciplina Psicologia da Educação. Dois dos entrevistados, responderam que não reconhecem a importância de tal disciplina. As argumentações apresentadas correspondem à falta de finalidade clara desta na grade curricular dos licenciados

em ciências naturais; a dificuldade dos ministrantes que não conhecem a área das ciências naturais, não sabendo contextualizar e considerar as diferenças entre licenciaturas da área de ciências naturais e outras áreas do conhecimento. Afirmam inclusive, que a disciplina não é reciclada com o passar dos anos. Isto é, não trabalha com a realidade atual da escola. O que se aproxima dos resultados da pesquisa de Almeida (et al, 2007), sobre a Psicologia da Educação e prática docente no ensino médio. A qual verificou que a maioria dos professores não se lembram dos conteúdos e, portanto, não conseguem relacioná-los com suas práticas.

Os entrevistados reconheceram a importância da Psicologia, porém reclamaram da falta de conhecimento para utilizá-la. Os resultados apontaram para a pouca eficiência das disciplinas de Psicologia ministrada nas licenciaturas, que não atinge sua função de intervenção em sala de aula. (ALMEIDA et al, 2007, p. 102)

O entrevistado licenciado em matemática M4 coloca sobre a importância da Psicologia da Educação em sua prática, que *“Da forma que foi passada lá não. Tanto é que eu nem lembro o que é que foi passado. Depende do jeito que é passado e na nossa época não surtiu efeito algum, pelo menos eu não vejo”*.

Gatti (2003, p.107) neste contexto, apresenta críticas sobre a maneira que a Psicologia da Educação é passada tanto aos estudantes das licenciaturas, pedagogias e inclusive na própria graduação de Psicologia.

Levantamentos mostram que ainda estamos empregando os manuais mais tradicionais, a maioria traduzidos de originais antigos sem revisão de edição e conteúdos, eivados de erros de tradução, ou, de outro ângulo, encontram-se programas que enfocam apenas e superficialmente um dos recortes de abordagem da Psicologia da Educação, sendo que a maioria dos docentes da disciplina não fazem sua atualização em relação à produção científica da área.

A fala a seguir, demonstra um certo “desprestígio” do entrevistado em relação a disciplina. Desprestígio que segundo Guedes (2002) e Gomes (2006), é bastante comum, em relação às disciplinas pedagógicas, pois a própria estrutura curricular reforça tal sentimento, na medida em que não é feita a correlação entre os grupos de disciplinas (específicas e pedagógicas). Gatti (2003) como foi visto também analisa a desconexão da Psicologia da Educação com a realidade, o que pode gerar sentimentos e considerações como a do licenciado referido:

[...] eu acho que sinceramente “é uma merda”. Os alunos, pelo o que eles disseram é aquele “BA BA BA” de sempre, eles dão a disciplina do mesmo jeito que a 50 anos atrás, é a mesma coisa do meu tempo. Até pode o aluno conseguir construir alguma coisa com base no que viu na psicologia, mas isto é bem difícil, pelo menos da forma como a disciplina é dada. (F2)

Por meio das entrevistas, em especial do questionamento frente a importância da Psicologia da Educação na formação docente, percebeu-se que embora haja o reconhecimento da maioria dos entrevistados, muitos não souberam argumentar tal importância com base em conhecimentos científicos dos conteúdos trabalhados nesta área. Dentre as 16 respostas, 9 associaram a disciplina com a finalidade de “entender o ser humano”, mas não citam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Um dos licenciados em biologia cita como contribuição da disciplina o “ensinar a ter equilíbrio”.

Embora Bergamo (2002) e Guedes (2009) apontem que a disciplina Psicologia da Educação também trabalhe com as questões relacionadas a emoção e personalidade, Salvador (1999) destaca que estes são conteúdos mais específicos da psicologia clínica. O “ensinar a ter equilíbrio” poderia ser substituído por “ensinar a ter paciência”, onde a professora coloca este como um objetivo da Psicologia em Educação, porém, que corresponde mais a um processo terapêutico característico da psicologia clínica do que da disciplina em questão. Muito embora o tema clima sócio-

emocional da sala de aula deva ser tratado e estudado, permitindo ao novel mestre entender e comandar a sua sala com diplomacia.

Muitos docentes e discentes ainda fazem confusões acerca da Psicologia da Educação, sendo esta confundida com as demais áreas da psicologia. Nota-se assim, que a finalidade desta área na formação docente, nem sempre fica evidenciada em seus discursos. Mesmo os entrevistados que afirmaram a importância da Psicologia da Educação, 8 dentre os 16, pouco lembram-se dos conteúdos, e acabaram associando a conceitos populares, do senso comum e ou representações históricas do papel da psicologia.

### **Sugestões dos licenciados para a Psicologia da Educação no Ensino Superior**

Vejamos a partir deste momento, alguns relatos que apresentam sugestões acerca da disciplina Psicologia da Educação, destacando como esta poderia ser ministrada e trabalhada com o propósito de realizar maiores contribuições a prática docente no contexto dos licenciados em Ciências Naturais.

Durante as sugestões foram observados relatos significativos e outros menos fundamentados e/ou confusos. Um dos entrevistados, por exemplo, demonstrou não saber distinguir entre Psicologia da Educação e Psicologia Clínica.

Já outras sugestões relatadas foram pertinentes com o que Gatti (2003) afirma, ou seja, a disciplina deveria ser discutida por profissionais ministrantes, coordenadores de cursos/departamentos visualizando analisar os ementários da Psicologia da Educação e as respectivas atualizações da área por meio de pesquisas.

As sugestões apontadas pelos entrevistados foram organizadas em três categorias: a primeira com os relatos solicitando um maior envolvimento entre teoria e prática; a segunda com os relatos que sugeriram rever a posição da disciplina na grade curricular e por último, as sugestões de conteúdos que deveriam ser acrescentados e ou aprofundados na disciplina Psicologia da Educação.

## **Relacionar os conteúdos da disciplina com a prática docente**

Os relatos dos entrevistados desta categoria representam os discursos que tem permeado os debates sobre formação docente dos últimos anos. No IV Congresso Nacional de Educação/2009 da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba – PR) o trabalhos apresentados e publicados em anais acerca da formação docente, enfatizaram a necessidade de aproximar as disciplinas pedagógicas das específicas.

O estágio curricular das licenciaturas conforme Guedes (2009), é um espaço possível de se realizar tal interlocução. Porém, segundo a autora, a concepção de teoria e prática foi por muito tempo dissociada uma da outra. Nas grades curriculares, a teoria era uma coisa e a prática outra. Na primeira reservavam-se as disciplinas pedagógicas e até mesmo as específicas que abordavam os conhecimentos da área. Já as práticas de ensino e os estágios eram vinculados a prática. Por isto, Guedes (2009) afirma ser necessário fazer uma reflexão do que é a prática aliada a teoria, o que resulta numa práxis. Neste sentido Saviani (2005, p. 107) descreve a realização de uma prática reflexiva embasada a partir de uma teoria:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Quando Saviani (2008) fala em “indissociabilidade” entre teoria e prática na ação docente, quer dizer que: “o conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro prático. Ele é ao mesmo tempo teórico-prático”. (GUEDES, 2009, p. 9419).

Apesar destas colocações observou-se nas falas dos licenciados em ciência naturais, que a formação docente no que concerne aos cursos e as universidades ainda mantêm a concepção fragmentada de teoria e prática. Os graduandos não conseguem aliar os conhecimentos no viés de uma práxis. Tanto é, que referente a disciplina Psicologia da Educação, segundo os entrevistados, não é perceptível o por meio do embasamento teórico, o desenvolvimento de suas práticas cotidianas na escola.

Pode-se dizer que alguns sentem a necessidade da prática, porque não conseguem visualizá-la com as teorias, mesmo lembrando-se de alguns conceitos vistos na disciplina Psicologia da Educação, outros, por falta de compreensão dos conhecimentos teóricos com mais profundidade, também não os vinculam a sua ação docente.

Dentre os relatos, muitos citam como prática, as ilustrações e exemplos cotidianos da escola. Vinculando assim, a prática a um contexto em especial, que envolve desde conflitos sociais, dificuldades de aprendizagem e postura do professor diante da escola “real” que é distinta da escola “imaginada” e vista na universidade:

Talvez aplicando mais estes conhecimentos destes autores, psicólogos e pedagogos na prática docente, relacionar com ensino que isto pode nos ajudar no dia a dia. (B1)

Eu acho que deveria ser mais prática, mas voltada para a realidade das exatas e falar mais sobre as coisas da sociedade atual, dos problemas dos adolescentes. Como é que você vai ensinar um aluno que chega alcoolizado em sala de aula? Agora tem as crianças e os adolescentes com deficiência que estão na escola, eu tive um aluno que não tinha problema mental, mas a paralisia dele, no caso ele era deficiente físico, e ele não podia escrever, as mãos eram tortinhas assim (mostrou como eram) e eu tinha que ter um meio de ensinar diferente, mas foi super difícil, como ele ia fazer os cálculos sem escrever numa sala de aula sem um computador, quem sabe com um dedo ele pudesse digitar, mas mesmo assim fazer as fórmulas como? Então estas coisas a psicologia deveria trabalhar na graduação. (F4)

Poderia assim ser trabalhada mais esta prática da sala de aula, porque agente não tem mesmo, eu não me lembro assim no meu tempo de graduação desta prática. Quem sabe um trabalho conjunto com a psicologia e as práticas de ensino prá trazer mais esta realidade e as relações com os alunos, porque isto está muito complexo hoje na escola. Provavelmente as teorias são trabalhadas na disciplina, mas esta parte mais prática da realidade eu não me lembro mesmo de ter visto algo assim. Porque agente não tem formação pedagógica, é visto muito pouco sobre isto, agente fica mais com a parte da biologia mesmo. (B3)

Um dos entrevistados destacou a necessidade de aproximar a disciplina Psicologia da Educação com as outras disciplinas. A licenciada em química afirmou que já havia tido outras disciplinas de psicologia, desde o ensino médio. Porém a que menos significativa foi a de Psicologia da Educação, pois pouco se relacionou com a prática docente. Já as disciplinas cursadas no ensino médio e na sua primeira graduação, Administração de empresas, foram melhores aproveitadas por serem mais ilustrativas.

Eu acho que ela poderia se aproximar mais das outras disciplinas. Ela fica assim, manda o aluno ler, vai te virar, vai fazer resumo. Mas a prática ai do dia a dia, tem que ser mais trabalhada. Ter a teoria junto com a prática, tanto é que eu me lembro mais do meu professor de psicologia do ensino médio e da Administração. O da psicologia da educação eu lembro que li os textos e tudo, mas faltou isto. (Q3)

Também, foi colocado, conforme a licenciada em Física, a necessidade dos ministrantes das disciplinas pedagógicas, incluindo a Psicologia da Educação, conhecerem o universo das ciências naturais. Para que a partir disto, consiga fazer relações com a prática docente dos licenciados em Matemática, Física, Química e Biologia. E aí, tem-se as discussões de Frota e Alvez (2000) que afirmam estar o problema na própria divisão departamentária existentes nos cursos de licenciaturas (Educação: disciplinas pedagógicas e o de Ciências Naturais (disciplinas de conteúdo

específicos) que segundo os autores, prejudica a formação dos licenciados destas áreas.

Os centros de Educação geralmente não admitem a necessidade de pessoal com formação específica para ministrar a didática, a prática de ensino e outras cadeiras eventuais dirigidas para a Filosofia e/ou Epistemologia, em se tratando de visões histórico-evolutivas das idéias científicas. (FROTA; ALVES, 2000, p. 51)

Com base nestas colocações, vejamos os relatos dos licenciados em Física sobre as sugestões e a divisão entre disciplinas pedagógicas e específicas:

[...] como o meu curso estava mais vinculado ao departamento de química já havia uma valorização do curso das disciplinas de química, e eram os coordenadores do departamento que davam as disciplinas de cálculos, físicas e químicas. As pedagógicas vinham professores de outros departamentos, então na verdade eles eram os intrusos entre aspas, porque o curso era muito mais bacharel em química do que licenciatura. E o meu curso ainda era o da grade antiga, que habilitava física e química e então ele ainda não tinha aquelas disciplinas prática de ensino como tem hoje. Então eu digo, que eu valorizei porque o curso também valorizou mais as de conteúdo. (Q1)

Eu penso assim, por exemplo, no curso de Física quem dava aula de didática eram físicos, então eles estavam por dentro da nossa prática, eles sabiam bem como era dar aula de física, então já direcionavam a disciplina bem pra nossa prática. No caso da psicologia tem que ser dada por psicólogos mas já que eles não são da área devem pelo menos buscar conhecer mais, pra que possam relacionar a matéria com a prática das exatas, mas o que acontece é que fica aquele distanciamento... Agente lê aqueles textos, faz trabalho mas depois nem lembra do que foi visto. Porque a nossa área é diferente das outras áreas e não pode generalizar. (F3)

## Quanto à posição na grade curricular

Volta-se novamente neste tópico, nas discussões sobre as tentativas de superar o formato 3+1. Dentre os autores que fazem tal debate, Pavan (2007) afirma que este modelo difundido pelas Faculdades de Filosofia, nos anos 30 do século XIX e que permaneceu na escola tecnicista, tem como consequência a separação entre teoria e prática na formação dos licenciados.

Apesar das tentativas, por meio de reformas legislativas e iniciativas institucionais, pelo fato, de não haver uma compreensão clara de como conciliar as disciplinas pedagógicas e específicas, apenas foram redistribuídas na grade curricular.

A Psicologia da Educação, ficou como já foi mencionado nas primeiras fases. Vejamos alguns relatos que apontam como sugestão, o retorno da disciplina para o final do curso, sendo que o primeiro, deixa subentendido o caráter “inferior” dado pelo licenciado, a disciplina frente as de conteúdos específicos, estabelecendo uma “disputa”, ou seja, a Psicologia da Educação é vista como uma “rival” das demais:

Eu acho que se ela fosse dada junto com o estágio, quando o professor fosse fazer o estágio dele. Porque de repente ele vai precisar de coisas que ele tá vendo agora como aluno que ele não vai conseguir correlacionar com a prática, porque dentro da psicologia existem soluções, mas isto não garante que eles vão usar ou não. (F2)

Eu lembro que eu comentava com alguns colegas na graduação que como a disciplina foi colocada no currículo, ficou muito abstrata. Eu penso que ela deveria ser colocada mais no final do curso e que seja casada com alguma parte que o aluno sinta a necessidade dela, porque a maioria que estudava comigo, tinha a recém saído do ensino médio, tinham entre 17 e 18 anos, pouco se sabia o que era uma sala de aula e não se sabia as necessidades de um docente, quem sabe ser for mais associada com o estágio para que o aluno possa casar o entendimento do ensino e da aprendizagem com a atividade de professor. (F1)

## Sugestões relacionadas aos conteúdos

Os relatos dos entrevistados, licenciados em ciências naturais que apontaram alguns conteúdos que deveriam ser abordados ou mais aprofundados na psicologia da educação, demonstram a preocupação destes em compreender as mudanças da contemporaneidade, referentes a comportamento humano, mudanças de valores, entre outros.

Nota-se o desejo de “aprender” diante de inúmeras cobranças feitas aos professores, o quais acabam segundo Placco (2003) responsabilizados pelo que não deu certo, um olhar de censura, onde o fracasso escolar acaba sendo jogado ao professor como sendo o “culpado”. Neste contexto, a própria psicologia da educação reforça os conhecimentos que o professor deve possuir sobre desenvolvimento e aprendizagem, questões psicossociais, emocionais de crianças e jovens. Mas e a aprendizagem e o desenvolvimento do professor? Este é um dos questionamentos de Placco (2003, p. 97) quando destaca:

Em se tratando da *aprendizagem*, interpretações de teorias são propostas, dando conta de como o aluno aprende (poucos se referem a como o adulto/o professor aprende) e como se realizam as trocas que permitem/possibilitam/ampliam esse processo. E se tratando de *desenvolvimento*, em suas relações com a aprendizagem, temos ampliado nossa compreensão do que ocorre, ao longo do desenvolvimento da criança e do jovem (de novo pouco se fala como o adulto/professor desenvolve) e que papel desempenham os outros nesse processo.

Conforme o relato dos entrevistados percebe-se que, muitos sentem a necessidade de “aprender” a reagir/agir diante de situações adversas e que não são previstas na formação universitária. O relato da licenciada em biologia (B4) demonstra a falta de estudos sobre a aprendizagem/desenvolvimento do adulto/professor a qual Placco (2003) se refere.

E também falta ver o lado do professor, agente só vê o lado dos alunos, mas e o lado do professor? Agente também tem dificuldades, tem bloqueios e fica sem saber agir as vezes. Até onde vai o meu dever de professora? Até onde vai o dever dos alunos, porque as vezes parece que eles só tem direitos! Se eu tenho o dever de ensinar, o aluno deve ter o dever de estudar, se não foi bem na prova porque não entendeu é uma coisa, mas se é porque não estudou não quer estudar, agente tem que ficar fazendo recuperação pra este tipo de aluno também? Então é complicado. (B4)

A licenciada em biologia (B1) e especialista em sexologia, apresenta uma visão mais ampla do conceito de família, das questões ligadas a homossexualidade/heterossexualidade e, talvez, por isto tenha desenvolvido um olhar mais crítico sobre a presença destes fatores na escola. Ela cita a necessidade, em especial, dos professores do ensino médio conhecer as mudanças contemporâneas que influenciam tanto na relação interpessoal entre alunos/alunos e professores/alunos como nas concepções de homem/mundo o que reflete certamente no ensino e aprendizagem.

Apesar das pontuações da entrevistada corresponderem com as necessidades da escola e da formação docente, faz-se uma ressalva, colocando que a disciplina Psicologia da Educação pode trabalhar estas questões, porém não é a única disciplina de cunho humanístico e social. É possível conhecer os assuntos da contemporaneidade pelas áreas de Sociologia, Filosofia e ainda Psicologia Geral/Social. Prosseguindo então com o relato:

Eu acho que teria que falar além da teoria dos teóricos, principalmente nas licenciaturas agente sabe que o que agente vê lá é muito diferente, o cotidiano da escola não é levando em conta, falta, hoje em dia as escolas estão muito desestruturadas. Nós somos largados nê, principalmente as escolas do estado, então nós que temos que ser psicólogos, professores, muitas vezes médicos, que o pai e mãe não ligam em casa e manda a criança prá escola ardendo em febre. Então o professor chega aqui e não sabe o que fazer, tu vê um aluno se pegando e não sabe o

que fazer, tem a questão da homossexualidade, tem professor que se apavora: ah, eu to com um gay na sala de aula, eu tenho menina que é lésbica o que eu faço? Então este cotidiano os professores estão saindo de lá sem saber enfrentar, a homofobia é considerado um crime, mas tem gente que só porque tem medo de ser punido e não porque tem a compreensão, respeita. Outra questão, é o conceito de família né, que mudou muito, hoje eu tenho né, dois homens com uma criança, eu tenho duas mulheres com uma criança e ninguém ta sabendo tratar isto. Então a escola ainda continua fazendo a festa do dia da mãe, a festa do dia do pai. E a criança que não tem pai nem mãe, como é que fica, eles não tem pelo menos a mãe que se pinta né, aquela mãe biológica, que gero, ou até a mãe adotiva, mas e a que não tem nenhuma das duas, né. Então eu acho que falta esta ponte, a universidade está muito distante da realidade da escola. Eles falam que hoje tudo é internet, mas tem aluno que ainda não sabe o que é um computador. Então eu acho que a psicologia poderia trabalhar mais isto, a questão da família, tem menino que os pais se separaram, onde o pai tem filho aqui, a mãe tem outros e as vezes convive com irmãos que não são de laços sanguíneos, então tudo esta mudando nas escolas e a universidade ficou lá distante. (B2)

Em algumas falas apareceu a preocupação em atuar diante da inclusão escolar. Principalmente, onde a criança e ou o jovem possui necessidade especial. Recorre-se a disciplina Psicologia da Educação como sendo um espaço para discussão da prática docente diante dos discursos de inclusão escolar. Os relatos abaixo, trazem as dúvidas e preocupações especialmente sobre os casos onde um ou mais sentidos da criança são prejudicados:

Eu acho que deveria estar mais voltada para a aprendizagem e inclusive as dificuldades de aprendizagem. Uma criança que faltou a fala, como você vai interagir com ela e justamente as teorias que fizeram parte da história, pelo menos as mais relevantes, acho que agente deve ter conhecimento. Todas elas são importantes e devem ser abordadas nesta disciplina. (M3)

[...] os casos de alunos que usam cadeiras de roda. Eu sei que isto na nossa sociedade vai ser algo comum, mas nos profes-

sores não estamos preparados. Esta é uma área que deveria nos preparar para os vários tipos de contratempos que podem acontecer. E por falta de conhecimento, eu sei, por exemplo, que tenho alunos drogados e por não saber o que fazer eu ignoro, eu sei que é errado, mas pela falta de saber como agir, se eu no lugar de mãe o que eu faria, mas eu não sou a mãe sou a professora, e aí? (B4)

Conforme Gatti (2003, p. 105) a Psicologia da Educação “constitui um vasto campo de conhecimento, não-homogêneo, instável, como qualquer campo científico”. Tem como objeto de estudo, o ser humano em desenvolvimento, no contexto de sua subjetividade em construção e influenciado por questões, dentre outras, históricas e culturais, incluindo a ação intencional de outras subjetividades (o papel do outro). Devido esta amplitude, a tendência da pesquisa nesta área e da Psicologia da Educação enquanto disciplina, é a de escolher dentre tantos, um foco a ser trabalhado.

A licenciada em matemática M2 ressalta que na sua graduação, a ênfase foi dada para as questões da infância. Segundo ela, o público jovem, quase não foi abordado. Ela ainda ressalta que não significa ser necessário deixar de estudar a infância, mas como os licenciados em matemática atuam entre o final do ensino fundamental (7º e 8º ano) e no ensino médio, a pré-adolescência e a adolescência em diante seria mais pertinente para a sua prática.

É o que eu te disse, no curso de matemática pelo menos, deveria não só focar os 6 meses, o semestre todo na infância, deve claro estudar também, mas acho que tem que estudar o adolescente. Até porque assim, quem era pedagogo conseguia relacionar com a sua prática, já o professor de matemática não conseguia. E as vezes eu notava, que o próprio professor da psicologia, como via que os alunos não se interessavam muito ou porque não achava que era tão importante, dava lá uns textos sobre os autores, mas não discutia, dava um trabalhinho e ficava por isto mesmo e acho que também não deve ser assim, tem que ser estudada a teoria prá depois pode entender,

é outra coisa quando agente entende. Eu ainda to fazendo mestrado, e as outras pessoas que estudaram comigo, tão lá, vão prá sala de aula só com a matemática, só com o calculo e aí como é que fica né?? (M2)

Percebe-se tanto nas sugestões como nos relatos sobre a importância da disciplina Psicologia da Educação, o interesse dos licenciados em relacionar teoria e prática, porém, como coloca Guedes (2009) a concepção de teoria e prática nem sempre está bem clara, pois na maioria dos discursos dos licenciados, há uma separação, onde se conceitua teoria como o conjunto dos conhecimentos adquiridos durante a formação, e a prática associada a uma atividade e ou ação. Saviani (2005), ao contrário disto, afirma que não existe conhecimento separado da ação, pois um leva ao outro. A práxis, constitui-se neste sentido na ação embasada na teoria, pois a teoria por si só, não possui valor se não nortear o pensamento, o qual, por sua vez, organiza a ação reflexiva.

## **Disciplinas pedagógicas versus disciplinas específicas**

Os cursos de licenciaturas ligados as ciências da natureza como Matemática, Física, Química e Biologia seguiram o formato dicotômico 3+1 por muito tempo, onde as disciplinas pedagógicas eram cursadas apenas no último ano do curso, separadamente do contexto das disciplinas específicas de conteúdo.

Após as reformas curriculares defendidas no último século, as disciplinas pedagógicas passaram a ser distribuídas entre todas as fases, as mais iniciais, geralmente com Psicologia da Educação, Sociologia e Filosofia, e nas fases ou módulos finais dos cursos as Didáticas, Práticas de Ensino e estágios. Apesar disto, os relatos demonstram que esta reestruturação curricular não resolveu o problema da dicotomia entre conteúdo e forma, como se refere Saviani (2008).

As dificuldades na prática docente devido esta formação que desconecta forma e conteúdo são observadas na fala da licenciada em biologia:

Na verdade as práticas de ensino agente teve, mas na hora de ir pra sala de aula agente teve que se virar, na psicologia agente teve muita teoria mas nada de prática. E ai, foi como um curso que eu fiz chamado “Salto para o futuro”, tudo muito bonito, mas descontextualizado com a realidade. Então eu até aproveitei algumas coisas, mas não me ensinou praticamente nada da prática. Os estágios sim, foram mais aproveitados, mas daí que eu percebi que faltaram até saber coisas básicas: como preencher um diário, parece uma coisa fácil, mas pra quem nunca viu as vezes tem dificuldade de fazer anotações relevantes e o que anotar nas observações. Este tipo de coisa que não foi feito nas disciplinas pedagógicas. Fazer um plano de aula, eu só fiz uma vez, no estágio mas fiz na época porque eu quis e não porque foi ensinado. (B4)

Olha eu sempre valorizei todas, mas é claro que as de cálculos eram as principais. E os próprios professores focavam no calculo, mas eu sempre fiz todos os trabalhos, lia todos os textos da psicologia. Mas o que faltava era a discussão mesmo, agente ia lá fazia o trabalho e ficava por isto mesmo, então agente mesmo não dava tanta atenção. (M2)

Guedes (2002) cita o desinteresse dos graduandos das licenciaturas em relação as disciplinas pedagógicas. Segundo a autora isto acontece, porque não fica claro para os futuros licenciados, a finalidade e a importância destas disciplinas em sua formação. A fala seguinte mostra o caráter inferior dado pelo entrevistado as disciplinas pedagógicas em comparação com as específicas. O licenciado entende tais disciplinas, como sendo “apenas um complemento”. Ficando subentendido, que o necessário e importante para a formação são as disciplinas de cunho específicos da área.

Com certeza as específicas foram mais valorizadas, as pedagógicas são complementos. (M4)

Aqui é perceptível a não valorização de tais disciplinas como requisito necessário para a formação docente, o entrevistado alega, que cursou pela obrigatoriedade e ainda, ser professor não foi uma questão de escolha e sim de oportunidade de trabalho.

Ah, as de conteúdo. Pelo gosto mesmo e ser professor acaba sendo uma consequência, você não entra na maioria das vezes prá ser professor, tu acaba virando professor no final do curso até por falta de outras possibilidades, é o que tem prá trabalhar. Então as outras disciplinas você acaba fazendo mais por obrigação. (F2)

Também foram encontradas algumas falas, onde havia o reconhecimento da importância de associar as disciplinas pedagógicas e de conteúdos, porém, nota-se que estas percepções foram adquiridas pelos entrevistados, pelo envolvimento em projetos de pesquisa durante a graduação, ou cursaram disciplinas em pós-graduações onde tiveram a oportunidade de rever alguns conceitos, e ainda, a experiência prática, as quais os fizeram refletir sobre a necessidade de aliar as questões pedagógicas a prática por meio dos conteúdos específicos.

Na primeira parte do meu curso de matemática, eu me dediquei mais para as de cunho específico, as de conteúdo matemático. A partir da quarta fase, que eu comecei a ter didática com o professor Ademir, comecei a despertar mais para o lado pedagógico. Tanto é que a minha pesquisa foi nesse lado, formação de professores como é que se dá... Na verdade você precisa tanto das específicas do conteúdo quanto das pedagógicas, é casado, se você sabe só as específicas não consegue dar aulas e se sabe só as pedagógicas também não vai conseguir desenvolver as aulas. (F1)

Na época eu não saberia, hoje eu sei que o conjunto tanto das disciplinas específicas como as pedagógicas são fundamentais. Mas eu vejo que os alunos da graduação não levam muito a sério as disciplinas mais teóricas, eu sei porque dou aula de uma disciplina teórica e percebo isto, eles ficam loucos pra ver botânica, genética que é o que eles gostam e se interessam, mas na prática deles e que vão sentir falta das outras. (B3)

Em alguns momentos, é possível verificar uma relação de disputa entre as disciplinas pedagógicas e específicas da área de formação. Os licenciados acabam desenvolvendo tal visão, devido o distanciamento entre os respectivos grupos de disciplinas. Embora

Saviani (2008) alegue que teoria e prática são indissociáveis, pois toda prática deve ser fundamentada por um conjunto de teorias, tal olhar não é percebido pelos licenciados entrevistado. O próprio curso e a instituição reforçam tal pensamento. A prática é vista como os estágios - as disciplinas ligadas á prática de ensino e ás teóricas de cunho humanístico e social e algumas específicas da área. Todas acontecem na estrutura curricular e pela forma como são ministradas, independentes umas das outras.

## **Considerações finais**

A pesquisa realizada possibilitou o levantamento de algumas críticas. Considerando a disciplina Psicologia da Educação como participante da formação docente a aproximadamente 6 décadas, é fundamental rever suas contribuições no contexto da atualidade educacional.

Conclui-se que a maioria dos licenciados em Ciências Naturais reconhece a importância da Psicologia da Educação em sua formação e prática, porém, a minoria consegue fundamentar as contribuições desta área. A dificuldade encontrada em relacionar a disciplina com as suas atuações na escola ocorre por não terem internalizado com profundidade os conhecimentos vistos durante a graduação. Além disto, as questões ligadas a aprendizagem são pouco citadas pelos licenciados. A maioria associa a Psicologia da Educação com conteúdos de relacionamento interpessoal com os alunos, em alguns momentos mais próximos do olhar clínico do que das questões educacionais.

Os conteúdos trabalhados ainda na atualidade enfatizam a infância, abordando pouco e ou não abordando em alguns casos a juventude e os adultos. Não há, segundo a maioria dos relatos, uma interlocução entre as teorias vistas na disciplina e a realidade escolar. Em especial, os licenciados das Ciências Naturais, que trabalham com o ensino médio pouco estudam sobre a realidade dos jovens e as interferências sociais, culturais, entre outras na aprendizagem destes. Há um distanciamento entre a Psicologia e as

demais disciplinas, o que acaba gerando, “antipatia” por esta área, considerando também que nos primeiros semestres do curso, os alunos ainda não possuem experiência em sala de aula e optaram pelo curso devido a identificação com as matérias específicas (cálculos, química, física, estudos dos seres vivos, entre outros).

A partir do exposto, considera-se necessário rever a dinâmica da disciplina Psicologia da Educação. Algumas universidades federais como a URGs (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) acrescentou além da disciplina Psicologia da Educação, a disciplina Psicologia da Adolescência. A primeira de caráter mais geral foca as teorias da aprendizagem, desenvolvimento humano, fatores subjacentes a educação escolar, entre outras temáticas. A segunda enfatiza a realidade dos jovens em especial sobre a aprendizagem e o seu desenvolvimento. Este é um tipo de iniciativa para sanar a falta de aproximação dos licenciados com o público dos dois últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio. Porém, existem varias outras sugestões que incluem a participação em grupos de pesquisa que vinculem disciplinas pedagógicas e específicas, assim como, aproximar a Psicologia da Educação da realidade de quem leciona na área de Ciências Naturais.

Sintetizando temos as seguintes críticas pontudas sobre a disciplina Psicologia da Educação dos cursos da área de Ciências Naturais:

1. Ser mais focada na adolescência, pois alguns professores entrevistados colocaram que pouco se estuda sobre educação de jovens na disciplina, pois esta é mais voltada para a infância. Como os licenciados em ciências naturais acabam atuando mais no ensino médio, sentem a necessidade de entender melhor a aprendizagem de jovens;
2. Voltar as questões da aprendizagem e do desenvolvimento para o contexto das ciências naturais, como a dificuldade de aprendizagem em cálculos, modelos e representações;
3. Como aspecto motivacional a contextualização das correntes psicológicas com a realidade atual, fazendo uma ligação com os aspectos históricos destas e como é possível percebê-las e utilizá-las na prática docente.

4. O ministrante deve se aproximar da realidade profissional dos licenciados que atuam na área de Ciências Naturais, para propor uma ponte entre Psicologia e Escola neste contexto.

Após apresentarmos estas considerações, esperamos contribuir com os novos professores – e quem sabe, com os professores de alguma prática, para melhor entender o papel da disciplina Psicologia da Educação e seu alcance dentro da grade curricular das licenciaturas na área das Ciências Naturais.

## Referências

ALMEIDA, Rúbia S; ALVES, Cândida Beatriz; NEVES, Gabriela Nunes; SILVA, Ludmila P; PEDROSA, Regina Lúcia S. **O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar.** *Psicol. Esc. Educ.* v. 11, n. 1, Campinas, jun, 2007.

BERGAMO, Regiane B. **Concepções de professores sobre a disciplina psicologia da educação na formação docente.** Dissertação de mestrado do curso de Mestrado em Educação da PUCPR, Curitiba, 2004.

CARVALHO, Diana de C. As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para debate. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MATOS, Kelma Socorro A. L. [Org.]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.** Fortaleza: Edições UFC, 2002

DIRETRIZES E BASES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS NATURAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 20 set 2009

FROTA, Paulo Rômulo de O. ALVES, Vagner Camarini. **Conversando com quem ensina, mas pretende ensinar diferente.** Florianópolis: Metrópole; UNOESTE, 2000.

GATTI, Bernadete. A Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALI, Elianda F. Arandes. CHAVES, Sandramara Matias. [org.]. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Trabalhos apresentados no XI ENDIPE realizado em maio de 2002, em Goiana – Go. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

GUEDES, Neide, C. A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2002.  
JUSTO, Henrique. **Cresça e faça crescer:** lições de Carl Rogers. 7 ed. Canoas: La Salle, 2001

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado.** In: ANAIS DO IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE: POLITICAS E PRATICAS EDUCATIVAS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM. PUCPR – Curitiba – PR, 2009

LAROCCA, P. A psicologia na formação docente. Campinas: Alínea, 2001

PAVAN, Adriana Cristina. **Discursos híbridos nas memórias de licenciatura em ciências.** Dissertação de mestrado da UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas – SP: n/s, 2007

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** 5 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995

PLACCO, Vera Maria de N. S. Psicologia da Educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: In: TIBALI, Elianda F. Arandes. CHAVES, Sandramara Matias. [org.]. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Trabalhos apresentados no XI ENDIPE realizado em maio de 2002, em Goiana – Go. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SALVADOR, César Coll. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , n.40 , p.143-155, abr. 2009.

## ***SOBRE OS AUTORES***

### **CIBELE DA SILVA LUCION**

Mestre em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Instituto Catarinense de Pós-graduação); Graduada em Psicologia pela (UNESC); Professora da UNESC (Criciúma/SC); Professora do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE (Orleans – SC) Professora da Escola Superior de Criciúma – ESUCRI; Consultora em recrutamento e seleção de pessoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215222004176181>

Email: [cilucion@yahoo.com.br](mailto:cilucion@yahoo.com.br)

### **ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA**

Doutora e Mestre em Educação (UFPI); Especialista em Ensino-Aprendizagem (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora da UFPI/Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba-PI); Membro do Grupo de Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4674748672572704>.

E-mail: [elieide@ufpi.edu.br](mailto:elieide@ufpi.edu.br)

### **FABRÍCIA DA SILVA MACHADO**

Mestre e Doutoranda em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI); Integrante do Grupo de Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5744463389528626>

E-mail: [fabricia.machado@ifma.edu.br](mailto:fabricia.machado@ifma.edu.br)

### **HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

Doutora e Mestre em Educação (UFPI); Professora Adjunta DE da UFPI; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Pesquisadora do Grupo Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR). Coordenadora do curso de Pedagogia UFPI (2017-2019).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8330817418466151>.

E-mail: [hildabandeira@ufpi.edu.br](mailto:hildabandeira@ufpi.edu.br).

### **HOSTIZA MACHADO VIEIRA**

Mestre e doutoranda em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Integrante do Grupo de Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3657031437329627>.

E-mail: [hostiza10@gmail.com](mailto:hostiza10@gmail.com).

### **IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

Pós-Doutora (PUC/SP); Doutora em Educação (UFRN); Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Graduada em Ciências Econômicas (UFPI); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI); Coordenadora da base de pesquisa do Grupo de Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR..

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2887767376788158>.

E-mail: [ivanaibiapina@ufpi.edu.br](mailto:ivanaibiapina@ufpi.edu.br).

### **ISOLINA COSTA DAMASCENO**

Mestre em Educação (UFPI); Especialista em Língua Brasileira de Sinais (FAEME); Especialista em Educação Especial (FAEME); Especialista em Sociopsicomotricidade (Núcleo Thiers-RJ); Especialista em Psicopedagogia (UFRJ); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6245616754484343>

Email: zozofortes@hotmail.com

### **JOSIANE SOUSA COSTA DE OLIVEIRA**

Mestre em Educação (UFPI); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Supervisão Escolar (UESPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia/Magistério (UFPI); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0979297801803942>

E-mail: josiane.oliveira@ifma.edu.br

### **MARINALVA VERAS MEDEIROS**

Mestre em Educação (UFPI); Especialista em Supervisão Escolar (UESPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI); Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2446814141628304>.

Email: marinalvaveras09@gmail.com.

### **MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE**

Doutora e Mestre em Educação (UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI); Professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Parnaíba-PI; Professora da Faculdade Maurício de Nassau, Unidade Parnaíba-PI; Professora da Rede Municipal de Ensino de Parnaíba-PI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7417249756381352>.

E-mail: ozitaalbuquerque@gmail.com

### **MIRIAN ABREU ALENCAR NUNES**

Mestre e Doutoranda em Educação(UFPI); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia; Professora do Curso de Pedagogia da UESPI; Coordenadora pedagógica do Centro Educacional Masculino(CEM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288954553302221>

Email: [mirialencar@hotmail.com](mailto:mirialencar@hotmail.com)

### **MARIA SALONILDE FERREIRA**

Doutora em Educação (Université de Caen/França); Mestre em Educação (UFSCar); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFRN). Atualmente aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3510726465694990>

### **PAULO RÔMULO DE OLIVEIRA FROTA (*In Memoriam*)**

Doutor em Educação Ensino de Ciências Naturais (UFSC); Mestre em Educação (UFPI); Graduado em Licenciatura Plena em Física (UFPI); Foi professor titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906927968264897>

### **ROSALINA DE SOUZA ROCHA DA SILVA**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-Parnaíba.

Email: [rsol@ifpi.edu.br](mailto:rsol@ifpi.edu.br)

### **RUTH RAMOS ROLAND**

Graduada em Pedagogia (UFPI). Integrante do grupo Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0840667943981546>.

E-mail: [ruthrroland@hotmail.com](mailto:ruthrroland@hotmail.com)

## **WELLINGTON DE OLIVEIRA**

Pós-doutor e Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professor do Programa de Estudos Pós-graduados em Design, Inovação e Tecnologia das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA-SP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7888163549129638>

E-mail: [ollivell@gmail.com](mailto:ollivell@gmail.com)

*Ebook disponível em:*  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

A produção de um livro não se dá ao acaso e nem de repente. Existem necessidades que mobilizam sua elaboração. O pressuposto que desencadeou a construção desta obra foi os 15 anos de existência do Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural (FORMAR). Para a produção da introdução deste exemplar, partimos da seguinte problemática: em quais circunstâncias nos inserimos no Grupo FORMAR e que necessidades e vivências produzimos? Nesse contexto, marcado pela transição e pela maturidade do Grupo, fomos provocadas a repensar nossa inserção no FORMAR, conseqüentemente, a retomar as vivências e as necessidades sócio-históricas constituídas nesse processo, assim como as projeções desencadeadas a partir do engajamento com a perspectiva teórico-metodológica das lentes materialistas e dialéticas da Pesquisa Colaborativa.

ISBN 978-85-509-0128-2

