

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: ARTICULAÇÃO TEORIA
E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE**

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE



TERESINA
2008

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

**REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: ARTICULAÇÃO TEORIA
E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

TERESINA
2008

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

**REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: ARTICULAÇÃO TEORIA
E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI

Prof. Dr. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior – MINC

Prof^a Dr^a. Antônia Edna Brito – UFPI

TERESINA

2008

À minha mãe (*in memoriam*) Albertina de Araújo Albuquerque, que, mesmo ausente, impulsionou-me na concretização deste sonho. A meu pai, Anselmo Carvalho de Albuquerque, pela força e apoio recebido durante todo o percurso desta pesquisa. À Iara, que, mesmo necessitando de minha presença, compreendeu minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela firmeza da fé e coragem na realização deste trabalho.

À Profª Drª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pelos incentivos na caminhada em busca do desenvolvimento profissional, pela amizade, tolerância e orientações recebidas.

A todos os professores do Mestrado e demais servidores, que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

As colaboradoras desta pesquisa, Fabricia, Regina, Zezé, Solângela, Teresinha, Sueli, Susana e Marlete que muito contribuíram com suas experiências e saberes para a produção deste trabalho.

Ao prof. Dr. Eduardo Loureiro Júnior, pela grande contribuição no momento da qualificação e participação na Banca examinadora.

À profª Drª Antônia Edna Brito, pela valiosa contribuição que nos foi dispensada.

À Profª Drª Maria Salonilde Ferreira, pelos sábios ensinamentos.

A meus irmãos Edilson, Anselmo, Celeste, Adalmir e Regina, por me incentivarem na caminhada em busca de conhecimento.

À minhas cunhadas, Fátima e Alice e sobrinhos Herbet, Ribamar, Kadu, Patrícia e André pelo apoio recebido.

A todas minhas amigas, em especial a Eurismar, pela grande demonstração de amizade.

A todos os colegas da 13ª turma de Mestrado, pelo convívio e amizade, em especial ao Afranio, pelo companheirismo e por ter compartilhado comigo valiosos momentos de aprendizado.

Às Instituições do Sistema Público de Ensino estadual e municipal da cidade de Parnaíba, pela oportunidade e apoio que me foram dispensados.

Ao Núcleo de Estudo Formar, por oportunizar espaço para discussão, interação e colaboração.

Nunca deixe que lhe digam que não vale à
pena
Acreditar no sonho que tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança

RENATO RUSSO

RESUMO

Neste texto, apresentamos a pesquisa desenvolvida com professoras que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental das redes pública e particular de Parnaíba-PI. O referencial teórico e metodológico tem como base a abordagem sócio-histórica. O método adotado foi o Materialismo Histórico Dialético, considerando que a realidade não é estática, está em permanente transformação. A pesquisa foi colaborativa porque colaboramos para a compreensão dos problemas reais, advindos da prática do professor. Assim, a pesquisa partiu da seguinte questão: Como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente? Para responder à questão formulada, fundamentamo-nos em Vigotski (2000), Ibiapina (2004), Desgagné (1997), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), Magalhães (2004), Bakhtin (2002), dentre outros. Estabelecemos como objetivo geral: investigar como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Especificamente, buscamos: identificar os conceitos de teoria e prática que orienta a ação das professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento da atividade docente; diagnosticar quais as necessidades de formação que as professoras possuem para vincular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, que possibilitam a vinculação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; auxiliar as professoras a articular teoria e prática, utilizando como elemento de mediação a reflexividade crítica e a colaboração; analisar como a reflexão crítica e a colaboração são utilizadas como procedimentos que ajudam a vincular teoria e prática na ação docente. Os procedimentos utilizados foram: entrevista semi-estruturada, ciclos de estudo, vídeoformação e sessões reflexivas. A reflexão crítica e colaborativa sobre a prática pedagógica auxiliou o grupo a construir a competência profissional de vincular teoria e prática, uma vez que, as colaboradoras interagiram, trocaram experiências, refletiram e estudaram a teoria, tirando dúvidas, ou seja, colaboraram entre si no processo reflexivo de análise da prática, articulando teoria e prática na atividade docente. Dessa maneira, participaram do processo de socialização profissional e de análise crítico reflexiva da prática docente.

Palavras-chave: Articulação teoria e prática. Reflexão crítica. Colaboração.

ABSTRACT

In this text, the results of the research developed with kindergarten and junior high school teachers of public and private schools of Parnaíba-PI are presented. The theoretical and methodological referential is based in the socio-historical approach. The adopted method was the Dialectic Historical Materialism, for reality is in permanent transformation as it is not static. The type of the research was the collaborative one because we collaborate to the comprehension of real problems originated in the teachers' practice. The research origin is the following question: How can the critical reflection and collaboration be used in order to motivate the articulation between theory and practice in the development of the teaching activity? In order to answer the proposed question, Vygotski (2000), Ibiapina (2004), Desgagné (1997), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), Magalhães (2004), Bakhtin (2002) among others were studied. The general objective of this research was to investigate how the critical reflection and the collaboration can be used to motivate the articulation between theory and practice. The specific ones are: to identify the concept of theory and practice that guides the teachers' actions, to detect the formative necessities the teachers have about the professional competence they have to articulate theory and practice, to identify which pedagogical practices used by the teachers that make the articulation between theory and practice possible, to help the teachers to articulate theory and practice, using the critical reflection and collaboration as a tool of mediation, to analyze the way the critical reflection and collaboration are used as strategies that help the articulation between theory and practice in teaching actions. The used strategies were the semi-structured interviews, the study cycles, the video formation and the reflective sessions. The critical and collaborative reflection about the pedagogical practices helped the group to build the professional competence to articulate theory and practice since the collaborators interacted with the group, exchanging experiences, reflecting and studying the theory, otherwise they collaborated with one another in the reflective process of the practice analysis, articulating theory and practice in the teaching activity. Thus they participated of the professional socialization process and of the reflective analyses of the teaching practice.

Keywords: Articulation between theory and practice. Critical reflection. Collaboration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CAMINHOS SEGUIDOS	15
1.1 Referencial teórico-metodológico	16
1.2 Tipo de pesquisa.....	20
1.3 Procedimentos metodológicos.....	24
1.3.1 Entrevista Individual.....	25
1.3.2 Ciclo de Estudos.....	26
1.3.3 Sessões Reflexivas.....	28
1.3.4 Vídeo Formação.....	31
1.4 Contexto empírico	33
1.5 Plano de Análise	35
CAPÍTULO II – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	41
2.1 Repensando a Formação Continuada dos Professores	42
2.2 Socialização Profissional: Ciclo de Vida das Professoras.....	49
2.3 Necessidades Formativas das Colaboradoras.....	53
2.4 Análise do Conceito Prévio de Teoria.....	59
2.5 Análise do Conceito Prévio de Prática.....	65
2.6 Nível do Conceito das Colaboradoras.....	73
CAPÍTULO III – CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA.....	76
3.1 Cultura Escolar e Docente na Perspectiva Colaborativa.....	77
3.2 Cultura Escolar e Docente na Perspectiva Reflexiva.....	84
3.2.1 Tipos de Reflexão.....	87
3.2.2 Reflexão Crítica.....	88
3.3 Reflexão da Práxis.....	92
CAPÍTULO IV – A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	97

4.1 Teoria e Prática: Estabelecendo Articulações.....	98
4.2 Análise da Prática da Professora Lírio.....	99
4.3 Análise da Prática da Professora Boa Noite.....	110
ENTRECRUZAMENTOS: Concluindo e Contribuindo.....	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	136

INTRODUÇÃO

A experiência sócioeducativa e profissional que vivenciamos e os estudos que realizamos vêm demonstrando que a vinculação existente entre os estudos teóricos e os problemas de ordem prática que afligem o dia-a-dia dos profissionais que atuam nas escolas públicas e privadas é um dos elementos apontados como imprescindíveis à formação de professores críticos e reflexivos.

As reflexões realizadas no contexto educacional da atualidade nos fazem repensar às questões que envolvem o “saber aceito”, institucionalizado, as proposições, os fatos e as teorias aceitas como verdades e/ou como certezas e, portanto, consideradas como incontestáveis. O modelo de formação tradicional defende que a aplicação e a prática das teorias do processo ensino-aprendizagem devem ocorrer apenas no final do curso. Nesta perspectiva, os estágios formativos assumem caráter terminal, treino para a utilização do método científico.

Esta separação entre teoria e prática, a priorização da técnica e a não consideração do aspecto criativo da prática, constituem-se temas bastante polêmicos. Estas discussões têm atraído atenção de pesquisadores, dentre os quais destacamos Candau (1988), Libâneo (1990), Zeichner (1993), Fontana (1996), Moreira (1996), Pérez Gómez (1998), Pimenta (2000), Nóvoa (2001), Imbernon (2002), Perrenoud (2002), Haidat (2003), dentre outros. Este é um tema que também tem nos motivado a compreender melhor a desvinculação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Desde que começamos a trabalhar na Escola Normal Francisco Correia, e como professora substituta da Universidade Estadual do Piauí, percebemos que os conteúdos teóricos eram apresentados aos alunos de forma descontextualizada, em que se priorizava a teoria em detrimento da prática. Como se pudéssemos separar o inseparável. A partir desta observação, o interesse em estudar, de forma sistemática, os aspectos metodológicos que vinculam teoria e prática, no processo de formação do professor, foi se tornando mais intenso.

Deste modo, investimos em uma educação continuada que nos permitisse compreender este fenômeno, considerando a sua historicidade. Neste sentido, realizamos estudos sobre os tipos de racionalidade e percebemos que a racionalidade crítico-reflexiva discute e tenta organizar propostas educacionais baseadas na concepção da integração entre o saber teórico e a situação real. De acordo com esta racionalidade, o professor deve ser um

constante pesquisador. Neste sentido, é importante que, durante sua formação, ele seja preparado para agir como pesquisador. Outro aspecto considerado neste modelo é a capacidade de refletir sobre a prática. A pesquisa e a reflexão representam os eixos centrais da formação do professor. Nesta perspectiva, a prática docente passa a ser objeto de reflexão, investigação e pesquisa.

Compreendendo a importância destes eixos, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de proporcionar condições para que os professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental reflitam sobre a interação entre teoria e prática no decorrer do desenvolvimento da atividade docente.

Tendo como referência este contexto, compreendemos que não se pode pensar em modelo de formação que se limite a reproduzir procedimentos tradicionais de formação e se preocupem apenas em alcançar resultados imediatos. Devemos pensar em um modelo que compreenda, interprete e transforme a prática do professor, pois, dessa forma, também se estará transformando a teoria. Segundo Pérez Gómez (1998), não se pode colocar em dúvida que o trabalho docente deve apoiar-se no conhecimento teórico e prático, para que a intervenção no processo ensino-aprendizagem possa ocorrer, superando o modelo mecânico, simplista e hierárquico de mediação deste conhecimento.

Hoje, há uma tentativa de superar a visão tecnicista na formação do professor, as orientações curriculares para a formação docente das séries iniciais do ensino fundamental não centram mais suas propostas na utilização de métodos e técnicas que são consideradas por eles como pedagógicos, que na realidade, não são. Desta forma, Barreiro e Gebran (2006, p.21) afirmam que a formação inicial e o estágio devem guiar-se pela, “[...] investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.”

Este referencial aponta que apenas o conhecimento científico/tecnológico é insuficiente para formar o professor profissional, havendo necessidade de que ele seja associado às situações reais vivenciadas pelos professores nas escolas. Com base nesta visão, enfatizamos a importância destes profissionais saberem explicar o que fazem, partindo da reflexão sobre a prática, conforme expressam estas Diretrizes:

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor

acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de trabalho (BRASIL, 2005, p. 15).

Conforme percebemos, as discussões sobre a formação do professor se inserem em uma problemática mais abrangente, impactadas pelas transformações constantes e aceleradas que a sociedade vem passando. Como afirma Behrens (2003, p.80), “[...] A mudança paradigmática no advento da sociedade do conhecimento desafia as instituições de ensino a repensarem a prática pedagógica oferecida nos meios acadêmicos.”

Neste contexto, o professor precisa articular o saber com o saber-fazer, no sentido de ter condições para mediar o processo ensino-aprendizagem e desenvolver metodologias ativas e produtivas, procedimentos e valores que possam promover formação crítica e cidadã para os indivíduos, conforme ressalta Behrens (2003, p.77): “[...] a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.”

Desta maneira, organizamos esta pesquisa no sentido de responder a algumas questões que este tema suscita, especificamente partimos da seguinte questão: Como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a vinculação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente? E do seguinte objetivo geral: Investigar como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Especificamente, pretendemos: identificar os conceitos de teoria e prática que orientam a ação docente das professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; diagnosticar quais são as necessidades de formação que as professoras possuem para vincular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que possibilitam a vinculação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; analisar como a reflexão crítica e a colaboração são utilizadas como procedimentos que ajudam a vincular teoria e prática na ação docente.

Com a finalidade de atingir estes objetivos e responder à questão formulada, estruturamos esta pesquisa em introdução, quatro capítulos, conclusão, referências e apêndice. Nesta parte introdutória, apresentamos os motivos que nos levaram a realizar esta investigação. Levantamos o problema da pesquisa e os objetivos. Esclarecemos a forma que a

dissertação está estruturada, bem como os teóricos em que nos fundamentamos para a execução deste trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico metodológico que embasa a pesquisa e o contexto empírico em que o estudo foi realizado. No segundo capítulo, discutimos sobre os modelos de formação do professor, ressaltando o modelo crítico reflexivo como elemento mediador do aprendizado da profissão. Também discutimos a necessidade da articulação entre teoria e prática ser vivenciada pelos professores desde sua formação inicial, tratamos das necessidades formativas, fizemos análise do conceito prévio e do nível conceitual de teoria e prática das professoras. No terceiro capítulo, apresentamos a reflexão crítica e a colaboração como mediadora da articulação entre teoria e prática, realçando o papel da cultura colaborativa e reflexiva como veículo que facilita esta reflexão. No quarto capítulo, apresentamos a análise e interpretação das sessões de videoformação e as possibilidades de articulação entre teoria e prática na atividade docente.

Este estudo a compreender melhor a prática do professor e a sua capacidade de apropriar-se das teorias, uma vez que ajuda a demonstrar como a reflexão e a colaboração podem intervir na atividade docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas que auxiliem a superar as dificuldades enfrentadas no decorrer da profissionalidade docente.

A seguir, apresentamos o referencial teórico metodológico que norteou os caminhos seguidos na pesquisa.

CAPÍTULO I

CAMINHOS SEGUIDOS



Para revelar a essência do objeto, é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecermos a essência do objeto.

KOPNIN

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico metodológico da investigação. Buscamos fundamentação na abordagem sócio-histórica e como método o Materialismo Histórico Dialético, a fim de auxiliar o processo de reflexão crítica sobre a problemática. A pesquisa foi colaborativa por entendermos que este tipo de pesquisa proporciona a auto-avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores. Para a efetivação da pesquisa, utilizamos como procedimentos a entrevista semi-estruturada, ciclo de estudos, videoformação e sessões reflexivas, bem como apresentamos o plano de análise do discurso das partícipes e como elas realizam a articulação entre teoria e prática no decorrer da atividade docente.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na contemporaneidade, vivemos em uma sociedade que exige do homem conhecer cada vez mais, e é por meio do processo de interação que o indivíduo adquire e amplia o seu saber. Desta maneira, sabemos que não basta somente ter conhecimento, é importante, também, que saibamos utilizá-lo nas atividades diárias, uma vez que, colocando o conhecimento em ação, o ser humano conseguirá provocar transformações na sociedade. Assim, o conhecer é uma atividade cerebral, que é inerente a toda organização humana. Nesse sentido, conhecimento é a organização de códigos abstratos (uns genéticos, outros aprendidos) construídos pelas linguagens (química, gestual, sonora, gráfica).

O homem, como um ser histórico e social, que vive em um tempo e espaço que passa por constantes transformações, necessita estar permanentemente em busca de conhecimento mais elaborado e mais sistematizado. A escola é o *locus* principal de aquisição deste conhecimento. A forma como os conhecimentos são articulados, nas escolas, muito nos tem incomodado, uma vez que observamos que os conhecimentos teóricos são trabalhados de forma descontextualizada, sendo priorizada a teoria em detrimento da prática. Partindo desta compreensão, surgiu o interesse em estudar, de forma sistemática, as questões já mencionadas anteriormente.

Para realizar este estudo, buscamos fundamentação na abordagem sócio-histórica, que proporcionou condições para encontrarmos as respostas para os questionamentos feitos nesta pesquisa. Haja vista que esta abordagem defende que o desenvolvimento humano é promovido tanto por meio da interação entre indivíduos quanto pela utilização da linguagem. Com o objetivo de atender à especificidade deste referencial, adotamos como método o Materialismo Histórico Dialético, já que entendemos que a realidade não é estática, está em permanente transformação. Desta forma, recorreremos a seguinte afirmação de Kopnin (1978, p. 185), “[...] para atingir-se um grau mais elevado no conhecimento do objeto, é necessário recorrer justamente a sua história.”

O método é um passo muito importante para melhor compreensão do processo investigativo. Para Ibiapina (2004, p.29), “[...] o método reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas”. Assim, o método é considerado como uma atividade a ser realizada pelo pesquisador, que deve ser construído a partir de estratégia que possa intervir melhor na realidade estudada. Neste trabalho, estamos nos

baseando no conceito de método construído por Burlatski (1987). Para o autor, método é o modo ou a forma de movimento do pensamento e das ações.

Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a realidade está em constante transformação e é formada por interligações compostas pela interação natureza/homem/sociedade. Com base nesta compreensão, constatamos que é necessário esclarecer as cadeias e os processos que interagem na construção desta realidade, desvelando o movimento universal, dinâmico e contraditório que constitui a prática pedagógica do professor.

Desta forma, os princípios do Materialismo Histórico Dialético contribuíram para a realização de reflexões sistematizadas a respeito da problemática que levantamos nesta pesquisa, haja vista que este método promove condições para apreender “[...] as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos de estudo sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade” (IBIAPINA; FERRERIRA, 2003, p.25). Nesta perspectiva, o conhecimento da história do objeto enriquece a teoria, da mesma forma que o processo histórico é influenciado pela teoria. Partindo deste princípio teórico, entendemos que todos os fenômenos devem ser analisados como processos e produto que estão em constante movimento e que passam por muitas mudanças. Para Freitas (2006, p. 152), “[...] toda história é compreendida dentro da relação dialética e entrecruzada de presente, passado e futuro.”

Neste sentido, os fenômenos não devem ser analisados de forma fixa, mas como objetos que estão permanentemente em movimento, desenvolvendo-se e transformando-se. Desta maneira, defendemos que a vinculação entre teoria e a prática deve ser analisada com base na perspectiva dialética, já que Burlatski (1987) destaca as Leis da dialética como a Unidade dos Contrários, Transformação da Qualidade em Quantidade e vice-versa e a Negação da Negação. De acordo com o Materialismo Dialético:

- Os pólos contrários existem na realidade absoluta;
- São os contrários na interpenetração que fazem os fenômenos existirem;
- Os contrários fundamentais constituem a base dos fenômenos;
- Para que os contrários se desenvolvam é preciso que haja mudança qualitativa e quantitativa.

Com base nestas leis e nos princípios da totalidade, materialidade e mobilidade, montamos o referencial orientador desta pesquisa, considerando que o homem desenvolve sua capacidade de compreensão de si, do mundo e dos outros por meio da reflexividade. Desta

forma, compreendemos, conforme afirma Imbernón (2002, p. 39), que “[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores”. Nesta perspectiva, a reflexão é processo mental que auxilia na compreensão da realidade e da ação dos sujeitos. E a pesquisa é o meio que permite desvelar e explicar esta realidade, apontando formas de superação e mudança.

O homem, como um ser que atua de forma dinâmica, provoca mudanças históricas, sociais e culturais na sociedade. Desta forma, a perspectiva sócio-histórica, segundo Silva (2006, p.31), é vista como “[...] referencial que oferece alternativas para compreendermos esses fenômenos, especialmente por explicar como ocorre a interação homem/mundo e, nesse contexto, a relação entre sujeitos e entre sujeito e objeto na construção do conhecimento.”

De acordo com a abordagem sócio-histórica, o homem deve ser estudado em sua totalidade, sempre levando em conta a articulação dialética que deve ocorrer entre os aspectos externos e internos do seu desenvolvimento e das relações que ele mantém na sociedade.

Nesse sentido, reconhecemos os professores na sua totalidade, o que implica “[...] reconhecê-los como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, criadores de idéias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos por ela.”

Observamos, com base em Morin (2004), que os professores, em geral, não são vistos como agentes históricos e dinâmicos, no que se relaciona ao desenvolvimento de sua prática docente, uma vez que ora a prática que eles desenvolvem é classificada como empirista, em que prevalecem os fatores externos do seu trabalho, ora ela é classificada como idealista, em que são destacados os aspectos internos do trabalho docente.

Segundo Vigotski (2000), o homem, na sua relação filogenética e ontogenética, resulta de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico, o processo de redução biológica das espécies animais, que ocasiona o surgimento do *Homo sapiens* e o processo de desenvolvimento histórico, que torna esse *Homo Sapiens* um ser social. De acordo com o autor, o homem se torna humano por meio das interações que ocorrem desde seu nascimento com os seus semelhantes e com o meio social, histórico e cultural em que ele está inserido. Estas interações ocorrem de forma dialética.

Com base nesta perspectiva, consideramos que o professor não é mero receptor de técnicas pré-fabricadas, tampouco é mero receptor de conhecimentos já prontos e acabados, e que o curso de formação inicial, embora ofereça formação que o inicia em sua atividade, deixa a desejar no que diz respeito à associação que precisa existir entre o saber teórico e o saber prático, já que essa formação oferece possibilidades limitadas para que os futuros

professores articulem, efetivamente em seu trabalho, teoria e prática, bem como não proporciona condições para que esta relação seja feita de forma indissociável.

O momento de incertezas que estamos vivenciando, neste início do século XXI, exige profissionais cada vez mais qualificados e solidamente formados para atuar de forma crítica e consciente na sociedade. “A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidade compromissada com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos.” (PIMENTA, 2002, p.45). Para que a escola desempenhe sua função com qualidade, é preciso que os professores sejam formados para atuar em uma sociedade contraditória. Desta forma, ao formar o professor, deve-se considerar que o contexto social é contraditório e incerto. Conforme ressalta Imbernón (2002, p.15):

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Em se tratando da formação dos profissionais da educação, não se espera mudanças na forma de atuação dos professores junto aos seus alunos, caso estes profissionais não mudem a prática pedagógica desenvolvida na escola, o que requer investimento em um processo contínuo de educação que privilegie momentos de reflexão sobre o ter, o ser e o fazer docente.

O desenvolvimento do aluno acontece por meio da interação com outros indivíduos e com o seu ambiente sócio-histórico. De acordo com o ponto de vista de Vigotski (2000), a escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que esta instituição é a agência formal responsável por fazê-los passar do nível de conhecimentos espontâneos para o científico. Neste processo, cabe a escola o papel de fazer o aluno evoluir e, cabe ao professor, o papel de organizar o processo pedagógico, colaborando com o aprendizado e o desenvolvimento do educando.

Nesta perspectiva, Vigotski (2000, p. 342) afirma que “[...] em colaboração a criança pode fazer mais do que sozinha.” Assim, o professor exerce importante papel de organizador, um colaborador na elaboração conceitual dos estudantes. Ele planeja as atividades de ensino, organizando-as com o objetivo de promover aprendizagens. Neste processo, a linguagem funciona como instrumento de mediação, desempenhando, para Vigotski (2000), papel importante na dinamização do processo ensino-aprendizagem, que deve ser interativo e dialógico.

A articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos é imprescindível para que esse processo ocorra conforme propõe o autor citado, além do que também necessita de um constante processo reflexivo que deve perpassar por toda a vida profissional do professor. Neste aspecto, Imbernón (2002, p. 31) afirma que o conhecimento “[...] proporcional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. Precisamos formar professores que possam articular teoria e prática, contribuindo para que, no desenvolvimento da prática docente, no dia-a-dia da ação docente, ampliem-se às possibilidades de este profissional contribuir para o processo de formação de conceitos científicos por parte dos alunos, bem como possibilite o desenvolvimento de conhecimento especializado, imprescindível para o desenvolvimento profissional docente.

Com base no exposto, optamos por realizar uma pesquisa que construísse, no seu percurso, possibilidades de os professores refletirem sobre o que são, sabem e fazem, de modo que tenham condições de vincular teoria e prática na condução da atividade profissional e também que este processo investigativo seja conduzido pela articulação entre formação, reflexão e pesquisa. Deste modo, encaminhamos esta opção para a realização de uma pesquisa colaborativa.

1.2 TIPO DE PESQUISA

O mundo muda constantemente e as pessoas também mudam. A velocidade com que estas mudanças ocorrem está exigindo pessoas cada vez mais inovadoras, criativas, abertas e conscientes da necessidade de estar acompanhando o avanço da ciência e tecnologia.

Neste contexto de complexidade, o conhecimento torna-se ultrapassado rapidamente, haja vista que a cada momento estão surgindo novas informações. A escola tem a finalidade de produzir conhecimento e preparar os indivíduos para atuar na sociedade, o que exige atualização e acompanhamento das constantes mudanças que estão ocorrendo na sociedade. Desta forma, observamos a necessidade de os professores desenvolverem prática que leve a melhoria da qualidade da educação e uma possibilidade que se apresenta para esse desenvolvimento está justamente na vivência de práticas de pesquisa. Nesse sentido, Morin (2004, p.22) diz que “[...] para o docente que participa em pesquisas, há uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento

sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações.”

Esta constatação parte da observação de que embora a vivência na pesquisa seja necessária, há, na maioria das escolas, um distanciamento entre a prática docente e a pesquisa, haja vista que a universidade não trabalha integrada à escola. Este fato é também observado e estudado por pesquisadores nacionais como Calixto (2001), Fazenda (2002), Mizukami (2003), Rosa (2003), Fiorentini (2004), Magalhães (2004) Ibiapina (2005), Colombo (2005) e internacionais como Pontecorvo (2005) e Desgagné (1997), dentre outros.

Segundo Ibiapina (2006), recentemente, a pesquisa passou a ser vista como um instrumento que contribui para a formação do professor. De acordo com a autora, as práticas de pesquisa na área da educação iniciaram fora do contexto universitário, o que dificultou a integração entre a prática de pesquisa e a prática de ensino no interior dos cursos de formação de professores. Atualmente, a idéia de formação de professores vem associada à pesquisa, uma vez que “[...] o processo de pesquisa envolve um compromisso aberto e declarado com uma visão de homem, com o seu objeto de estudo e com as conseqüências de tal escolha.” (OZELLA, 2003, p.114).

Neste sentido, a escolha que fizemos em realizar uma investigação que aproximasse pesquisa e ensino, pesquisa e prática docente, vem da compreensão que construímos com base na abordagem sócio-histórica de que a pesquisa não é uma prática em que são utilizados instrumentos para obter dados, prática estática, que se orienta por meio de procedimentos contidos em manuais de pesquisa, que devem ser seguidos rigorosamente, é uma atividade que visa ao estudo e à explicação sistematizada de fenômenos de forma dinâmica e histórica.

Considerando a especificidade do objeto investigado nesta pesquisa, optamos por utilizar a abordagem qualitativa. Assim, desenvolvemos a pesquisa classificada por Arnal, Rincon e Latorre (1992) como colaborativa. Ao utilizar a abordagem qualitativa, o pesquisador “[...] pretende conhecer, esclarecer, entender e interpretar os processos que constituem os fenômenos, objetos de investigação” (OZELLA, 2003, p.122), e ao utilizar a pesquisa colaborativa, o pesquisador deve aliar pesquisa e formação na co-produção de conhecimentos (DESGAGNÉ, 1997).

Segundo Desgagné (1997), a constatação da separação entre o mundo da prática profissional e o da pesquisa provocou o surgimento da idéia de colaboração entre os pesquisadores e docentes. Nesta perspectiva de pesquisa, ao produzir conhecimentos ligados à prática profissional, o pesquisador leva em conta o que o docente entende de suas situações

práticas e do contexto em que a ação é realizada, dando condições para que os professores questionem os aspectos da prática docente que os incomodam e que desejam melhorar.

A pesquisa colaborativa visa estudar a realidade socioeducativa de forma coletiva, compreendendo e intervindo nos problemas reais, advindos de práticas sociais. Neste processo, investigadores, professores, pais, administradores ou estudantes podem trabalhar colaborativamente no sentido de aproximar as preocupações da academia às da escola em prol da resolução de problemas determinados pelas práticas socioeducativas. Nesta perspectiva, a pesquisa colaborativa se apresenta como modelo alternativo de indagar a realidade educativa, sendo conceituada por Arnal, Rincon e Latorre (1992) como processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

No processo de investigação colaborativa, o pesquisador também é colaborador, uma vez que ele é agente ativo do processo de pesquisa, contribui como um par mais experiente, para o processo de produção dos conhecimentos advindos da prática.

Este tipo de pesquisa não exige que os professores sejam co-pesquisadores. Desta forma, para Desgagné (1997), no processo de investigar com os professores, não há a necessidade destes profissionais participarem das tarefas formais da pesquisa. Assim, os professores participam como co-construtores do processo de investigação, cujo fenômeno explorado é a prática docente, objeto indispensável ao processo de pesquisa.

Na compreensão do autor, o processo colaborativo é muito complexo, já que exige a partilha de tarefas na construção de conhecimentos. Neste sentido, ele considera que esta atividade serve ao mesmo tempo para os fins de formação de professores e para os fins de investigação do pesquisador. Desta forma, mesmo que o pesquisador seja o responsável pela condução da pesquisa, deve ter sempre o cuidado de, em todas as etapas da pesquisa, proporcionar condições para que os colaboradores, cuja participação foi solicitada, discutam e expressem sua opinião, independente da necessidade do estudo incluir ou não a colaboração deste professores na construção do objeto investigado.

A pesquisa colaborativa é um tipo de pesquisa que tem como uma de suas características a resolução de problemas de ordem prática. Assim, busca proporcionar a auto-reflexão e o desenvolvimento profissional de professores, oferecendo condições para o aprimoramento da prática docente.

Nesta perspectiva, a pesquisa colaborativa é uma atividade que permite investigar a realidade educativa, sendo considerada por Ibiapina e Ferreira (2003, p.25), “[...] como um processo de investigação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.” As autoras (2006) referidas destacam três elementos que

consideram fundamentais para a realização da pesquisa colaborativa: o uso da investigação como estratégia de formação e desenvolvimento, a co-produção de conhecimentos e a mudança da prática educativa por meio de processos reflexivos realizados por intermédio da colaboração do pesquisador.

Assim, esta prática de pesquisa não vê o professor apenas como um objeto a ser analisado, e sim como um agente ativo em todo o processo investigativo e que tem oportunidade de refletir e modificar a sua prática docente de forma emancipatória. Desta forma, a pesquisa colaborativa implica parceria e trabalho conjunto entre pesquisador e professores colaboradores.

Neste processo, Rosa (2003, p. 169) defende que “[...] os professores precisam ser reconhecidos e reconhecer-se como sujeitos ativos, produtores de suas realidades e capazes de intervir e transformá-la.” Com base no exposto, optamos por trabalhar com a pesquisa colaborativa, como prática de investigação, uma vez que este tipo de pesquisa serve de instrumento de mudança social, já que o pesquisador não é observador neutro, porque é de seu interesse promover o desenvolvimento profissional docente, no que se refere à produção tanto de conhecimentos teóricos quanto de conhecimentos práticos.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos três princípios da pesquisa colaborativa que são apresentados por Desgagné (1997): co-produção do objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes; associação da pesquisa com a formação e da colaboração entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática.

De acordo com o primeiro princípio, o pesquisador e professor assumem, de forma colaborativa, a co-construção do conhecimento a ser produzido. Este conhecimento está vinculado ao objeto investigado. Nesta perspectiva, os pesquisadores levam em conta a compreensão que o professor tem das situações práticas no contexto em que são realizadas.

O segundo princípio, da associação entre a pesquisa e a formação, promove atividades de maneira que a pesquisa e a formação ocorram simultaneamente. Desta forma, a pesquisa colaborativa proporciona oportunidade de formação, dando ao professor condições para que ele reflita sobre sua prática docente, aperfeiçoando-a. A aplicação deste princípio reconcilia as duas dimensões da pesquisa em educação: produção do conhecimento e formação continuada de professores.

O terceiro princípio requer a colaboração entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática, o que implica conhecimentos construídos no decorrer do processo de investigação que sejam negociados e mediados pelo investigador, havendo sempre o diálogo permanente entre teoria e prática e entre prática e teoria. Neste processo, deve-se ter o cuidado

de sempre respeitar o ponto de vista do professor, que é o prático e ator em contexto, entretanto não se deve perder de vista a teoria escolhida pelo investigador, para análise dos conhecimentos produzidos pelos professores, de forma que se possa estabelecer a colaboração entre comunidade de pesquisa e comunidade prática, ou seja, entre teoria e prática.

No processo de pesquisar colaborativamente, o pesquisador geralmente constata o problema a ser pesquisado, convida os professores envolvidos a desenvolver ação coletiva para resolução deste problema, negocia estratégias, técnicas e procedimentos de produção de conhecimentos, incentiva a adesão voluntária dos partícipes e executa plano de trabalho colaborativo, para a concretização da sua proposta de investigação. Nesta direção, o pesquisador tem sempre o cuidado de criar condições para que os partícipes discutam, interpretem, analisem e avaliem as opiniões, os pensamentos e as práticas do grupo que colabora com o estudo, haja vista que não existe pesquisa colaborativa sem parceria coletiva.

A escolha da pesquisa colaborativa implicou opções metodológicas que privilegiaram técnicas e procedimentos que incentivaram o aprendizado da participação e da colaboração e do uso da linguagem como instrumento dialógico de produção de conhecimentos. Passamos a esclarecer com mais detalhes estas escolhas.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na execução desta pesquisa colaborativa, fizemos os seguintes percursos: convidamos os alunos da disciplina Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da UFPI que, no momento, estávamos ministrando. Estes professores são todos lotados na rede municipal de ensino. Visitamos as escolas municipais das séries iniciais do ensino fundamental do município de Parnaíba onde estes professores atuam, apresentamos a proposta de estudo, negociamos com os profissionais interessados em participar da pesquisa a adesão ao grupo de estudo, coletamos dados preliminares (diagnóstico), por meio de entrevistas individuais, promovemos ciclos de estudo e reflexões, utilizando a videoformação. Os ciclos e sessões reflexivas serviram como *locus* de formação e desenvolvimento profissional do grupo de colaboradores.

O plano da pesquisa foi construído a partir da compreensão de que para realizar este estudo devemos, em parceria com os professores, descrever, desvendar e interpretar o cotidiano das ações desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas

municipais de Parnaíba, ajudando-os a estabelecer relações entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da pesquisa foram realizados quinze encontros. Três encontros foram destinados à realização de entrevistas individuais. Estas entrevistas serviram para traçar o perfil do grupo, fazer o diagnóstico das necessidades formativas relativas à vinculação entre teoria e prática e levantar os conhecimentos prévios. Cinco encontros foram destinados à realização dos ciclos de estudo sobre as necessidades dos professores. Cinco sessões reflexivas e de vídeoformação, que envolveram as filmagens de duas aulas para montagem do videotape, que orientou as sessões realizadas com as professoras que concordaram em filmar suas aulas e a análise de como as professoras vinculam teoria e prática na ação docente, antes e após a intervenção. A seguir, discriminamos os procedimentos utilizados nos encontros e nas sessões reflexivas.

1.3.1 ENTREVISTA INDIVIDUAL

A entrevista é instrumento muito importante na interação entre pessoas. É um procedimento bastante utilizado na pesquisa social, para obtenção de dados, bem como auxílio ao diagnóstico de um determinado problema. Para Richardson (1999), a entrevista tem um caráter inquestionável de proximidade entre pessoas, já que possibilita a penetração na mente, vida e definição dos indivíduos.

A técnica de entrevistas recomenda que este procedimento privilegie a conversação do tipo face a face entre duas ou mais pessoas, em que o entrevistado, verbalmente, fornece as informações necessárias ao entrevistador. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista consiste em um “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista semi-estruturada é uma prática de entrevistar que dá liberdade ao entrevistado para que ele expresse seu ponto de vista e sentimentos, e as perguntas podem ser respondidas ao longo de uma conversa informal entre o entrevistado e o entrevistador.

Para a realização da primeira etapa desta pesquisa, escolhemos a entrevista semi-estruturada, uma vez que, como as professoras já tinham sido nossas alunas no curso de Pedagogia, mantínhamos com elas uma relação amistosa, o que facilitou a expressão dos seus sentimentos na conversa que mantivemos com elas. Iniciamos a entrevista individual e semi-

estruturada logo após a adesão das interessadas em participar da pesquisa. Visitamos todas as professoras que aderiram ao estudo como colaboradoras, para a realização da entrevista, que foi gravada em fita cassete, transcrita e apresentada ao grupo para que lessem e, caso necessário, fizessem alterações.

Este processo representou um momento importante do desenvolvimento da interação entre esta pesquisadora e as professoras entrevistadas. Ressaltamos, mais uma vez, que a entrevista foi realizada para traçar o perfil do grupo, fazer um diagnóstico e levantar os conhecimentos prévios das professoras. Estas informações auxiliaram a construção de procedimentos que melhor atenderam às necessidades do grupo.

1.3.2 CICLOS DE ESTUDO

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a formação inicial e continuada de professores tem sido uma temática recorrente nas pesquisas, discussões e reflexões veiculadas na área de educação (MIZUKAMI, 2003; CANDAU, 1988, dentre outros). As reformas que aconteceram nesta área visaram ao atendimento das especificidades de formar professores profissionais, entretanto observamos que, mesmo com as reformas, a qualidade da educação básica brasileira ainda não expressa o reflexo desta mudança. Um dos motivos desta dificuldade é o fato de as mudanças serem pensadas pelos teóricos, em seus espaços acadêmicos. Estes espaços estão, geralmente, dissociados da realidade dos docentes, dos práticos e, conseqüentemente, das escolas. Segundo Brito e Junior (2006, p.35), atualmente, “[...] observa-se um movimento crescente de formação continuada que parte da própria realidade dos professores com o intuito de fazer com que as mudanças surjam a partir das práticas já existentes ao invés de simplesmente se sobreporem a elas ou de apenas substituí-las.”

Dessa forma, Mizukami (1996), Tardif (2002) defendem uma formação continuada que tenha a escola como *locus* desta formação e que respeite os saberes dos professores, o coletivo da instituição escolar e suas necessidades. Assim, estamos quebrando o muro que separa teoria/prática e contribuindo para uma prática pedagógica transformadora.

Neste contexto, o diálogo é imprescindível ao processo de formação e co-construção de conhecimentos. Esta formação deve ter, como já nos referimos anteriormente, a escola como espaço de formação continuada, em que os professores, por meio de ciclo de estudos, de

forma dialogada e colaborativa, produzam conhecimentos e encontrem soluções para o enfrentamento dos problemas educativos.

Assim, constatamos a necessidade de os professores estudarem e discutirem, de forma coletiva, em ciclos de estudo, a prática pedagógica e os problemas advindos dela. Conforme defende Ibiapina (2006), o estudo deve proporcionar condições para que a reflexão, a participação e a colaboração sejam utilizadas com a finalidade de transformar a prática docente. A transformação depende também do conhecimento teórico, que é o eixo norteador da reflexão sobre a ação docente. Neste processo de reflexividade, teoria e prática são inseparáveis. Segundo Aguiar (2006, p. 127), o saber teórico “[...] capacita os professores a compreender de forma mais ampliada o contexto sócio-histórico em que realizam sua atividade e a compreender a si próprios enquanto profissionais conscientes de que sua atividade é parte de uma história que se constrói a cada dia.”

Desta maneira, baseando-nos em Brito (2006), compreendemos que os professores constroem seus conhecimentos na prática ou em processos formativos que ofereçam amplos saberes profissionais que privilegiem o diálogo com a realidade escolar, procurando formar profissionais autônomos, críticos e capazes de re-significar o contexto de sua ação.

Considerando que os professores precisam estar em permanente formação, optamos por promover, no decorrer desta pesquisa, ciclo de estudos, a fim de criar condições para que os docentes refletissem criticamente, em colaboração com os pares, sobre os problemas provenientes da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Como ferramenta de estudo, utilizamos quatro textos, conforme quadro 1:

TEMAS	TEXTOS
1. Abordagem sócio-histórica	1. A articulação teoria e prática na abordagem sócio-histórica. (ALBUQUERQUE, texto não publicado).
2. Pesquisa colaborativa	2. A ossatura da pesquisa colaborativa. (IBIAPINA, 2008).
3. Reflexão crítica	3. Reflexão crítica: conceitos e ações de formação. (ALBUQUERQUE, 2007).
4. Vinculação teoria e prática	4. Conceito de Prática: a relação dialética entre teoria e prática. (ALBUQUERQUE, 2008).

Quadro 1- Textos utilizados nas sessões reflexivas interpessoais

Fonte: Levantamento das necessidades formativas realizadas em fev/2007

Os referidos textos serviram como fonte de estudo e apoio teórico no decorrer desta de pesquisa.

1.3.3 SESSÕES REFLEXIVAS

As sessões reflexivas representam espaços de reflexão crítica, uma vez que auxiliam os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que eles compartilham problemas, discutem e confrontam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, observam os significados e os sentidos dados à ação por seus pares, conseqüentemente, constroem, a partir do significar do outro, a gênese do seu próprio significar (IBIAPINA; FERREIRA, 2003). Esse processo reflexivo é que vai auxiliar a formação da identidade do professor como profissional.

A realização de ações formativas que desencadeiam a flexibilidade leva o professor a analisar, interpretar e repensar sua prática diária de forma crítica, a fim de analisá-la e poder reestruturá-la. Na visão de Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76), a reflexão crítica é considerada como “[...] a investigação e crítica realizada pelo professorado, não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas”. Desta forma, para refletir criticamente sobre sua prática, o professor leva em consideração o contexto social e político em que está inserido. Segundo as autoras citadas, a reflexão crítica resulta de um abrangente processo de aprendizagem que acontece por meio de permanente questionamento entre a ação e o pensamento, entre a prática e a teoria que a fundamenta.

Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74), baseando-se em Magalhães (1996, 2002), destacam a relevância da reflexão crítica utilizada em contextos formativos, organizados de forma a privilegiar o exercício da reflexividade sobre o fazer docente na formação de um profissional mais consciente de sua prática. Para o exercício da reflexão crítica, uma das ferramentas sugeridas pelas autoras, é a sessão reflexiva. Esta sessão é considerada “[...] espaço de autoformação de um profissional crítico e reflexivo.”

Nas sessões reflexivas, os professores têm oportunidade para discutir e analisar suas aulas, relacionando a teoria e a prática que fundamenta o fazer docente. Segundo Ibiapina e Ferreira (2003, p.74), para a atividade da reflexão crítica “[...] é necessário a opção por um referencial teórico e metodológico que contemple a importância do papel da linguagem na formação humana e destaque a colaboração como fator primordial para a concretização das reflexões críticas sobre a prática docente.”

Para melhor compreensão e sistematização das sessões reflexivas, utilizamos como eixo norteador à abordagem sócio-histórica, especificamente as idéias de Vigotsky (2000,

2007) e Bakhtin (1997). Para os referidos autores, a linguagem exerce um relevante papel na condução, sistematização e controle do processo da reflexão crítica.

De acordo com Vigotski (2000), o homem relaciona-se dialeticamente com o mundo e essa relação é mediada pelos instrumentos, especialmente a linguagem. Desta forma, o homem constrói sua história, por meio das relações sociais. Segundo Aguiar (2006), são as relações sociais que possibilitam o homem se tornar um ser pensante e consciente, propiciando, assim, o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Assim, entendemos a reflexão como um processo mental que possibilita a análise da prática, bem como das instituições em que essas práticas se realizam, tendo como finalidade a ressignificação da teoria e da prática de ensinar.

Para que as ações reflexivas aconteçam, é necessário sistematizar o processo reflexivo por meio de quatro ações: descrição, informação, confronto e reconstrução, mediadas por uma pergunta central que desencadeia outras questões (CONTRERAS, 2002).

A ação de descrever é realizada por meio de uma descrição detalhada que leva a um distanciamento das ações e a questionar o por quê das opções em resposta à pergunta: O que faço? Esta ação é o ponto de partida para a realização das demais ações, visto que funciona como fundamento inicial que auxilia a sistematizar as outras ações reflexivas. A seguir relacionamos algumas perguntas propostas por Liberali (2004) para a elaboração da ação de descrever, a exemplo de: Qual o contexto da sala de aula? Qual o objetivo da aula? Que atividades foram desenvolvidas? Como os alunos participaram? Que assuntos foram trabalhados? Qual a importância dos assuntos trabalhados? Quais as práticas desenvolvidas?

A ação de informar se relaciona aos princípios que embasam as ações, bem como as teorias formais que embasam as ações, permitindo a reflexão sobre as escolhas feitas, quando relacionadas aos conhecimentos espontâneos ou sistematizados, conscientes ou não. Informar é tentar responder à questão: Qual o significado da minha ação? Este questionamento oferece possibilidades de entender as escolhas que fazemos na atuação docente.

Segundo Liberali (2004), as questões que motivam a realização da ação de informar são: Os objetivos da aula foram atingidos? Quais os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos? Quais as dificuldades encontradas na sua prática? O que você fez para superar as dificuldades de sua prática? Qual a relação entre os conteúdos trabalhados e a realidade de seus alunos? Que tipo de conhecimento foi trabalhado? Qual a teoria que embasa a sua prática? Como você reflete sobre sua aula?

A ação de confrontar oportuniza ao professor refletir sobre o contexto social que relaciona a escola, como agente cultural, à comunidade e à sociedade. É no confrontar que as

teorias formais, que embasam as ações, são submetidas à interrogação e ao questionamento, permitindo o entendimento das ações em um contexto histórico e político, o que facilita a conscientização sobre a teoria que guia a prática. Esta ação permite a emancipação do professor com relação à compreensão daquilo que ele sabe e faz. Algumas perguntas são sugeridas por Liberali (2004), para essa etapa: A aula contribuiu para a formação integral de seu aluno? Quais as limitações de sua prática? Que tipo de aluno você pretende formar? Como você pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem de forma consciente na sociedade? Qual a contribuição de sua aula para a sociedade? Em que o conhecimento trabalhado pode contribuir para transformar a realidade?

O reconstruir possibilita a compreensão de que a prática docente pode ser repensada, abrindo espaço para que possa ser modificada e transformada, tornando-se emancipatória. A reflexividade promovida nesta fase promove mais controle sobre a prática docente, por meio de autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade. Reconstruir é procurar responder às questões: De que outra forma você organizaria sua aula? Como você trabalharia os conteúdos articulados com a realidade de seus alunos? Que procedimentos você utilizaria para desenvolver o senso crítico de seu aluno? Como você faria para refletir criticamente sobre sua aula? Que atitudes você tomaria para manter sua formação contínua? Que procedimentos você utilizaria para motivar seus alunos?

Segundo Magalhães (2004), é compreendendo o que realmente faz e o significado das ações diárias de sala de aula, no contexto social que a escola está inserida, que o professor tem melhores condições de questionar – Como cheguei a ser assim? De acordo com a autora, este é o momento mais complexo da reflexão crítica, já que, geralmente, os professores formadores estão mais preocupados com a produção de um conhecimento pontual do que com a utilização social deste conhecimento.

Neste sentido, realizamos, no decorrer desta pesquisa, cinco sessões reflexivas, com o objetivo de verificar e analisar como os professores articulam teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Neste espaço, tivemos oportunidade de estudar, discutir e refletir sobre temas relacionados à temática da pesquisa. Ao criar este espaço de reflexividade, oportunizamos às professoras colaboradoras a possibilidade de elas refletirem de forma sistemática e intencional sobre a prática docente desenvolvida nas escolas. Neste processo reflexivo, utilizamos o videoteipe e a videoformação como ferramentas potenciadores da reflexão crítica.

1.3.4 VIDEOFORMAÇÃO

Neste trabalho de pesquisa, utilizamos o vídeo como procedimento relevante na formação continuada dos professores, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional docente. A videoformação vem sendo utilizada por Magalhães (2004), Ibiapina (2004), Aguiar (2006), Loureiro Júnior (2006), dentre outros pesquisadores, como instrumento que medeia a formação de professores, já que, segundo Ibiapina (2006), o professor, ao observar a imagem do vídeo, realiza uma análise mais objetiva da prática docente.

Assim, a videoformação partiu da gravação em vídeo da aula de duas colaboradoras. Neste processo, usamos o videoteipe das aulas gravadas que serviu de suporte para análise da prática das professoras colaboradoras. Para que as aulas fossem filmadas, pedimos autorização, por escrito, à direção das escolas e dos pais dos alunos. De posse desta autorização, providenciamos o agendamento, junto às professoras, das datas e horário das filmagens. Para o procedimento da videoformação, utilizamos uma filmadora, duas fitas VHS, quatro Cds.

Para a organização do videoteipe, seguimos as seguintes etapas: filmagem da aula das professoras, cada partícipe assistiu, individualmente, à filmagem de sua aula para selecionar os momentos mais relevantes a ser colocados no videoteipe. Esse vídeo foi levado para as sessões reflexivas, em que as professoras tiveram oportunidade de refletir sobre a prática docente, juntamente com os pares.

O processo de análise da prática foi favorecido pelas sessões reflexivas colaborativas, em que os professores realizaram as ações, de descrever, informar, confrontar e reconstruir a prática, dialogando com os pares sobre as possibilidades de articular teoria e prática. Neste processo, o elemento mediador foi a reflexão crítica, que favoreceu o desenvolvimento profissional das docentes que participaram do processo. De acordo com Brito e Loureiro Júnior (2006, p.43), a estratégia de videoformação “[...] associada às sessões reflexivas, pode propiciar ao professor uma consciência mais crítica e real do seu fazer, bem como do que precisa ser feito para melhorar esse fazer.”

Segundo os autores, a videoformação é uma estratégia metodológica que facilita o registro das ações docentes no momento exato em que elas acontecem, favorecendo o conhecimento e a análise daquilo que ocorre no espaço de sala de aula. Na videoformação, o professor fica frente a frente com a sua imagem, o que favorece a auto-análise das práticas

adotadas no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Neste processo de análise, o profissional tem a oportunidade de discutir, esclarecer, questionar e transformar a atividade docente. Para Ibiapina (2004, p. 60), a imagem projetada no videoteipe “[...] traz a realidade de volta, facilitando a compreensão e a análise das ações que nem sempre têm um significado explícito e consciente.”

Reforçando os argumentos apresentados, a autora defende que as reflexões realizadas por meio do vídeo auxiliam na formação da consciência reflexiva, dando condições aos professores de fazer suas opções, bem como de defendê-las com convicção e de forma autônoma. Ao analisar a aula por meio da imagem projetada no vídeo, as professoras, juntamente com os pares, têm condições de modificar as ações, proporcionando condições de que ocorra a aprendizagem dos alunos. Neste processo, segundo Ibiapina (2006, p.9), “[...] os professores se vêm com o objetivo de analisar, reflexivamente, suas práticas, e o fazem não isoladamente, mas em conjunto, colaborativamente, reconstruindo socialmente a identidade de sua profissão.”

No processo de desenvolvimento da videoformação, deparamos-nos com dificuldades para a realização do processo reflexivo, já que esta estratégia gera medo e conflito, exigindo um permanente processo de autoquestionamento e auto-entendimento por parte dos professores, entretanto consideramos a dificuldade natural, uma vez que não é fácil expor as dificuldades de realização das ações docentes aos pares. Assim, Brito (2006, p. 66) afirma que “[...] olhar-se, mostrar-se para os colegas como se é realmente, é ação difícil, refletir sobre a própria aula não é fácil.” Entendemos que as dificuldades podem ser superadas à medida que a confiança entre os parceiros vai se consolidando, o que implica um lento processo de aprendizagem de estratégias colaborativas e de análise da prática.

Superando as dificuldades, o exercício reflexivo, realizado por meio do vídeo, proporcionou aos professores oportunidade de análise da prática, com relativa distância emocional da ação, o que provocou a formação da consciência crítica reflexiva, bem como auxiliou a conciliar reflexão e ação colaborativa, propiciando a reconstrução coletiva da prática docente. Desta forma, reafirmamos que o videoteipe é um instrumento de produção que, segundo Brito e Loureiro Júnior (2006, p. 45), “[...] favorece o fazer, o ver, o escutar, a exposição e a discussão.”

Neste sentido, destacamos o videoteipe como um valioso recurso para o processo ensino-aprendizagem e para a autoformação do professor, já que este procedimento favorece a análise da prática docente, ajudando-o a assumir opção teórica e, oportunizando a auto-análise, tornando-o mais consciente de sua prática, bem como favorecendo mudanças e o

aprimoramento da autonomia docente. Para viabilizar a reflexão sobre a vinculação teoria e prática, a videoformação motivou os professores a refletir antes e depois da ação docente, antes e depois dos ciclos de estudo.

O conhecimento do contexto em que aconteceu a pesquisa trouxe valioso auxílio para a compreensão desta pesquisa.

1.4 CONTEXTO EMPÍRICO

Para a realização desta pesquisa, convidamos um grupo de 20 professores (entre professores e professoras) que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino que estavam cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, para serem partícipes deste estudo, conforme já expomos anteriormente. No período em que iniciamos esta pesquisa, estávamos ministrando a disciplina Prática Pedagógica neste curso. No momento do convite, somente onze professoras se motivaram a aderir voluntariamente à proposta da pesquisa. Dentre estas, uma não trabalha na rede municipal de ensino, mas em uma escola particular de Parnaíba.

No primeiro contato que mantivemos com o grupo, esclarecemos sobre como iríamos realizar a pesquisa e apresentamos os objetivos do estudo. Posteriormente, procuramos a diretora da Escola Municipal Antônio Seligmann, para solicitar um espaço em que pudessemos realizar os encontros. Fomos prontamente atendida.

Após a confirmação do local onde aconteceriam os encontros com as doze professoras, procuramos entrar em contato com as partícipes, para marcar o primeiro encontro. Destas, uma, alegando problemas de saúde, desistiu de fazer parte do grupo. Portanto, iniciamos a pesquisa com onze colaboradoras, grupo, no qual também nos incluimos.

No primeiro encontro, por decisão do grupo, ficou combinado que as partícipes seriam identificadas por nome de flores, ficando a cargo de cada uma a escolha do nome da flor que a identificaria.

No decorrer da realização da pesquisa, duas colaboradoras deixaram de participar do grupo. Uma alegou problemas de saúde e a outra, problema de relacionamento com uma das colaboradoras. Neste momento, o grupo ficou constituído por nove pessoas (estamos incluídas nesta quantidade). No Quadro 2 apresentamos o grupo de colaboradoras.

NOME	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	LOCAL DE TRABALHO	SÉRIE QUE ATUA	TEMPO DE SERVIÇO
Boa Noite	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Ed. Infantil (cursando) e em Ed. Especial (cursando)	E. M. Recreação Boa Esperança	Educação Infantil Nível 3	22 anos
Girassol	Lic. Plena em Pedagogia		E. M. Gastão Neves Rodrigues	3ª Série	18 anos
Lírio	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Docência de Ensino Superior e Ed. Infantil (cursando)	E. M. Isaias Pereira Galeno	1ª série	6 anos
Margarida	Lic. Plena em Pedagogia		E. M. Samuel Santos	Gestora	7 anos
Orquídea	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Educação Infantil (cursando)	E. M. Comendador Cortez	4ª série	5 anos
Rosa	Lic. Plena em Pedagogia		CAIC	Educação Infantil Nível 5	9 anos
Tulipa	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Ensino e Aprendizagem	Escola Municipal Roland Jacob	5ª Série	25 anos
Violeta	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Educação Infantil (cursando)	Colégio N. Sra. das Graças	Educação Infantil Nível 3	21 anos
Xanana	Lic. Plena em Pedagogia		E. M. Mª das Graças L. Bezerra	1ª Série iniciante	7 anos

Quadro 2 – perfil do grupo de pesquisa

Fonte: Entrevista individual realizada em Parnaíba Fev/2007

De acordo com as informações coletadas, todas as professoras são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba. Destas, quatro atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Parnaíba, três atuam na Educação Infantil, sendo duas na rede municipal e uma na rede particular, uma atua no ensino fundamental II, numa escola municipal e, uma, no momento, está atuando como gestora de uma escola do município.

Duas partícipes possuem especialização, uma na área de Ensino-Aprendizagem e outra em Docência Superior, estando no momento cursando especialização em Educação Infantil juntamente com outras três colaboradoras. Dentre estas, uma está participando da especialização em Educação Infantil e Educação Especial simultaneamente. Do grupo, quatro professoras possuem somente graduação.

Formar um grupo com disponibilidade para participar de uma pesquisa colaborativa, como a que apresentamos, não é fácil, visto que é um tipo de investigação que necessita de um razoável tempo para sua execução. Achar dia e horário durante a semana, para a realização dos encontros, foi muito complicado, porque as partícipes trabalham 40h semanais e os encontros aconteciam fora do horário de trabalho. Outra agravante, para a definição do dia e horário, foi o fato de seis professores estarem participando de curso de Especialização, cujas aulas aconteciam às sextas-feiras à noite e aos sábados nos turnos manhã e tarde. Após

estudarmos várias possibilidades, chegamos a um consenso e ficou decidido que os encontros aconteceriam às sextas-feiras à noite, com duração de duas horas.

Mesmo com todas as dificuldades expostas, a pesquisa aconteceu de forma satisfatória, uma vez que todas as colaboradoras participaram ativamente das atividades propostas, dentre as quais destacamos: entrevista individual, ciclos de estudos, videoformação e sessões reflexivas e de videoformação. A opção por participar desta pesquisa, demonstra o compromisso que as professoras envolvidas têm com o processo de desenvolvimento profissional.

1.5 PLANO DE ANÁLISE

A análise dos dados deste estudo foi feita por meio da interpretação dos discursos provenientes das interações e dos diálogos ocorridos entre as colaboradoras no decorrer das entrevistas, das sessões reflexivas e de videoformação.

Para o processo de análise do discurso, a relevância foi dada na constituição do *corpus* analítico, que seguiu critérios teóricos. Segundo Orlandi (2005, p 63), “[...] o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista.” Assim, a análise iniciou pelo estabelecimento do *corpus*, que foi construído com base no referencial teórico e metodológico já exposto.

Desta forma, analisamos os discursos das partícipes no que se refere às formas de articulação entre teoria e prática desenvolvidas no transcurso da prática pedagógica. Para efetivar a análise, interpretamos os enunciados emitidos durante os diálogos interativos. Segundo Medeiros, (2007, p.45), na análise do discurso, “[...] os enunciados dos partícipes assumem grande potencial interpretativo por parte do analista, pois o discurso é o meio pelo quais os interlocutores se constroem e constroem coletivamente os sentidos e significados.”

Os dados foram analisados a partir do referencial proposto pela abordagem sócio-histórica, com ênfase nas enunciações reveladas nas interações que se firmaram entre as partícipes. Para Bakhtin (1997), o enunciado é produzido em um contexto social entre duas ou mais pessoas de forma organizada. O autor ressalta que mesmo o interlocutor não estando presente, pressupõe-se sua existência. Desta forma, ele defende que todo enunciado é um diálogo que pode acontecer por meio da comunicação direta entre duas pessoas ou por meio de interações amplas entre enunciados.

Assim, analisamos os enunciados resultantes dos diálogos ocorridos entre as partícipes, para verificar como elas dizem e como fazem a articulação entre teoria e prática, no decorrer da prática pedagógica, bem como analisar em que nível se encontra o conceito de teoria e prática enunciado por eles e as necessidades formativas vinculadas a esta articulação.

Para desenvolver o processo analítico, consideramos as interações dialógicas realizadas no decorrer dos encontros entre as partícipes, em que a linguagem representou elemento mediador das reflexões realizadas. Na abordagem sócio-histórica, a linguagem “[...] se constitui como um produto do trabalho humano e como um componente essencial ao seu desempenho.” (LIMA, 2006, p.29). Assim, a linguagem, como atividade verbal, constitui-se em ferramenta indispensável ao processo comunicativo e à formação da consciência profissional. Levando em consideração este aporte teórico, organizamos os enunciados das partícipes, dividindo o estudo em bases temáticas, conforme mostra o quadro 3.

BASES TEMÁTICAS	PRINCÍPIOS ANALÍTICOS
A relação teoria e prática na formação do professor	Necessidades formativas Conceitos prévios de teoria e prática
Cultura escolar na perspectiva colaborativa e reflexiva	Reflexão da práxis Reflexão crítica e a colaboração no processo educativo
Paralelo entre discurso e prática	Como as professoras fazem a articulação entre teoria e prática no decorrer da atividade docente Práticas pedagógicas que vinculam teoria e prática

Quadro 3 - Bases temáticas e princípios analíticos surgidos no estudo

Fonte: Levantamento das necessidades formativas realizadas em fev/2007.

A primeira base temática resultou das informações obtidas na entrevista semi-estruturada, em que as professoras tiveram oportunidade de relacionar suas necessidades formativas e enunciar o conceito prévio de teoria e prática. Para Esteves (1993), a análise de necessidades é uma etapa do processo pedagógico da formação que visa despertar o professor para a autoformação, por meio do conhecimento e consciência de suas lacunas, problemas, interesses e motivações.

A análise dos conceitos prévios de teoria e prática que as professoras internalizaram no decorrer de suas atividades docentes, segundo Kopnin (1978, p.203), “[...] é o resultado de um processo longo de conhecimento, o resumo de determinada etapa de conhecimento, a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adquirido [...]”, conhecimento

construído por meio da interação que ocorre entre os sujeitos. Para analisar o nível conceitual elaborado pelas professoras, no que se relaciona ao conceito de teoria e prática, utilizamos os enunciados, visto que é impossível a compreensão do conceito sem a enunciação das palavras.

Neste estudo, não tínhamos como objetivo promover a reelaboração dos conceitos de teoria e prática, O objetivo era identificar quais eram estes conceitos e que relação eles mantinham com a capacidade de vincular teoria e prática. Desta forma, compreendemos que os conceitos devem ser vistos como dinâmicos e mutáveis, uma vez que o significado das palavras evolui. Neste sentido, embora não tenhamos analisado o processo de reelaboração, admitimos que ele ocorreu devido à colaboração entre pares e a reflexão crítica da prática docente.

Para classificar o conceito de prática que as partícipes construíram, utilizamos as categorias teóricas de Vázquez (2007) de prática criadora e repetitiva. Na segunda base temática, analisamos se as professoras costumam refletir sobre a prática de forma colaborativa. Segundo Lima (2002), para que a cultura da prática colaborativa se efetive, na escola, é necessário que os professores tenham uma relação de forte proximidade e reciprocidade. Assim, as interações devem acontecer em um contexto que não dê evidência somente ao conteúdo a ser transmitido, sem uma reflexão sobre as pessoas a quem se destina, bem como aos interesses que as fundamentam. De acordo com Magalhães (2004, p.71), estas interações devem propiciar “[...] aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que a reflexão crítica tenha lugar.”

Na terceira base temática, utilizamos a videoformação como procedimento que favoreceu a análise da prática das professoras, verificando como elas fazem a articulação entre teoria e prática no decorrer da atividade docente. Dessa forma, confrontamos o discurso das docentes com a sua prática. Por meio desse procedimento, as professoras colaboradoras analisaram a prática docente, fazendo uma relação entre as teorias e as práticas internalizadas no decorrer do processo do desenvolvimento profissional. Para a concretização deste procedimento, utilizamos sessões reflexivas sobre os videoteipes das aulas filmadas. Conforme Brito (2007, p.36), a videoformação oferece “[...] diferentes condições na produção do discurso, favorecendo situações dialógicas e possibilitando análise mais aprofundadas e substanciais sobre a prática docente.”

As professoras colaboradoras, ao aderirem o grupo de estudo, já possuíam algum entendimento do conceito de teoria e prática, visto que o professor, ao atuar em sala de aula, age baseado nos conhecimentos prévios adquiridos por meio do processo de formação e da experiência acumuladas no dia-a-dia do exercício da profissão. Estes conhecimentos,

entretanto, não se definiram como suficientes para fundamentar teoricamente a prática docente. No processo de formação inicial, as professoras adquiriram conhecimentos mais sistematizados, conhecimentos elaborados ou científicos (pensamento abstrato) que também não foram suficientes para auxiliar no processo de vincular teoria e prática, deixando lacunas que foram analisadas e serviram de base para a organização de ciclos de estudos e reflexão que pudessem suprir estas lacunas, auxiliando a construção da consciência reflexiva que subsidia a vinculação teoria e prática.

Na terceira base teórica, portanto, analisamos os conceitos prévios de teoria e prática ao tempo em que promovemos ciclos reflexivos que subsidiaram a análise das situações dialógicas em que as colaboradoras vincularam teoria e prática na atividade docente. Verificamos, portanto, se o conhecimento abstrato construído pelas colaboradoras foi estimulado por processos de educação sistematizada que as conduziram a construir a consciência reflexiva.

Recorremos a Guetemanova (1989), para elaborar o quadro síntese que representa os níveis de formação conceitual que servirão de referência para o desenvolvimento das análises dos conhecimentos prévios das colaboradoras.

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Enumera os traços exteriores do objeto e distingue-o de outros semelhantes. - Representa a imagem sensitiva e concreta do objeto que se pode compor. - Inclui indícios substanciais e insubsistentes do objeto
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> - Enumera as propriedades internas e substanciais do objeto. - Apresenta qualidades, critérios morais, sociais e políticos, traços de caráter e temperamentos quando referentes ao ser. - Assinala aspectos subjetivos substanciais, envolvendo valores, funções e propriedades do objeto.
Definição	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece o conteúdo ou significado do termo. - Revela o conteúdo ou significado do termo de um conceito. - Estabelece os indícios substanciais de um objeto ou classe de objetos generalizados. - Assinala de forma clara a essência dos objetos.
Conceituação	<ul style="list-style-type: none"> - Responde à pergunta que objeto é esse e em que consiste a sua essência. - Reflete o universal, o essencial e o necessário do objeto. - Abstrai os indícios substanciais (propriedades e relações) do objeto. - apresenta os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos. - Reflete as propriedades essenciais e seus aspectos, laços, relações, a lei do movimento, da evolução do objeto. - Utiliza, para a sua formulação, os métodos lógicos essenciais: análise, síntese, comparação, abstração e generalização. - Usa as palavras como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços e sintetizá-los por meio de um signo.

Quadro 4 – Níveis de elaboração conceitual

Fonte: Guetemanova (1989)

Vale ressaltar que, segundo a autora, não é necessário, e é impossível definir todos os conceitos. Por esta razão, tanto na ciência quanto no processo de ensino são utilizadas outras formas para o trabalho de elaboração de conceitos. Neste sentido, nesta pesquisa, com base em Guetemanova (1989), verificamos se o conceito de teoria e prática das colaboradoras está no nível de descrição, caracterização, definição ou conceituação.

Neste processo, a linguagem e a colaboração são de fundamental importância porque contribuem para a elaboração de sentidos e significados enunciados pelo grupo. Desta maneira, consideramos, na análise, também as possibilidades criadas pelos procedimentos e pelos pares que promoveram oportunidades de expressão e troca de idéias, pensamentos e práticas. Consideramos como veículo promotor da análise os quatro tipos de ações e as questões geradoras de reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, selecionamos trechos representativos das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir realizadas ao longo das sessões reflexivas e de videoformação. Por meio destas ações, observamos se as professoras aproveitaram as oportunidades criadas para analisar e refletir sobre a prática pedagógica de forma sistemática e colaborativa.

Para entender o nível de colaboração e reflexão do grupo, utilizamos os indicadores abaixo.

AÇÕES	PERGUNTAS
Descrição	Turma/ nº de alunos / série Escola Assunto trabalhado Objetivo Atividades desenvolvidas Organização e condução da aula Como iniciou a aula Forma de participação dos alunos
Informação	Você acha que atingiu seu objetivo? De que maneira? Que tipo de conhecimento foi trabalhado (conceitual, procedimental, atitudinal)? Por que fez opção por este conhecimento? A que concepção ou teoria a sua prática está relacionada? Por quê? Qual foi o seu papel na aula e nas atividades? Por quê? Houve interações? E colaboração? Você refletiu sobre a aula dada? Como?
Confronto	De que maneira a aula contribuiu para a formação dos alunos? Qual a importância do conhecimento trabalhado para transformar a realidade do aluno? De que maneira o aluno pode utilizar o conhecimento trabalhado na sua prática diária? Quais as vantagens e desvantagens de sua aula? Que teorias contribuíram para você elaborar a aula? Como você fez a articulação entre teoria e prática? Sua prática foi colaborativa? Por quê? Sua prática foi reflexiva? Por quê?
Reconstrução	O que você faria diferente em sua aula? O que deve ser feito para mudar? Que relação existe entre a sua ação de ensinar hoje e a realizada antes da sessão? O que você faria para articular teoria e prática nas suas próximas aulas? O que você faria diferente para que a colaboração e a reflexão façam parte de sua prática cotidiana?

Quadro 5 – Ações de reflexão

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos teóricos.

A análise realçará como as colaboradoras discutem e refletem coletivamente sobre as dificuldades encontradas na prática diária e como superam as condições adversas de trabalho. No processo analítico, demonstraremos como as práticas reflexivas e colaborativas auxiliam no trabalho de vincular teoria e prática.

No capítulo seguinte discutimos sobre a importância da formação continuada, fizemos levantamento das necessidades formativas e a análise do conceito prévio de teoria e prática.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR



Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

CARVALHO

No presente capítulo, discutimos sobre a formação continuada e o processo de socialização profissional das professoras colaboradoras da pesquisa. Fizemos o levantamento das necessidades formativas do grupo e analisamos o conceito prévio de teoria e prática internalizado por elas. Nessa parte, analisamos o nível conceitual elaborado pelas professoras do conceito de teoria e prática. Para a análise dos dados, utilizamos os enunciados emitidos pelas partícipes nos diálogos interativos ocorridos no processo da pesquisa.

2.1 REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Ultimamente, muito se tem discutido sobre a importância da formação continuada do professor. Dentre os autores que discutem este tema, destacamos: Huberman (1992), Nóvoa (1992,1995), Chantraine-Demilly (1995), Candau (1996), Balzan (1996), Mizukami (1996), Carvalho et al (1999), Perrenoud (2002), Victorio Filho (2002), Ibiapina (2004), Falsarella (2004). Os pesquisadores destacam a necessidade de atender às exigências da sociedade, que clama, a cada dia, pelo ensino de qualidade e por práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o verdadeiro exercício da cidadania. Esta preocupação com a formação dos professores não é recente, já que vem sendo estudada, já há algum tempo, por pesquisadores que se preocupam em diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores em geral.

Neste contexto, observamos que a maioria das pesquisas (CANDAU, 1996; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) aponta a predominância da concepção clássica de formação continuada. A ênfase desta perspectiva está na atualização da formação inicialmente recebida. Especificamente, reciclar significa “refazer o ciclo”, voltar e refazer a formação recebida. Esta modalidade de formação continuada, geralmente, é oferecida pela universidade, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Outras possibilidades de atualização são definidas pelas participações dos professores em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. Desta forma, Candau (1996, p. 141) afirma que: “Nessa perspectiva, o *locus* de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços por ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional.”

A autora esclarece que, nos últimos tempos, têm-se reagido a esta concepção clássica de formação. Desta forma, tem-se buscado, por meio de reflexões e pesquisas, construir outra concepção de formação continuada que a complementa. Na busca da construção de caminhos, a autora citada destaca três teses que sintetizam os principais eixos de investimento em formação contínua, que estão conquistando o consenso entre os profissionais da educação: 1) o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; 2) todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério,

haja vista que as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial, daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira são diferentes, assim, não se pode oferecer situações de formação padronizadas e homogêneas.

Estudos têm demonstrado que é a partir dos saberes adquiridos na prática diária que os professores julgam, estruturam e reestruturam seu conhecimento, assim, no dia-a-dia da escola o professor continua a formação que foi iniciada nas instituições universitárias (CANDAU, 1996). Neste sentido, Candau (1996, p.144) afirma que: “[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.”

Neste sentido, verificamos a preocupação das professoras colaboradoras da pesquisa em garantir um espaço na escola para que possam discutir e refletir sobre os problemas da prática, conforme observamos no enunciado abaixo:

LÍRIO: - [...] então a gente tem que conversar com a direção para pedir esse tempo, pedir esse momento na escola. [...] tem que ter esse tempo de parar todos os professores para discutir qual a proposta e sobre o trabalho.

Consideramos que somente a presença do professor, na escola, desenvolvendo prática espontânea, mecânica, repetitiva não leva ao desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias. Ressaltamos que a necessidade de que o processo formativo ocorra por meio da prática reflexiva crítica, construída no/com o grupo, em que as professoras, juntas, identifiquem os problemas e tentem resolvê-los.

As partícipes demonstraram, em seus enunciados, a importância das experiências vivenciadas coletivamente, na resolução de conflitos individuais do trabalho docente. As enunciações de duas das partícipes afirmam isso:

VIOLETA: - [...] sempre que eu me encontro em conflito, eu não busco só os teóricos famosos. Eu busco sempre uma colega que já passou pela mesma situação em contextos diferentes, mas que passou, que pode me ajudar naquele momento.

MARGARIDA: - [...] para reconstruir minha prática sempre dei importância ao estudo coletivo, a este estudo que a gente faz não só fora da escola, mas dentro da escola, porque não adianta você saber só para você. O conhecimento que não é compartilhado, não é dividido, não adianta nada, não serve.

Desta forma, os enunciados demonstram que os docentes socializando com os pares os conflitos e dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico são capazes de identificar problemas no desenvolvimento da profissionalidade, procurando solucioná-los.

No que se refere ao eixo da valorização do professor, pesquisadores como Tardif (2002), Contreras (2002) e Fiorentini (2006) têm realçado a importância da sistematização dos tipos de saber, da natureza do saber docente e das suas características. Nesta direção, Candau (1996), Tardif (2002) ressaltam a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial, dos saberes da experiência, visto que o saber docente é construído, levando em conta estes saberes.

O saber da experiência parte da atividade cotidiana do professor e do conhecimento desta realidade, sendo por ela validado. Desta forma, não se pode ignorar os saberes que os professores adquirem por meio de sua vivência individual e coletiva. Tardif (2002, p.261) diz que “[...] ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” Desta forma, não se pode deixar de valorizar os saberes da experiência e da prática do professor, uma vez que é com base nestes saberes que o saber científico é construído.

O terceiro eixo, que está voltado para o ciclo de vida profissional dos professores, muito tem contribuído para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação continuada destes profissionais. Este modelo de formação é mais abrangente e tenta romper com a visão dicotômica do modelo clássico.

Neste sentido, existem diferentes concepções de formação, portanto, a formação de professores não deve ser considerada campo homogêneo, no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos formativos. De acordo com Chantraine-Demailly (1995), existem duas categorias de formação: as formais e as informais. A primeira ocorre por procedimentos de aprendizagem constituídos socialmente, com organização e estruturas coletivas. E a segunda acontece por interiorização do saber científico, do saber-fazer e dos saberes espontâneos adquiridos na vivência de situações informais. Vale salientar, também, que nem todas as formações escolares são formais.

Na visão da autora, existem quatro formas sistematizadas de transmissão de saberes: universitária, contratual, escolar e interativa-reflexiva. Na forma universitária existe relação simbólica entre formador-formando, semelhante ao modelo que as profissões liberais, Administração, Direito, Economia, Ciências Contábeis, mantêm com seus clientes. Identificamos a relação simbólica formador-formando pela personalização no sentido da valorização pessoal para o exercício profissional, não no sentido da relação afetiva, mas da

construção contínua das competências e prestígio pessoal e profissional. Tem caráter voluntário de ensino e a finalidade de transmissão do saber e da teoria. Mestres e discípulos estão em relação imediata com o saber, a crítica, a arte e as ciências, os professores são produtores diretos do saber, por meio da investigação e não somente difusores destes saberes.

A forma contratual é definida como relação simbólica do tipo contratual estabelecida entre o formando e a escola. O contrato de formação envolve a empresa, o formador, o formando e a estrutura pedagógica. Este modelo se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por esta relação.

Na forma escolar, o ensino é organizado pelo poder legítimo exterior aos professores (Sistema, Estado, Igreja), as empresas desempenham papel institucional independente do poder centralizador ou não. Neste caso, os professores formadores ensinam saberes definidos pelo programa oficial e não aqueles definidos pelos próprios professores e alunos.

A última forma identificada por Chantraine-Demailly (1995), denominada “interativa-reflexiva”, é o modelo de formação que parte de situações problemas reais, em que formandos e formadores interagem no decorrer do processo de formação. Neste modelo, os saberes são produzidos durante a relação pedagógica e têm como característica principal o aprender fazendo.

Segundo Chantraine-Demailly (1995), os modelos referidos acima não se encontram em estado puro, ou seja, são tipos ideais que devem ser aplicados na formação contínua dos professores. Em síntese, de acordo com a autora, existem diferentes modelos de formação continuada de professores, que podem ocorrer nos seguintes moldes:

- 1 Contratual: formação centrada na escola;
- 2 Escolar: formações obrigatórias ou quase obrigatórias, impulsionadas pelos departamentos ministeriais, regionais ou locais. Existe exigência de um diploma universitário para os formadores;
- 3 Interativo-reflexivo: acompanhamento, conselho, grupo de trabalho, grupos de pesquisa ou rede de formadores;
- 4 Universitária: o indivíduo ou a equipe firma um contrato moral com sua escola, que o deixa seguir a formação que deve ter utilidade para a escola. Seus vestígios se encontram, ainda, no plano acadêmico de formação.

Além destes modelos, também se pode encontrar formas mistas de formação contínua.

É oportuno ressaltar que as instituições responsáveis pela formação do professor não são espaços de consenso, haja vista que a formação não ocorre de forma linear, é processo

complexo e dialético, que favorece o surgimento de formas de dominação e de resistência, provocando vários conflitos, que devem ser superados tanto pelos professores formadores quanto pelos formandos.

Neste sentido, acreditamos que o diálogo do professor com seus pares é de grande importância para a construção de saberes e das práticas pedagógicas. Daí a necessidade de se oportunizarem espaços de reflexão crítica para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos. Para Ibiapina (2004, p.39), “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança.”

A necessidade de criar espaços para que a reflexão coletiva aconteça na escola é mencionado pela colaboradora abaixo:

GIRASSOL: - Essa reflexão se torna mais importante quando é feita em conjunto. [...] é importante que os professores sintam para discutir a forma como melhorar a atuação na sala de aula. [...] eu acredito que a reflexão é fator fundamental. O professor tem que parar e analisar onde foi que melhorou, onde pode melhorar mais, para poder então, realizar uma prática bem sucedida.

Neste contexto, é relevante que o profissional da educação socialize conhecimentos e metodologias de trabalho, já que este movimento ajuda na transformação do trabalho docente. Assim, as professores reconhecem que os processos de formação contínua, organizados com este objetivo, precisam fazer com que o professor se perceba como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico da instituição escolar.

Acreditamos que a formação docente é fator essencial na qualidade da educação. Entretanto é importante garantir que a formação provoque mudança real nas práticas de ensino. Na verdade, a qualidade do ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, formação que está assegurada na LDB nº 9.394/96 e recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série. Neste aspecto, para elaborar uma síntese, perguntamos: o que significa formação docente inicial e continuada?

A formação inicial é aquela que confere titulação ao final da conclusão de determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor as condições para seu ingresso na profissão. Esta formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os docentes criem distâncias entre os conhecimentos teóricos aprendidos nesta fase e a prática real do dia-a-dia da escola.

A formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para ele ampliar e alterar de maneira crítica a própria prática. Como afirma Perrenoud (2002), esta mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo. Neste sentido, Falsarella (2004, p. 50) entende que:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

A formação de professores é processo contínuo que tem início com a graduação e se estende por toda vida profissional. De acordo Victorio Filho (2002, p.68), o profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação. Assim, deve gerir sua própria formação. Nesta direção, Ibiapina (2004, p.127) diz que: “[...] a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional.”

A preocupação pela formação contínua e a consciência da necessidade de estar permanentemente estudando foi revelado pelas professoras. Os enunciados das partícipes ilustram este fato.

LÍRIO: - [...] eu acho que a gente precisa estudar muito sempre, porque sei que o que sabemos é sempre insuficiente.

XANANA: - [...] o estudo é muito importante para nossa vida, para nosso cotidiano. [...] o professor precisa todo dia fazer essa reconstrução, reconstruir os nossos conhecimentos.

MARGARIDA: - [...] você vê nós nos acomodamos, a gente acha que sabe alguma coisa e vai se acomodando. Então é criar esse hábito de estudo, estudar junto com nossos professores. Esse hábito é muito importante.

As professoras manifestaram preocupação com sua formação, demonstraram não ficar esperando os órgãos competentes ou a escola oferecer cursos de aperfeiçoamento. Assim, buscam mecanismos para gerir sua autoformação. Como afirma Candau (1996, p. 150):

[...] a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nóvoa (1995) também afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na autoformação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas também na participação colegiada. Desta forma, reafirmamos a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática e a de seus pares. Neste processo, a reflexão representa instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Nos processos de formação, a sistematização do trabalho reflexivo construído, segundo a perspectiva acima referida, precisa criar condições de os professores colaborarem e trabalharem em equipe, facilitando, assim, a utilização de modelos e de estratégias reflexivas. Nesta perspectiva, Carvalho et al (1999, p.51) ressalta que:

A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade.

O ato de refletir não ocorre de forma natural. O homem aprende a refletir interagindo com seu meio natural e com seus semelhantes. Neste processo, ele vai construindo conhecimentos e transformando sua realidade. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de os professores estarem constantemente refletindo sobre sua prática, trocando idéias, discutindo com seus colegas de profissão, socializando conhecimentos, uma vez que estes procedimentos favorecem o desenvolvimento da profissionalidade docente. Desta forma, passamos, em seguida, a discutir a socialização profissional e o ciclo de vida profissional das professoras.

2.2 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

O mundo passa por constantes transformações, o que exige profissionais cada vez mais competentes. As mudanças estão ocorrendo aceleradamente. Neste contexto, os conhecimentos se duplicam de maneira muitas vezes surpreendente. Para acompanhar estas mudanças, o profissional da educação precisa estar preparado, para que possa atuar na sociedade de forma consciente, criativa e transformadora.

Para atualizar-se, o professor precisa estar constantemente trocando informações e discutindo em grupo sobre as inovações pedagógicas, socializando experiências. De acordo com Balzan (1996, p.48), “[...] essa socialização se torna prioridade, dada a necessidade de nos atualizarmos constantemente e da melhor maneira possível.”

Conforme mostram Libâneo (1990), Mizukami (1996) e Candau (1996), os cursos de formação, oferecidos ao professor, não são suficientes para que este profissional desempenhe, efetivamente, a prática pedagógica consciente e que leve a transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade, os alunos. Como consequência desta observação, vários são os problemas apontados para a inadequação entre a formação recebida pelo professor na escola e as exigências sentidas por ele em sua prática diária. Como afirma Balzan (1996, p.38): “[...] mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.”

É importante ressaltar que a formação inicial é apenas o primeiro momento, como o nome já diz, de preparação inicial; tem sua importância, mas precisa ter continuidade, ficando com o professor, como afirma Nóvoa (1992), a responsabilidade de se assumir como produtor da sua profissão.

Nesta constante busca de atualização de informações e de conhecimentos, ressaltamos a necessidade de o professor estar interagindo com seus pares, trocando experiências, refletindo e tirando suas dúvidas, participando do processo de socialização profissional. Segundo Balzan (1996, p.65), esse processo, “[...] implica as aprendizagens do professor relativas às suas intersecções com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.”

O autor em referência destaca três condições que favorecem o processo de socialização: a) determinadas características que constituem perfil positivo de diretor de escola (sempre presente, entusiasmado, comprometido com a escola que dirige e com a educação); b) as dimensões do município (nas cidades menores onde todos se conhecem, a socialização ocorre de forma mais satisfatória); c) a presença do coordenador pedagógico (elemento facilitador do processo de integração intra-escolar e das relações escola-comunidade). Neste sentido, ressalta que a construção de espaços em que a socialização profissional possa ser promovida representa um ponto alto da formação contínua de professores

Mizukami (1996) afirma que o processo de aprender a ensinar, de aprender a ser professor, tem longa duração, somente tem início, sem final pré-estabelecido. Nas situações complexas de sala de aula é que ocorre, em grande parte, a aprendizagem da profissão, muitas vezes, com poucas oportunidades para que esse profissional reflita sobre a prática, analisando-a e interpretando-a. Uma consequência desta falta de oportunidade, é a ação do professor na forma de ensaio e erro, sem investimento em um processo reflexivo sistematizado com o objetivo de solucionar os problemas que se apresentam neste contexto.

O conhecimento profissional é construído ao longo de toda a trajetória docente. O conceito de desenvolvimento profissional sistematizado historicamente aponta-o como resultante da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o “pessoal”, concebido como resultado do processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidades, interação com o meio; “a profissionalização”, resultado de processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem; “a socialização profissional”, que implica aprendizagens relativas às interações com o meio profissional (MIZUKAMI, 1996).

Ressaltamos, que estas ações estão colocadas de forma separada, entretanto elas não ocorrem de forma dissociada.

Um veículo de observação do desenvolvimento profissional docente é o ciclo de vida profissional que, segundo Huberman (1992, p 39), divide-se em sete fases:

1ª) “Entrada na carreira” – caracterizada pela sobrevivência (ligada ao choque de realidade, ao confronto inicial com a complexidade da situação profissional) e pela descoberta (entusiasmo por estar inserido em situações reais de ensino e aprendizagem) de aspectos que são vividos paralelamente.

2ª) “Estabilização” – fase em que há comprometimento definitivo com o ensino, desenvolvimento de estilo próprio de ensinar – maior flexibilidade na gestão dos insucessos, domínio da situação no plano pedagógico.

3ª) “Diversificação” – experimentação e diversificação são realizadas, já que anteriormente eram dificultadas pelas incertezas e inseguranças, apresentação de maior empenho em trabalhos de equipe, busca de novos desafios.

4ª) “Pôr em questão” – fase em que há confronto com as múltiplas facetas da profissão. A monotonia do dia-a-dia de sala de aula emerge e acentua-se ante os fracassos. Realiza-se um balanço da carreira e surgem mais acentuadamente questões relativas ao progresso da mesma.

5ª) “Serenidade e distanciamento afetivo” – fase caracterizada por aumento da confiança, decréscimo do nível de ambição e investimento e distanciamento afetivo em relação aos alunos.

6ª) “Conservadorismo e lamentações” – caracterizado por queixas em geral em relação aos alunos, atitudes negativas para com o ensino, com a política educacional, para com os colegas, resistências às inovações, culto ao passado.

7ª) “Desinvestimento (pessoal e institucional)” – fase caracterizada por recuo e interiorização no final da carreira profissional, libertação do investimento no trabalho.

Vale ressaltar que estas fases não representam momentos lineares ou engessados e que não devem ser generalizadas. São apenas tendências gerais do ciclo de vida dos professores, é por esta razão que sete professoras apresentaram, ao mesmo tempo, características da fase de diversificação e pôr em questão.

A figura abaixo apresenta as fases de desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras desta pesquisa:

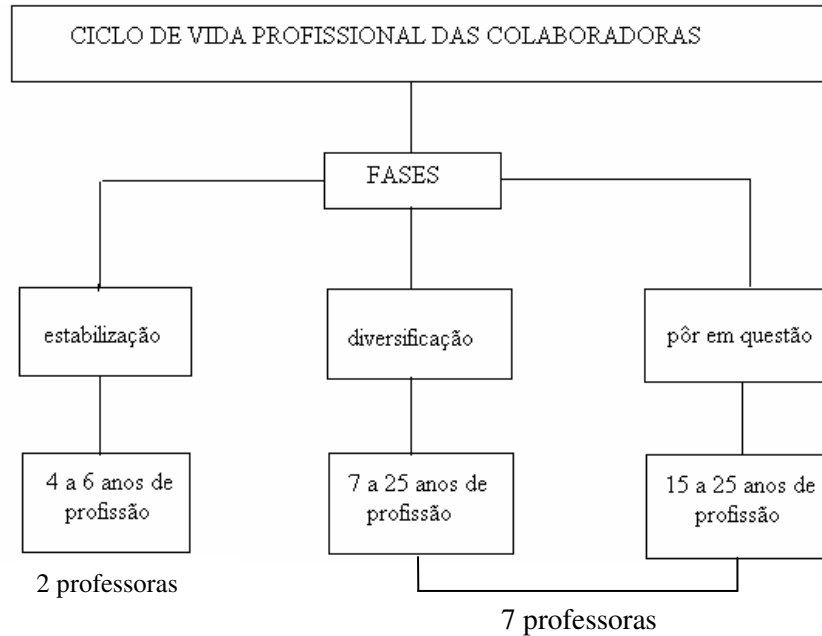


Figura 1: Fases de desenvolvimento profissional e anos de profissão
 Fonte: Entrevistas com as colaboradoras.

As nove colaboradoras possuem formação superior. Dentre elas, somente quatro não possuem pós-graduação *lato sensu* e apenas três têm mais de vinte anos de experiência no magistério. A idade do grupo é diversificada com predomínio da faixa etária acima de trinta anos. A atividade profissional das partícipes é exclusivamente o magistério.

Assim, para efeito desta pesquisa, temos como referência, para análise, somente três das etapas sugeridas por Huberman (1992): Estabilização, Diversificação e Pôr em questão e todas as professoras se encontram enquadradas em uma dessas fases. Importa destacar que o desenvolvimento profissional docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) é um processo amplo, dinâmico, flexível e contínuo caracterizado por diversas etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. Neste sentido, verificamos, no enunciado das colaboradoras, a preocupação de constante investimento profissional.

GIRASSOL: - [...] tem professor que se acomoda, não vai buscar a teoria, porque acha que a prática dele já está boa, que já é suficiente para o aluno se desenvolver.

VIOLETA: - [...] eu ainda sinto que está pouco a minha caminhada. Tem hora que fraquejo, já confessei isso para Tulipa, às vezes eu penso em mudar de profissão, de ir para o lado do comércio, de deixar a educação. Se aqui tem dificuldade lá também [...].

MARGARIDA: - Mas, acontece muito isso (achar que a outra colega está certa) por causa do comodismo, geralmente tem muito tempo de serviço, acha que tem muito trabalho e já encontra uma barreira e pronto já vai aceitando. [...] chega e encontra aquela resistência na questão dos acomodados que chegam na sala de aula, senta, pega o livro dele e dali ele não

levanta. Eu não consigo dá aula sentada, mas a gente encontra professor assim: chega, senta, passa aquilo, fala que dói o ouvido do pobre do aluno [...]

LÍRIO: - [...] eu acho que a gente precisa sempre estudar muito mais e sempre eu sei que nunca é suficiente.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, não ocorre de forma isolada e faz parte de um projeto de vida em que diferentes modalidades formativas se interagem e se combinam. Desta forma, Mizukami (1996, p.68) afirma que:

Os estágios referentes à carreira e às decisões a ela relativas necessitam ser analisadas em seu próprio contexto: parte-se, pois, do pressuposto de que não há um processo único de socialização profissional, mas tantos quantos forem os professores, e a partir deles tendências gerais poderão ser consideradas, assim como suas especificidades.

Sinteticamente, podemos concluir que o desenvolvimento da carreira do professor não deve ser visto como seqüência de fatos que acontecem no exercício da profissão, mas como processo não linear que recebe influências do meio social, psicológico e político. Vale ressaltar que o processo de desenvolvimento profissional é individual, embora se reconheça a importância da troca de experiências, das discussões e das reflexões que ocorrem entre os professores e seus pares, e no decorrer deste desenvolvimento, o professor constrói sua identidade profissional.

A seguir, apresentamos as necessidades formativas das colaboradoras.

2.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DAS COLABORADORAS

A formação docente é uma temática que tem despertado bastante interesse investigativo entre os estudiosos da educação, como Libâneo (1990), Mizukami (1996), Candau (1996), Hengemühle (2007). Ela é considerada como uma das problemáticas centrais das reformas educativas. Este fato exige que se repensem os modelos formativos e as políticas de formação continuada da profissão docente.

De acordo com Candau (1996), a formação inicial deixa muitas lacunas, o que requer o investimento em formação continuada como mecanismo de desenvolvimento profissional. Este processo deve partir das necessidades formativas dos professores.

O que significa necessidade? Para Esteves (1993, p.12), a palavra necessidade é polissêmica, assume vários significados. Segundo o autor, a palavra necessidade é utilizada para “[...] designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência.” Devemos considerar como necessidade o que é indispensável para satisfação de uma carência da vida pessoal, social ou profissional.

As necessidades são relativas aos sujeitos e ao contexto em que estão inseridos, portanto não são independentes, decorrem, assim, de valores, pressupostos e crenças. Desta forma, podem ser individuais ou coletivas.

No contexto educacional, o levantamento das necessidades formativas deve servir de suporte para o planejamento dos conteúdos e das atividades do processo formativo. Para Esteves (1993, p. 20), “[...] o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógico pertinente [...]”, haja vista que conhecendo as necessidades dos professores, podemos escolher melhor as estratégias e intervir na sua prática com mais segurança.

Desta forma, entendendo o processo formativo como complexo, os autores citados vêm a necessidade de os professores participarem de uma permanente formação continuada, visto que, como já afirmamos anteriormente, ficam muitas lacunas na formação inicial. Assim, segundo Ibiapina (2004, p. 124), a complexidade de formação dos professores formadores faz com que nem sempre as necessidades formativas sejam atendidas, daí a necessária “[...] realização de constantes revisões nesses percursos, no sentido de auxiliá-los a revisar, continuamente, seus discursos e suas práticas”.

Neste sentido, esta pesquisa partiu das necessidades formativas das professoras colaboradoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação Infantil. Diagnosticamos quais são as necessidades de formação que o grupo possui referentes à competência profissional de vincular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.

Nesta perspectiva, analisar as necessidades das professoras (e as nossas próprias necessidades) significa ter conhecimento de interesses e de expectativas, o que exige ouvi-las. Segundo Esteves (1993), aqueles que vivenciam os problemas e buscam a sua solução têm maior propriedade de definir os objetivos de sua formação, a fim de garantir o ajustamento satisfatório entre programa – formador – formando. Neste sentido, as partícipes declararam as lacunas e as necessidades pessoais deixadas no processo formativo, relacionadas à vinculação entre teoria e prática.

De acordo com os enunciados das colaboradoras, a necessidade de conhecimento das teorias e dos teóricos é o que dificulta a articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. É o que constatamos nos trechos a seguir:

ORQUÍDEA: - Em minha formação inicial não houve uma ligação entre teoria e prática, os professores não deram oportunidade para ampliar minhas experiências, não possibilitam uma conexão entre o que aprendi teoricamente com a prática social. Muitas vezes, até a teoria ficava a desejar.

ROSA: - Atuando hoje em sala de aula, nós professores precisamos organizar e dirigir situações de aprendizagem para nossos alunos e com isso necessitamos de um conhecimento sobre os teóricos da educação e suas teorias. Na minha formação inicial observei que faltou um estudo sobre a questão dos pesquisadores com suas teorias e idéias que eles defendem.

XANANA: – O próprio estudo das teorias foi uma grande necessidade que não ficou suprida na minha formação inicial, então ficou difícil vincular teoria e prática, já que não se tem essa teoria.

VIOLETA: - O conhecimento amplo sobre os teóricos mais conhecidos e as perspectivas para a ação pedagógica:- O tempo de vinculação da teoria ao estágio, necessitava ser maior. Sugiro que seja a partir do primeiro período; - A estrutura renovada e com novidades educacionais na proposta pedagógica [...] Vejo que o graduando precisa ampliar, instigar mais sobre os assuntos do fluxograma do curso, caso contrário ficará sem nexos na vida acadêmica e terá dificuldades em vinculá-la a prática.

Este grupo de professoras afirma que a formação inicial não proporcionou o conhecimento dos teóricos e das teorias defendidas por eles, o que ocasionou a dificuldade de trabalhar teoria e prática de forma articulada.

Vigotski (2000) defende que o pensamento e a ação devem ser estudados de forma integrada, que o predomínio de um sobre o outro deve ser evitado. Neste contexto, a ação do homem acontece em função de seu conhecimento, ou seja, o homem conhece para agir, assim, a práxis humana é formada por dois elementos fundamentais que são o conhecimento e a ação. Neste sentido, a teoria em si mesma não transforma a prática, uma vez que precisa ser assumida por atos reais e efetivos daqueles que a utilizam.

As partícipes, tendo como referência a formação inicial que receberam, afirmam que a falta de conhecimento da teoria que orienta a prática pedagógica dificulta a resolução dos problemas que surgem no decorrer da ação docente.

Outra lacuna que ficou evidenciada no discurso das colaboradoras da pesquisa refere-se à forma desarticulada como foi trabalhado o conhecimento teórico, que se distanciava da prática.

BOA NOITE: - Mediante a proposta de formação dos educadores da década de 80, em formar jovens para lançar no mercado de trabalho, num universo até então concorrido, a minha formação inicial desfavoreceu-me na questão da vinculação entre teoria e prática, pois, para a época, o que dominava era a praticidade.

Hoje, percebo claramente em meus estudos de pesquisa que ambas necessitam caminhar juntas.

GIRASSOL: - Hoje, tendo uma visão mais ampla sobre teoria e prática, observo que para nossa formação muito deixou a desejar, por vários fatores, dentre os quais posso citar o tempo muito restrito, a grande preocupação dos docentes em ministrar aula, bem como a falta de materiais didáticos ou até mesmo a falta de preparação do professor para ministrar determinada disciplina. Acredito que para a formação do professor é preciso que a teoria e a prática caminhem juntas, pois é importante conhecer e aplicar no dia-a-dia esse conhecimento, visando à realidade de sala de aula, tendo como base fundamental a teoria, que nos conduzirá para na realidade atender as necessidades do educando.

TULIPA: - Na minha formação inicial ficaram muitas lacunas no que diz respeito a como vincular teoria e prática na atividade docente. Isso devido à forma desvinculada da realidade, como fui preparada para exercer a profissão. Os conteúdos eram ensinados de forma descontextualizados, não nos esclareciam qual a utilidade desses na vida prática. Pois, havia dois momentos, o da teoria e o da prática, como se fossem duas coisas distintas, que não dependesse uma da outra. Era a cultura dessa prática que se vivenciava na instituição que foi formada, ou seja, em toda minha vida de estudante. Daí a dificuldade que temos hoje de articular a teoria e prática no desenvolvimento da prática docente, pois não é fácil se desfazer de conhecimentos e experiências que foram internalizados e vivenciados no decorrer de longos anos.

A vinculação entre teoria e prática deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem do professor-aluno, visto que, segundo Hengemühle (2007, p.133), “[...] a teoria é a referência para que o professor possa levar os alunos a compreender, de forma significativa, as situações mundo/vida e/ou tenham a capacidade de buscar auxiliados pela teoria, a solução dos problemas de sua época.”

A professora Girassol ressalta a necessidade de se articular teoria e prática no decorrer da formação do professor, já que o conhecimento teórico é a base para que, no contexto real, a prática possa atender às necessidades dos alunos. Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26) afirma que:

[...] a teoria desempenha um papel essencial em relação a dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Tulipa aponta a dificuldade que os professores formadores tiveram de articular teoria e prática no processo de formação inicial, já que, na sua formação, teoria e prática eram trabalhadas em dois momentos distintos e estanques, o da teoria e o da prática. Conforme realça em seu discurso, “[...] não é fácil se desfazer de conhecimentos e experiências que foram internalizados e vivenciados no decorrer de longos anos.”

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 120) afirmam que “[...] aplicar teoria em aula é algo complexo, em especial por tratar da relação de tensão entre pólos distintos, a *teoria* e a *prática* (ação pedagógica do professor com o aluno), envolvendo os processos de ensino e aprendizagem”. Porém, em nenhum momento a interação entre teoria e prática significa a submissão de uma em relação à outra, cada uma possui suas características e identidades próprias.

As muitas lacunas da formação inicial com relação à vinculação teoria e prática também foram apontadas pela partícipe Lírio.

LÍRIO – Durante a minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, devo afirmar que muitas lacunas foram deixadas, sobretudo quanto às ações de sala de aula no que se refere à vinculação teoria e prática. No meu caso, que estava ingressando na universidade depois do curso Técnico em Contabilidade, sem nenhuma noção do que era ação docente, os conteúdos ministrados na academia não foram suficientes para a minha atuação. [...]. Portanto, senti necessidade de usar os conhecimentos adquiridos na academia na escola, mas não sabia como, pois o básico me faltava. [...]. Essas e outras carências me levaram a prosseguir nos estudos. Participar de cursos de formação continuada foi o caminho para tentar suprir as necessidades.

Lá tive oportunidades de ouvir experiências e aprender técnicas e, conseqüentemente, aplicar na prática. Contudo, observei que estas ações copiadas nem sempre davam certo na minha sala. Senti necessidade de rever as teorias, pois as técnicas dos cursos de formação continuada de poucas horas não faziam aprofundamento teórico. Encaminhei-me para um Curso de Especialização, pois precisava ter clareza sobre as teorias em um curso de formação continuada mais longo, visto que é através de uma formação mais consistente que passo a reelaborar minhas ações pedagógicas e criar uma metodologia de trabalho própria que conduza a aprendizagem de meus alunos.

O enunciado da professora Lírio demonstra que a formação inicial não a deixou apta a exercer a profissão Relativa à atuação em sala de aula. Sentindo esta necessidade, procurou participar de cursos de formação continuada, em nível de especialização, para estudo e mais aprofundamento das teorias, a fim de suprir as lacunas de sua formação inicial, bem como criar condições de construir uma ação pedagógica de forma mais consciente e competente, assegurando, assim, a aprendizagem dos alunos.

Observamos, na fala da professora Lírio, a dificuldade que sentiu em operacionalizar os conhecimentos assimilados na academia, dificuldade que foi provocada por uma formação

que não teve suporte teórico-prático voltado para o contexto real do futuro professor. Nesta perspectiva, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 169) defendem que o futuro profissional “[...] deve ser colocado em condições reais para poder desenvolver atividade diretamente vinculada à prática profissional, para assimilar conteúdos na própria prática.” Assim, cabe à agência formadora proporcionar condições para que o aprendiz de professor vivencie situações que lhes dêem condições de resolver situações-problemas que surgem no decorrer de sua prática.

Para que o professor se desenvolva profissionalmente, é necessário estar em permanente processo de formação continuada, uma vez que já é consenso entre os professores que a formação inicial não prepara total e definitivamente o indivíduo, desenvolvendo conhecimentos, competências e habilidades que perdurem por toda a sua vida profissional.

Margarida deixou bem evidente em seu discurso que, na sua formação inicial, a parte teórica foi muito rica, visto que a coordenação do curso e os professores tiveram grande preocupação em transmitir a essência dos conteúdos. A este respeito, a colaboradora se expressou da seguinte forma:

MARGARIDA: - Por em prática as teorias expostas durante o curso de graduação, no dia-a-dia de sala de aula não é tarefa fácil, pois encontra-se grandes barreiras que impedem o desenvolvimento desse processo. Sabemos que o nosso sistema educacional é muito falho e encontra-se preso ao tradicionalismo, uma vez que o ensino público não tem uma organização direcionada à qualidade de ensino, muitas vezes, se preocupa apenas com a quantidade de alunos, esquecendo que o mais importante é a aprendizagem, o raciocínio lógico e cognitivo dos alunos. Na minha formação inicial, a parte teórica foi muito rica, proveitosa, houve uma grande preocupação e compromisso por parte da coordenação e dos professores ministrantes do curso, no que diz respeito aos conteúdos que foram repassados, os mesmos se preocuparam em transmitir a essência dos conteúdos, mas, infelizmente, pôr esta teoria em prática propriamente dita, ainda é uma utopia, porém, apesar dessas dificuldades, procuro desenvolver tudo que aprendi durante o curso de graduação com muito compromisso e determinação, fazendo um intercâmbio entre teoria e prática, para chegar a resultados positivos no meu dia-a-dia escolar.

O domínio do conteúdo não garante o bom desempenho do professor no desenvolvimento da prática docente, é necessário que ele conheça métodos e estratégias para desenvolver o processo ensino-aprendizagem com competência. É necessário que a teoria e a prática sejam trabalhadas de forma dialética. Nesse sentido, Hengemühle (2007, p. 30) afirma que os conteúdos internalizados “[...] não podem mais ser vistos como estanques, fragmentados e sem história.”

Em seu discurso, a professora Margarida evidenciou, de forma enfática, a dificuldade de por em prática, em sua ação docente, a teoria. Segundo Hengemühle (2007, p. 124),

articular teoria e prática, “[...] é um grande problema que ocorre historicamente em nossas práticas pedagógicas, ou seja, ligar a teoria ao contexto, para a significação e/ou solução dos problemas.” Neste sentido a colaboradora, em seu discurso, afirmou procurar fazer intercâmbio entre teoria e a prática, para que possa chegar a resultados satisfatórios no seu fazer pedagógico diário. Com esta atitude, a partícipe tenta sair da concepção técnica de formação. Ressaltamos, com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a necessidade da superação da concepção técnica de formação do profissional da educação, uma vez que essa concepção considera o professor como um mero executor de tarefas planejadas por outros, é necessário que ele passe a construir práticas pedagógicas fundamentadas em teorias historicamente elaboradas que tenham um significado para os alunos, auxiliando-os a compreender os problemas que surgem no cotidiano.

Neste sentido, de acordo com o discurso de todas as partícipes, confirmamos que a formação inicial é a etapa que inicia o processo de formação dos professores, esse que perdura por toda a vida pessoal e profissional. Desta forma, a análise das necessidades formativas das colaboradoras norteou a segunda parte do trabalho investigativo que realizamos. Na seqüência, passaremos a analisar o conceito prévio de teoria das colaboradoras.

2.4 ANÁLISE DO CONCEITO PRÉVIO DE TEORIA

O papel cognitivo da teoria se efetiva com a atividade de pensar do sujeito e é o método que faz a mediação desta atividade. O método precisa de estratégia, iniciativa e criatividade do pensamento. Desta forma, segundo Morin (2000, p. 335), existe uma “[...] relação recorrente entre método e teoria.” Assim, para o autor, a teoria não deve ser considerada um fim, mas um meio-fim que está em constante dialética com a atividade pensante do sujeito.

Com base neste entendimento, analisamos o conceito de teoria das professoras colaboradoras desta pesquisa, utilizando como referência a classificação de teoria na perspectiva clássica e na reflexiva. Neste sentido, verificamos se o conceito de teoria internalizado pelas professoras pode ser classificado como clássico ou reflexivo.

Na visão clássica, a teoria é considerada como um conhecimento inquestionável, operacional, manipulado, que é aplicado de forma técnica, é compreendida, portanto, como um ato. Santos (2001) define teoria como “[...] relação existente entre os fatos ou ainda a forma de ordenamentos de vários fatos quando estudados de forma metódica.”

Para Pereira (2003), na concepção clássica, teoria é definição acabada, em que a possibilidade de considerar o pensar dinâmico e até mesmo concreto é mínima. Neste sentido, teorizar significa quase somente abstrair. Assim, para o autor (2003, p. 18), teorizar é “[...] uma arte de trabalhar a mente com a idéia enquanto divorciada de uma realidade mais ampla.”

Segundo o autor acima citado, a filosofia clássica nos fornece os fundamentos das definições formais, dos conceitos e de suas regras, mas não nos cede à dinâmica do discurso. O modo de pensar por conceitos entra em contradição, sendo que o ato de teorizar torna-se mais amplo e complexo por meio da relação que se firma entre o pensamento e discurso. Neste contexto, o homem não deve ser visto somente como um ser dotado de pensamento, mas como um ser feito para o discurso, visto que está sempre interagindo com o mundo. Nesta relação dialética acontece o encontro discursivo entre pensamento e realidade, entre teoria e prática, que forma não uma unidade fechada, mas aberta e dinâmica.

Na concepção reflexiva, a teoria é aberta e inacabada, está sujeita a questionamento e é também crítica, podendo ser reconstruída a partir da prática. O eixo norteador dessa concepção é a reflexão crítica, entendida por Ibiapina (2008, p.34) como “[...] a forma questionadora de compreensão do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa”. Assim, a realidade é compreendida em movimento e captada por meio do pensamento.

Desta forma, ao identificar o conceito de teoria que guia a prática das professoras colaboradoras deste estudo, entendemos a prática que elas realizam no decorrer da atividade docente. Nesta pesquisa, utilizamos como referência o entendimento de teoria como um tipo de conhecimento constituído por conceitos, leis e princípios que analisam e interpretam determinado objeto ou fenômeno e pode ser modificado ou refutado.

De acordo com a abordagem sócio-histórica, o homem se desenvolve por meio das relações que ocorrem entre os indivíduos, que são mediatizadas pelas atividades sociais historicamente produzidas e internalizadas por meios de processos de aprendizagens.

Assim, o conceito é formulado por meio do movimento do pensamento, portanto, segundo Vigotski (2000), eles são resultado de um longo e complexo processo de evolução do pensamento do indivíduo. Partindo desta compreensão, entendemos que os conceitos se desenvolvem, portanto, não são estáticos, uma vez que, de acordo com a abordagem sócio-histórica, o significado das palavras evolui.

Neste sentido, o conceito de teoria, que as professoras internalizaram, pode sofrer alteração. Nesta pesquisa, sistematizamos o estudo em grupo do conceito de teoria, utilizando os ciclos de estudos em que as professoras estudaram, socializaram e discutiram o conceito de teoria. Neste espaço reflexivo, os conhecimentos foram partilhados pelos membros do grupo

de forma colaborativa, promovendo-se oportunidade para a (re) significação do conceito de teoria internalizado, uma vez que, segundo Vigotski (2000, p. 358), o desenvolvimento dos conceitos científicos “[...] não se refere ao seu objeto diretamente, mas de forma mediatizada por outros conceitos anteriormente constituídos.”

Passaremos a analisar o conceito de teoria internalizado pelas professoras, para melhor compreensão da prática desenvolvida por elas, já que, para Lefebvre (1979, p. 235), a teoria “[...] emerge da prática e a ela retorna.”

Para sistematização da análise do conceito de teoria internalizado pelas professoras, agrupamos as significações em dois grupos. Apresentamos a enunciação do conceito de teoria do primeiro grupo, que foi formado pelas colaboradoras Xanana, Rosa e Lírio.

XANANA: - Teoria são todos aqueles conhecimentos que a gente vai adquirindo por meio de teóricos, de estudiosos, estudando a gente vai adquirindo teoria.

ROSA: - A teoria [...] são as formas, são as estratégias, como você procura colocar, é, são os conteúdos, são – Ai meu Deus do Céu – Eu estou me embananando (Pausa). Já estou nervosa (Risos). Então teoria é – não estou encontrando a palavra certa (Pausa) – é a forma de você passar, de você ensinar. São, porque tem várias estratégias, é onde você pode trabalhar, então teoria é isso, é você explicar – Como é que eu posso colocar mais meu Deus do Céu, eu já estou [...], eu acredito que seja isso – só que não existe a prática sem a teoria e vice-versa, nem teoria sem a prática. Eu acho que é isso, eu não fui bem nessa, porque fugi.

LÍRIO: - [...] na verdade a gente passa não sei quanto tempo na universidade e eles dizem que a teoria são todos aqueles vários teóricos, que falando sobre vários assuntos principalmente ligados à educação na verdade são esses conhecimentos que a gente vê, que ouviu muito, que estudou muito, tanto na universidade como depois que sai dela, que você permanece ainda lendo, estudando, tudo é teoria para mim [...].

Os enunciados deste grupo de colaboradoras evidenciam que o conceito de teoria internalizado por elas está de acordo com os princípios da concepção clássica, visto que em seus enunciados elas afirmam que compreendem os conhecimentos teóricos como algo operacional, que são adquiridos e colocados em prática. As professoras não manifestaram uma preocupação em refletir e analisar a teoria que utilizam na prática. Portanto, este grupo compreende teoria como um conhecimento que é adquirido por meio de estudos e que é colocado em prática de forma acabada e inquestionável. Entretanto, conforme aponta Vigotski (2000), os conceitos evoluem, portanto, desenvolvem-se e são históricos e dinâmicos.

A colaboradora Rosa sentiu dificuldade de emitir seu conceito de teoria, o que demonstra que ela não possui um domínio teórico do conceito de teoria como instrumento que orienta sua prática. Vale ressaltar que embora a professora Rosa não tenha demonstrado

clareza a respeito do conceito de teoria, sua prática não pode ser considerada atórica, já que, de acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 128):

[...] a consciência do professor não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que desarticulada, porém essa teoria não lhe permite desenvolver uma atitude propriamente teórica diante da aula (prática educativa), a de dialetizar teoria e prática, as duas dimensões da práxis.

Os professores, como seres históricos, não desconsideraram a importância dos conhecimentos historicamente construídos, entretanto é necessário reconhecer também que, de acordo com Hengemühle (2007, p.17), não devemos nos contentar com a simples recepção de conhecimento, isto é, “[...] simplesmente receber tais conhecimentos e repeti-los [...]”

Analisaremos agora o conceito de teoria de outro grupo de professora deste estudo, que foi formado pelas colaboradoras, Boa Noite, Violeta, Girassol, Margarida, Tulipa e Orquídea.

BOA NOITE: - Teoria para mim é aquele estudo que me serve de orientação, está entendendo? Para que eu faça a minha prática. Eu não posso de jeito nenhum ficar à toa sem ter alguma coisa como estudo, até porque para praticar, para eu poder acreditar e fazer esse exercício.

VIOLETA: - A teoria para mim são os conhecimentos, os subsídios que dão suporte para trabalhar. Para colocar essa prática eu vou buscar um teórico que me ajude naquele momento [...].

GIRASSOL: - Bom, teoria é como eu já falei várias vezes, para mim é o conhecimento. [...] então para mim a teoria é a investigação, é a leitura, e o conhecimento, é a chave principal, porque com a teoria você vai ampliar sua prática, vai buscar uma forma de você mostrar através dela o fazer [...].

MARGARIDA: - É a linha que você escolhe para seguir ou ao menos lhe guiar, para aquisição de bons resultados na vida profissional e até mesmo pessoal.

TULIPA: - São os conhecimentos que fundamentam e guiam a prática.

ORQUÍDEA: - A teoria é o conhecimento, como a gente vai botar essa prática, a gente passa a conhecer para depois praticar o movimento.

As colaboradoras, Boa Noite, Violeta, Margarida e Tulipa, entendem a teoria como conhecimento que orienta, que guia a prática. Nos enunciados elas não afirmaram que a teoria é um conhecimento inacabado, que está sujeito à modificações e pode ser (re)construído no decorrer do processo de desenvolvimento da prática. Assim, conforme Hengemühle (2007),

os conhecimentos teóricos são construídos e reconstruídos e auxiliam na caminhada do homem, dando sentido ao ser e estar no mundo.

Segundo o autor referenciado, as experiências vivenciadas, juntamente com o referencial teórico, dão suporte para a prática educativa, uma vez que nada acontece por acaso e para que no presente possa dar significado aos objetos e fenômenos, é necessário ter conhecimento de sua origem, sua história e do contexto em que eles surgiram. Isso significa, para Burlatski (1987, p. 141), que “[...] o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano não estão isolados um do outro por uma barreira absoluta e que os conhecimentos de ambos os tipos tendem a conceber a verdade objetiva.” O conhecimento não deve ser visto como um fim em si mesmo, como é concebido na concepção clássica, mas como uma atividade humana que está ligada às necessidades práticas, desenvolvendo-se constantemente.

No conceito de teoria emitido pela professora Girassol, encontramos um atributo diferenciado dos demais conceitos analisados, característica que se aproxima da concepção reflexiva de teoria, visão que ressalta que a teoria está associada à investigação. Para Burlatski (1987, p. 255), é incontestável que a teoria “[...] representa uma grande força na pesquisa; se o nosso conhecimento não estiver ajustado a determinado sistema que permita interpretar certos fenômenos e, dentro do possível, prever aquilo que ainda é desconhecido, ele não tem importância teórica e prática.”

A análise feita com base nos enunciados das colaboradoras permitiu que verificássemos que a professora Girassol foi quem enunciou o conceito de teoria de forma mais elaborada, em comparação aos conceitos enunciados pelas outras colaboradoras.

Nesse sentido, Girassol internalizou uma concepção reflexiva de teoria, o que não ocorreu com as demais colaboradoras, uma vez que os conceitos por elas enunciados estão mais direcionados para a concepção clássica de teoria e os enunciados por Girassol estão mais próximos da concepção reflexiva de teoria.

Orquídea compreende a teoria como um conhecimento que é primeiro internalizado para depois ser colocado em prática. Neste sentido, como na sua compreensão há um predomínio de atributos do conceito clássico de teoria, o seu enunciado foi classificado também na perspectiva que considera que a teoria é totalmente desvinculada da prática. Segundo Guedes (2002, p. 41), o problema da desvinculação “[...] pode ser percebido nos próprios cursos de formação de professores quando o desenvolvimento das competências profissionais ocorre após o conhecimento dos conteúdos básicos.”

Nos tempos atuais, em que as transformações são rápidas, não se concebe mais que os conhecimentos sejam vistos de forma estática e como um fim em si mesmo. Assim, cobra-

se do professor a necessidade de ele estar preparado e aberto para as mudanças, a fim de que possa acompanhar as transformações que ocorrem no contexto em que atua. Observamos esta preocupação nas enunciações das partícipes, a seguir, quando elas refletem e analisam a prática e o papel do professor:

LÍRIO: - O conhecimento é abrangente, a cada dia vai mudando, se a gente parar hoje para pensar é muita informação que você tem que deter, que o mundo está jogando para você. E a gente fica responsável por essa educação, para passar esses conhecimentos para as crianças de modo geral, para as pessoas. Esta é a nossa função: O que passar? O que determinar? O que escolher?

TULIPA: - Vai ter que selecionar

Violeta entra na discussão e complementa:

VIOLETA: - E eu acredito, assim, se eu quero mudar a minha prática, se eu quero ver o sistema de educação mudar, eu tenho que buscar conhecimento.

Na reflexão feita pelas professoras foi notória a preocupação com a busca de conhecimentos e com a responsabilidade social e histórica da educação e qual o papel que o professor tem neste processo. Neste contexto, as professoras destacam a importância histórica de ter e dominar os conhecimentos historicamente construídos. Ao que completamos, é necessário não se contentar em simplesmente receber os conhecimentos e repeti-los sem nenhum questionamento, sem reflexão crítica. Assim, ressaltamos a importância de refletir, como profissionais da educação, que precisam investigar e compreender o contexto em que atuamos, bem como ter clareza a respeito dos conceitos que movem o ser e o fazer-se professor, para que não sejamos reprodutores de um sistema, repetidores passivos de verdades que não nos pertencem. Ao romper com esta perspectiva, tornamo-nos ativos, elaboradores e (re)elaboradores dos conhecimentos que internalizamos ao longo da trajetória pessoal e profissional, contribuindo, assim, para formar indivíduos críticos, reflexivos e participativos da vida. O processo de mudança conceitual não acontece de forma espontânea, tampouco de forma mecânica, necessita ser desconstruído e reconstruído, paulatinamente, o que exige estudos individuais e coletivos a ser realizados pelos professores, como forma de superação de um modelo instituído.

A desconstrução e reconstrução favorecem o cotidiano escolar, favorece o desenvolvimento profissional do professor e a própria qualidade da educação. Entretanto é necessário lembrar que, como seres históricos, nós professores sofremos influências históricas e sociais da cultura e da sociedade, o que influencia na elaboração das nossas compreensões, de nossas visões de mundo e do próprio desenvolvimento da prática educativa, levando-nos a

adotar, algumas vezes, de forma inconsciente ou alienada, pontos de vistas e práticas que não contribuem para mudar a escola e a sociedade. Neste contexto, anima-nos a certeza de que existem milhares e milhares de professores que, como o grupo que participou desta pesquisa, luta diariamente, investindo em processos de formação e pesquisa, para mudar os contextos em que estão inseridos.

Reafirmamos que o conhecimento é dialético, histórico e socialmente construído, assim, é de fundamental importância que os profissionais da educação tenham uma fundamentação teórica segura e consistente, uma vez que somente dessa forma, eles terão condições de fazer suas escolhas teóricas de forma consciente, sendo a aula compreendida como um espaço de múltiplas relações, em que a articulação teoria e prática acontece de forma intencional e criativa.

Nesse contexto, a prática educativa, como processo consciente e sistemático, contribui para a construção de um saber mais democrático e humano.

No item seguinte, analisamos o conceito prévio de prática elaborado pelas colaboradoras deste estudo.

2.5 ANÁLISE DO CONCEITO PRÉVIO DE PRÁTICA

Neste tópico, apresentamos a análise do conceito de prática que as colaboradoras internalizaram no decorrer de sua formação e atuação docente. Neste sentido, classificamos o conceito de prática que as partícipes elaboraram, utilizando as categorias teóricas de Vázquez (2007), que define a prática social como criadora e repetitiva.

A prática criadora é considerada como aquela que, em seu processo de realização, transforma uma realidade a partir de objetivos traçados. Estes objetivos são analisados partindo de atos conscientes. A prática repetitiva é aquela realizada de forma mecânica, espontânea, com um nível de baixa consciência. Vázquez (2007) ressalta que em toda prática existe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, ou seja, entre os níveis de baixa e elevada consciência.

Com o objetivo de situar melhor esta classificação, perguntamos às professoras: O que significa prática? Para responder a esta questão, analisamos diversos conceitos. Segundo Pimenta (2002), o conceito de prática evoluiu, uma vez que em cada momento histórico existe

um conceito diferente de prática que norteia o trabalho do professor. Desta forma, a autora conceitua prática, dividindo-a por décadas expressas nos anos 1960, 1970, 1980 e dias atuais.

Nesse sentido, na conceituação até o final dos anos 60, a prática era conceituada como aquisição de experiência. Neste período, a prática era compreendida como modelo teórico a ser imitado, podendo ser adquirida por meio da “[...] observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos.” (PIMENTA, 2002, p.29). Dessa forma, a formação prática dos professores estava voltada para a reprodução e o exercício de modelos pré-estabelecidos.

A partir da década de 1970, a prática passa a ser entendida como uma ação desarticulada da teoria, não sendo vista como referência para a fundamentação teórica. Neste período, o curso de formação de professores era excessivamente teórico.

O início da década de 1980 marca a adoção do entendimento de que a teoria e a prática são indissociáveis no desenvolvimento da prática pedagógica. A partir desta década, tem início o entendimento de que teoria e prática formam uma unidade, devendo a teoria ser formulada e utilizada a partir das reais necessidades da realidade educativa. Com base nesta perspectiva, o estágio dos cursos de formação de professor passa a ser visto como um momento de integração entre teoria e prática. Constituindo, assim, teoria e prática o núcleo articulador do currículo e da formação do profissional da educação.

Nesta pesquisa, compreendemos que a prática é uma atividade social que se apóia em teorias e que as constrói, visando à mudança ou transformação dos indivíduos, da natureza e da sociedade. Este conceito foi o que serviu de base para a análise que realizamos dos conceitos emitidos pelas partícipes desta pesquisa.

É por meio da reflexão de suas experiências que os indivíduos elaboram conceitos. Esta elaboração é resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela linguagem. Fontana (1996), baseando-se em Luria (1991), diz que a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico-social do homem.” Assim, os conceitos são dinâmicos e têm história. Desta forma, é no contexto histórico que os conceitos das professoras colaboradoras se situam e, conseqüentemente, situam a prática que realizam como criadora ou repetitiva.

Nos segmentos seguintes, apresentamos os conceitos de prática internalizados pelas professoras.

XANANA: - Prática é o dia-a-dia, o cotidiano.

BOA NOITE: - Prática é o exercício daquilo que eu pratico no meu dia-a-dia, é a minha ação como pessoa, no meu trabalho. É aquilo que eu estou fazendo [...] é o exercício, são as minhas atitudes, é o que devo seguir, é o que eu acredito em seguir e ponho isso nas ações.

GIRASSOL: - Prática para mim é o dia-a-dia, é você fazer, [...] é você realizar um trabalho, e esse trabalho para ser realizado é necessário que haja essa prática, essa experiência do seu dia-a-dia.

Este grupo de professoras entende a prática como uma atividade do dia-a-dia, que faz parte do trabalho diário resultante de sua experiência. Observamos, no enunciado delas, a ausência da preocupação de vincular prática e teoria. Elas entendem a prática como uma atividade rotineira que é realizada sem a preocupação em fazer uma reflexão sistemática. Nos enunciados das professoras, verificamos a falta de preocupação com a mudança ou transformação da realidade em que elas estão inseridas. Neste sentido, o conceito de prática delas foi classificado como repetitivo e incluído na perspectiva que considera prática como aquisição de experiências desvinculadas de uma teoria.

A educação, como prática social, tem, dentre outros objetivos, o de transformar a sociedade. Neste sentido, a prática educativa é orientada tanto para a reprodução/manutenção/conservação da sociedade quanto para a mudança. Quem dá o sentido progressista ou conservador à prática é o tipo de política utilizada pelos agentes educativos.

Para que a educação seja realmente transformadora e progressista, é necessário que ela se sustente em uma prática reflexiva que oportunize:

[...] rever toda a estruturação de nossos cursos de formação, desde seus objetivos, incluindo o perfil profissional, passando pelos conteúdos, até os processos e métodos didático-pedagógicos utilizados na prática de ensino, sem esquecer o estágio, enquanto etapa prática de aprendizado profissional (PINTO, 1993, p. 45)

Atualmente, tem-se discutido sobre a importância que os modelos formativos atribuem à prática no momento em que se estruturam os currículos das licenciaturas, é o que destaca Mogilka (2003). As Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia, estabelecem carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas para aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, a fim de que seja feita uma vinculação entre a prática e as teorias desenvolvidas, “[...] passando a prática a ser o eixo central do currículo de formação

de professores.” (MOGILKA, 2003, p. 19). Nesse sentido, a formação do professor torna-se um desafio, legal e pedagogicamente assumido pelas instituições que formam professores.

Entendemos que não basta aumentar a carga horária destinada à prática dos alunos de licenciatura, é necessário que ocorra uma reflexão e teorização das práticas pedagógicas. Segundo Mogilka (2003, p. 20), “[...] para retomar esta relação entre teoria e prática, torna-se necessária uma reflexão que consiga estabelecer efetivamente uma dialética entre ambas”. Assim, é a reflexão sobre a prática que une teoria e prática.

Nos dias atuais, muitos autores defendem a importância da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional do professor. Estes autores apóiam-se na Teoria Crítica, que considera a prática como uma atividade que pode ser constantemente reconhecida, refletida e modificada. Dentre os autores que defendem esse pensamento, destacam-se Furter (1984), Magalhães (2004), Ibiapina (2003), dentre outros.

A Teoria Crítica tem contribuído para esclarecer os problemas relacionados à prática pedagógica, já que ressalta a importância da reflexão crítica e colaborativa como um procedimento de resolução dos conflitos que existem na ação. Diante do exposto, perguntamos: Como a reflexão pode contribuir para tornar a prática pedagógica mais consciente? Recorremos a Furter (1984) na tentativa de responder a questão. Para o autor, primeiramente devemos tornar a prática mais coerente, por meio de um esforço de reflexão rigorosa, posteriormente, a reflexão ajuda a tornar a ação pedagógica mais lúcida, mais justa e conseqüentemente, mais consciente.

A reflexão não pode ser entendida como condição para a ação, visto que a prática pedagógica existe antes da reflexão. Desta forma, é possível agir sem refletir, porém é preciso refletir para agir. Isto quer dizer que é possível agir sem o pensar reflexivo, mas para que esta ação seja realizada de forma consciente, é preciso refletir na e sobre a ação, assim, “[...] refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará.” (FURTER, 1984, p.28).

No processo de significação das ações, é necessário que o professor se distancie da prática para que possa analisar as dimensões e as conseqüências dos próprios atos. Por meio da reflexividade, o homem reconhece que o que faz é realmente seu, responde pela sua ação para com os outros e torna-se o diálogo viável. Neste sentido, o papel da reflexão é auxiliar o homem a ser objetivo e a ter consciência de suas responsabilidades, permitindo uma constante revisão, levando em conta a origem e as conseqüências da atividade que desenvolve. Desta

forma, a reflexão deve ser vista como necessária à prática educativa, sobretudo quando o professor adota atitude rigorosa de pesquisa, de avaliação e de aperfeiçoamento contínuo.

O homem desenvolve sua capacidade de reflexão por meio do movimento do pensamento. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores.” (IMBERNÓN, 2002, p.39). Por meio da reflexão, desfazemos dúvidas, falsas justificações e representações, sendo, portanto, esta atividade mental um esforço de autocrítica. A reflexão dá segurança para que as escolhas e opções possibilitem realizações mais precisas. Assim, para Furter, (1984, p.29), “[...] a reflexão é ao mesmo tempo crítica, dialética e inovadora.”

Desta forma, a reflexão não pode se restringir somente ao distanciamento da prática, mas à atividade mental necessária para transformar a ação. É um pensar complexo que exige perseverança e, muitas vezes, este exercício se torna cansativo, sendo mais suportável quando os outros pensam conosco. A reflexão pode ser considerada o fundamento do trabalho coletivo tão exigido nos dias atuais. Neste sentido, defendemos uma prática que envolva a colaboração entre os professores, pois, juntos, eles podem analisar, refletir e procurar soluções para os problemas comuns que acontecem no contexto escolar. Vale ressaltar a diferença entre colaboração e cooperação. Na cooperação, a ação do sujeito ainda está vinculada à hierarquias de poderes, o que não necessariamente resulta em benefício comum. Na colaboração, cada indivíduo dá sua parcela de contribuição em benefício de todas as pessoas envolvidas na situação. Neste sentido, acreditamos que, se existirem com frequência interações que visem à colaboração entre os docentes, no contexto escolar, estes terão maior capacidade de desenvolvimento profissional.

A prática é importante na construção do saber pedagógico do professor, ela pode e deve se enriquecer com conhecimentos teóricos. Nesta perspectiva, a teoria, o conhecimento teórico, é o conhecimento organizado e aceito pela comunidade científica ou acadêmica, que socializa conceitos, leis e princípios socialmente construídos e que pertencem a um determinado campo do saber. Com base no exposto, depreendemos que não existe prática sem teoria e vice-versa. Embora os conceitos de teoria e prática sejam diferentes, é necessário que eles formem uma unidade inseparável. Assim, as professoras expressam as suas preocupações com relação à vinculação entre teoria e prática.

ROSA: - Prática é colocar em ação o que você aprendeu. É você praticar tudo aquilo que você viu na teoria, nas explicações [...].

TULIPA: - É o fazer, é colocar em ação os conhecimentos aprendidos, é operacionalizá-los.

Embora as professoras Rosa e Tulipa tenham demonstrado um nível mais elevado de entendimento do conceito de prática, ao fazer referência a uma prática baseada em teoria, em conhecimentos, observamos que o conceito de prática das professoras está dentro de uma visão repetitiva, visto que não demonstraram o significado de prática baseada em conhecimentos dinâmicos, que estão em constantes mudanças. O conhecimento e a prática são dinâmicos, estão constantemente transformando-se. Os conhecimentos pedagógicos também estão constantemente se transformando. Esta transformação não pára, o ato de conhecer é contínuo e acompanha os indivíduos durante toda a vida.

A seguir, analisaremos outro bloco de conceitos, apresentando a significação de quatro professoras:

ORQUÍDEA: - Prática é o dia-a-dia, é o convívio da gente no trabalho, com o aluno, na escola. Praticar é botar em movimento [...].

LÍRIO: - Prática pedagógica é eu me incluir na sala de aula, a minha ação. [...] tudo que é relacionado para o trabalho pedagógico [...] .

MARGARIDA: - É a maneira que se usa para trabalhar, desenvolver determinados projetos, sabendo que devemos estar abertos ao surgimento de dificuldades e prontos para resolvê-los, tendo que muitas vezes fazer uso do improviso [...].

VIOLETA: - A prática é mais o dia-a-dia, é o trabalho, é a busca.

A professora Orquídea e Lírio apresentaram o conceito de prática associado à compreensão no âmbito do trabalho pedagógico, bem como as demais professoras, elas entendem o conceito de prática como uma atividade do dia-a-dia, baseada em suas experiências. A professora Margarida afirma que, às vezes, sua prática é improvisada. Ao que acrescentamos: como toda ação está baseada em uma teoria, mesmo que esta teoria não seja consciente, ela guia as escolhas e mesmo quando se pensa que está improvisando, na verdade, recorre-se aos saberes internalizados para agir. Os conceitos de prática das professoras podem ser classificados como de aquisição de experiências, o que nos faz concluir que elas não demonstram o entendimento de que a prática é movimento e está articulada à teoria, embora uma delas admita recorrer, às vezes, ao improviso. No conceito de Violeta, o que se distingue é o entendimento de prática como busca, o que revela a inquietação em estar sempre colocando em movimento sua prática.

Para que a prática seja dinâmica, é necessário que os professores estejam refletindo constantemente sobre sua ação, a fim de provocar mudanças em seu fazer pedagógico. A reflexão, orientada pelos conhecimentos científico-pedagógicos, permite reformular a prática

com mais segurança. Agindo, desta forma, estamos realizando o movimento de ir e vir, o movimento que perpassa da prática para a teoria e da teoria para a prática. Este movimento requer que toda transformação provenha de uma ação realizada com consciência. O grupo de professoras partícipes desta pesquisa demonstrou o entendimento da necessidade de os professores refletirem sobre a prática a fim de modificá-la. Apresentamos, a seguir, o que pensa Rosa e Girassol a este respeito:

ROSA: - Tem muitos pontos que a gente leva para nossa prática, mas eu vou falar da reflexão que eu acho muito importante, é algo que integra muito a questão de pensar sobre o que você já fez e sobre o que você também vai fazer, vai procurar fazer depois. [...]. Então eu acho que a reflexão é muito importante, deve acontecer mesmo, não só na vida profissional, mas também na nossa vida é algo de muito valor. A gente deve mesmo refletir sobre nossos atos, sempre procurar refletir, mas para melhorar. Lógico que se você achou que não deu certo, tentar fazer melhor, através da reflexão.

GIRASSOL: - A reflexão se torna mais importante quando é feita em conjunto, no decorrer dos trabalhos na sala de aula, do período letivo é importante que os professores sentem para discutir e refletir sobre a forma de como melhorar sua prática em sala de aula. E para isso é necessário que eles façam a reflexão de como é que ele na prática, sempre baseado em uma teoria. Então eu acredito que a reflexão é o fator fundamental, o professor tem que sentar, tem que parar, analisar onde foi que melhorou, onde é que pode melhorar mais, para pode então realizar uma prática bem sucedida.

O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, ou seja, de construção de teorias, de conhecimentos e de um saber-fazer específico. Neste sentido, compreendemos que a teoria só existe por meio de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. A pesquisa dá sustentação à teoria/prática, uma vez que todo trabalho humano exige do trabalhador um saber e um saber-fazer.

Os profissionais da educação, no decorrer de sua prática, apóiam-se em conhecimentos especializados e formalizados, embora nem sempre tenham consciência disso. Os conhecimentos são adquiridos por meio do processo formal de escolarização e internalizados, no decorrer do processo de formação, devendo ser adquiridos na universidade. Eles são também legitimados por um diploma que titula o profissional, de acordo com a área de sua atuação. Segundo Tardif (2002), o conhecimento profissional é dinâmico, evolutivo e progressivo, e o professor necessita de uma formação contínua que lhe dê condições de se autoformar por meio de diferentes meios.

Perrenoud (1993) afirma ser ingenuidade acreditar que a formação inicial é o único ou o principal motor da profissionalização. Para ele, existem outros vetores que

complementam a formação do professor e que auxiliam na concretização de uma prática reflexiva, criativa e inovadora.

Construir um projeto político-pedagógico que responda às necessidades e expectativas dos professores é o grande desafio da escola. Os professores que têm acesso à educação continuada de qualidade podem compreender as condições de exploração e lutar por uma organização coletiva que diminua a exploração. O processo de educação continuada deve atender a estas demandas e, efetivamente, articular conhecimento científico e a práxis, integrando teoria e prática.

O grupo tem consciência de que precisa agir colaborativamente, não podemos mais ficar esperando pelas decisões que vêm de cima para baixo, tampouco ficar à mercê das mudanças sociais e culturais que estão ocorrendo a todo o momento na sociedade. Assim, é indispensável que nós, professores, enfrentemos o desafio de compreender os novos tempos a fim de que possamos atender aos anseios das novas gerações e traçar os rumos do futuro.

Nesta parte, compreendemos o significado que as professoras internalizaram de prática, ajudando o grupo a entender como atuam no desenvolvimento do trabalho docente. No percurso de análise, realizamos o resgate histórico da evolução do conceito de prática que auxiliou a contextualizar o significado de prática internalizado pelas professoras, tendo como referência às classificações de Pimenta (2002) e Vázquez (2007).

Nesta trajetória, compreendemos que as colaboradoras internalizaram o conceito de prática como uma atividade repetitiva, visto que não demonstraram um nível elevado de consciência da ação docente, uma vez que percebemos, por meio de seus discursos, a conceituação da prática como uma ação espontânea, em que não há uma preocupação com a reflexão sistematizada. Desta forma, no decorrer do processo formativo, que esta pesquisa proporcionou, motivamos as professoras a construir uma postura crítica e reflexiva, proporcionando condições para que elas possam também desenvolver a prática pedagógica com mais consciência da teoria que as fundamenta.

As professoras reconheceram a limitação de conceituar prática como uma atividade repetitiva, rotineira, uma vez que admitem que ela seria mais bem desenvolvida de forma dinâmica, refletida e crítica. Nesta pesquisa, as professoras tiveram oportunidades formativas que possibilitaram a construção de novas estruturas de pensamento, de forma que o conceito de prática foi ampliado, alcançou níveis diferentes daqueles apreendidos em processos anteriores. Assim, acreditamos que a transformação da educação se dará quando os professores forem formados por meio da pesquisa, da reflexão crítica e colaborativa que proporcione a unidade entre teoria e prática.

Na próxima parte, iniciamos a análise do nível conceitual do conceito de teoria e prática das partícipes da pesquisa.

2.6 NÍVEL CONCEITUAL DAS COLABORADORAS

Na análise do nível conceitual elaborado pelas professoras do conceito de teoria e prática, utilizamos as enunciações emitidas por elas nos diálogos interativos ocorridos no percurso da pesquisa. O objetivo era de descobrir o nível de entendimento que as professoras possuem dos conceitos de teoria e prática.

Para Guetmanova (1989), o conceito pode ser entendido como uma das formas de pensamento abstrato, que reflete os indícios substanciais do objeto. Para a autora, os indícios são os que tornam os objetos semelhantes ou os distingue, portanto existem indícios distintos e não distintos.

Os indícios são considerados distintivos quando são inerentes exclusivamente a determinados objetos e não distintivos quando não são exclusivos ao objeto em questão. Desta forma, para Guetmanova (1989, p. 32), o conceito é considerado como “[...] forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos.”

Para analisar os níveis de formação conceitual do conceito prévio de teoria e prática das partícipes da pesquisa, utilizamos os níveis de elaboração propostos por Guetmanova (1989): descrição, caracterização, definição e conceituação.

O nível de descrição enumera os traços exteriores do objeto, distinguindo-os de outros semelhantes. Aqui são incluídos os indícios substanciais e insubsistentes do objeto. Nesta pesquisa, não encontramos nenhuma professora que tenha apresentado este nível conceitual, no que se refere ao conceito de teoria e de prática.

No nível de caracterização são enumeradas as propriedades internas e substanciais do objeto, apresentando qualidades, critérios morais, sociais e políticos. No que se refere aos seres, enumera traços de caráter e temperamentos. Neste nível são assinalados aspectos subjetivos substanciais que envolvem valores, funções e propriedades do objeto. Com relação ao conceito de teoria, encontram-se nesse nível as professoras Xanana, Orquídea, Lírio, Violeta, Girassol e Tulipa. Com relação ao conceito de prática, encontramos no nível de caracterização duas professoras, Rosa e Tulipa. Conforme, ilustra o quadro 6:

PROFESSORAS	O QUE É TEORIA	NÍVEL CONCEITUAL	O QUE É PRÁTICA	NÍVEL CONCEITUAL
Xanana	Conhecimento adquirido por meio de teóricos	Caracterização		
Orquídea	É o conhecimento	Caracterização		
Lírio	São os conhecimentos	Caracterização		
Violeta	São os conhecimentos, os subsídios que dão suporte para trabalhar	Caracterização		
Girassol	É o conhecimento, é a investigação	Caracterização		
Tulipa	São os conhecimentos que fundamentam e guiam a prática	Caracterização	É o fazer, é colocar em ação os conhecimentos aprendidos, é operacionalizá-los	Caracterização
Rosa			É colocar em ação o que você aprendeu	Caracterização

Quadro 6: Nível conceitual das colaboradoras

Fonte: Entrevista individual.

No nível de definição é estabelecido o conteúdo ou significado do termo em estudo, revelando, assim, o conteúdo ou significado do termo de um conceito. Este nível estabelece os indícios substanciais de um objeto ou classe de objetos generalizados, assinalando de forma clara a essência dos objetos. O conceito de teoria das professoras Rosa, Boa Noite e Margarida se encontra neste nível conceitual. Encontramos no nível conceitual de prática as colaboradoras Xanana, Orquídea, Lírio, Boa Noite, Violeta, Girassol e Margarida, conforme ilustra o quadro 7:

PROFESSORAS	O QUE É TEORIA	NÍVEL CONCEITUAL	O QUE É PRÁTICA	NÍVEL CONCEITUAL
Rosa	São as formas, as estratégias, são os conteúdos	Definição		
Boa Noite	É aquele estudo que me serve de orientação	Definição	É o exercício daquilo que eu pratico no dia-a-dia, é a ação	Definição
Margarida	É a linha que você escolhe para seguir ou ao menos lhe guiar	Definição	É a maneira que se usa para trabalhar, desenvolver projetos	Definição
Xanana			É o dia-a-dia, o cotidiano	Definição
Orquídea			É o dia-a-dia, é botar em movimento	Definição
Lírio			É a minha ação	Definição
Violeta			É mais o dia-a-dia, é o trabalho	Definição
Girassol			É o dia-a-dia, é você fazer	Definição

Quadro 7: Nível conceitual das colaboradoras

Fonte: Entrevista individual.

O nível de conceituação responde à pergunta: Que objeto é esse e em que consiste a sua essência? Reflete o universal, o essencial e o necessário do objeto, abstraindo seus indícios substanciais (propriedades e relações). Este nível apresenta os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos. A conceituação reflete as propriedades essenciais e seus aspectos, laços, relações, a lei do movimento, da evolução do objeto.

Na formulação do conceito, utilizamos processos como a análise, a síntese, a abstração e a generalização. Na conceituação, as palavras são usadas como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizando-as por meio de um signo. Os enunciados prévios das professoras de teoria e de prática não se encontram neste nível.

Desta forma, no que se refere ao nível conceitual do conceito prévio de teoria das partícipes da pesquisa, constatamos que houve o predomínio do nível de caracterização, em contra partida, no que se refere à prática, o que predominou foi o nível de definição. Conforme já afirmamos anteriormente, os conceitos são dinâmicos e evoluem, portanto, os conceitos prévios das professoras evoluíram no processo de desenvolvimento desta pesquisa, entretanto ressaltamos que, como não era objetivo deste estudo analisar o processo de re-elaboração do conceito de teoria e prática, não apresentaremos neste espaço esta análise, porém reafirmamos que o processo de reflexividade e de colaboração contribuiu para que os conceitos prévios fossem resignificados, ampliando o nível de generalização das formulações.

No capítulo seguinte, tratamos do desenvolvimento da cultura escolar na perspectiva colaborativa e reflexiva.

CAPÍTULO III

CULTURA ESCOLAR NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA



A cultura vive um processo ativo, contínuo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

OLIVEIRA

Neste capítulo, tratamos do desenvolvimento da cultura escolar, na perspectiva colaborativa e reflexiva, haja vista que a cultura escolar e docente exerce grande influência na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Fazemos uma discussão sobre a reflexão existente entre colaboração e a reflexão no processo educativo, onde defendemos que a escola precisa criar espaços para que o professor possa realizar reflexão crítica e colaborativa, a fim de discutir os problemas comuns e buscar soluções, contribuindo para a transformação da prática pedagógica.

3.1 CULTURA ESCOLAR E DOCENTE NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

No contexto da escola e no desenvolvimento de seu currículo, as práticas colaborativas entre seus membros podem ter um papel relevante e decisivo. A força destas práticas está no desenvolvimento de um currículo de forma contextual e natural. Conforme análise de Lima (2002, p.8), a colaboração não encontra uma justificativa em si própria “[...] ela é um meio para atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos.”

Segundo o autor, isto não se concretizará se os professores não desenvolverem o currículo coletivamente de forma eficaz e flexível na efetivação de uma aprendizagem significativa. Assim, o referido autor (2002, p.8) afirma que “[...] as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados.”

O estudo da cultura escolar e docente é muito complexo, visto que o conhecimento, os valores, as normas e a forma de comportamento de seus integrantes se organizam de diversos modos, existindo no interior da organização escolar uma acentuada heterogeneidade, que compreende diversos níveis de ensino, escalões salariais, níveis etários de alunos, conteúdos curriculares, localização de escolas, status, recursos disponíveis, condições de trabalho. Assim, afirmamos que, no interior das escolas, existem diversas subculturas. Na visão de Lima (2002, p. 25), as culturas dos professores se diferenciam “[...] não só entre escolas, como também entre grupos de professores de cada escola.”

Diante do pluralismo cultural, hoje, dificilmente reconhecemos uma cultura que não esteja intimamente ligada às outras. Diante deste contexto, Gadotti (2000, p.42) diz que: “[...] a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isto, é preciso saber trabalhar com as diferenças [...]”

A escola precisa respeitar a diversidade cultural de seus alunos, deixar de cultivar o passado, de impor certos modos de conduta, pensamentos e relações próprias de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor.

A definição de cultura é sistematizada por diversos pesquisadores, destacaremos, em seguida, alguns dos significados que identificamos na literatura. Gadotti (2000, p.17) afirma que cultura é: “[...] um conjunto de significados, expectativas e comportamentos

compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.”

Nesta perspectiva, cultura é resultado da construção social, que se expressa em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos que circulam a vida individual e coletiva da sociedade. Por isso viver uma cultura é reinterpretá-la, reproduzi-la e até transformá-la.

A área da educação passou a utilizar o conceito de cultura escolar a partir de 1970, trazendo uma grande contribuição, já que possibilitou analisar a organização escolar para além da racionalidade técnica e organizacional, propondo, sobretudo, que esta análise deve ser feita com base em uma racionalidade político-cultural. Oliveira (2003, p. 294), citando Forquim, diz que cultura escolar “[...] refere-se aos conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino, para seus membros, num determinado momento histórico e social.”

A escola é uma instituição de cruzamento de culturas, deve juntamente com seus docentes construir uma pirâmide intercultural ampla e flexível que oportunize a integração de valores, idéias, tradições, costumes, assumindo a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. Neste sentido, segundo Pérez Gómez (2001, p. 77), “[...] a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar da emergência do sujeito.”

O autor diferencia as diferentes culturas que perpassam a vida escolar em: crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica. A cultura crítica se define como o pensamento que se transforma continuamente e se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica, como um dos eixos na vida da escola; a cultura social refere-se à ideologia cotidiana que perpassa e se instala no cotidiano da escola e corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade; a cultura institucional é entendida como o conjunto dos aspectos da organização da instituição escolar, da cultura dos docentes e do seu desenvolvimento profissional; a cultura experiencial está relacionada à plataforma cognitiva, afetiva e comportamental de onde partem os alunos para assentar as explicações que têm ao constatar os conhecimentos (fatos, conceitos, procedimentos, atitudes) sobre a vida natural e social no ambiente escolar. O autor entende como cultura acadêmica a seleção de conteúdos que são trabalhados na escola.

Cada escola possui sua própria forma de pensar a formação do educando, que identifica e dá uma forma ao comportamento de seus membros. A forma de sua organização é

percebida e incorporada por seus membros simultaneamente de forma consciente e inconsciente.

São grandes as influências que a escola exerce sobre os indivíduos. Sua cultura específica reproduz, muitas vezes, seu reflexo de forma explícita e implícita. Desta forma, para Pérez Gómez (2001, p. 13), “[...] entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola.”

Segundo Pérez Gómez (2001) e Lima (2002), na escola, ainda existe o predomínio da disciplina formal, o autoritarismo, a imposição de uma cultura homogênea, rituais, burocracias, aprendizagem sem sentido, conhecimentos fragmentados, memorização e trabalho desvinculado da realidade. A escola como instituição social possui características próprias que condicionam e pressionam o comportamento de todos envolvidos na rotina escolar. Pérez Gómez (2001, p. 150) cita os seguintes elementos:

[...] a organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social na escola, as habilidades dos agentes envolvidos as expectativas da comunidade social, as relações entre os docentes, as relações professor-estudante.

Existem muitos fatores que determinam e mantêm a cultura escolar, mas a que exerce maior predomínio é a cultura dos professores, visto que desempenham suas funções de educador, principalmente na sala de aula. Como gestores de suas salas, têm autonomia para escolher a melhor forma de conduzir seus trabalhos. O enunciado da professora Lírio mostra este entendimento:

LÍRIO: - [...] eu tenho que me basear por alguma pessoa, por alguma experiência. Essas experiências que já existiram, de pessoas já gabaritadas, fundamentadas, é que vão me orientar, embora eu deva dizer também que eu posso construir a minha própria prática, a minha própria forma de ensinar baseada naquela, né? Isso não quer dizer que eu veja um exemplo, eu sei que é por ali, mas que eu possa perceber que meu aluno de certa forma está indo por aqui, então eu vou guiar eles por aqui que eu possa construir a minha prática baseada em outra.

A cultura do professor deve ser representada por seus comportamentos, crenças, conhecimentos, valores, concepções e práticas, pois, segundo Lima (2002, p.20), “[...] fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar.” Neste sentido, a cultura dos docentes pode ser definida como: “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas

dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

O autor esclarece que a cultura docente constitui a forma principal da cultura escolar, sendo especificada nos métodos utilizados na classe, na definição dos papéis, nas relações interpessoais, na forma de gestão, nos processos de tomada de decisão. É conservadora, possui maior destaque quanto à autonomia, independência e segurança profissional dos docentes, é também estrita. Os professores, ao assumir a cultura docente, os valores e as formas de atuar, sentem-se mais protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão.

Os professores têm poucas oportunidades de interagir entre si, visto que as normas organizacionais que atuam nas escolas não contemplam tempo para que eles possam refletir, discutir e trocar experiências com os colegas. Desta forma, o local de trabalho dos professores parece conduzir as interações entre os colegas para ocasiões fora da jornada de trabalho. As partícipes do estudo sentem necessidade de maior espaço de tempo na escola para discussão e troca de idéias entre o corpo docente. É o que afirmam as colaboradoras Girassol e Orquídea:

GIRASSOL: - Nós trabalhamos com projeto, geralmente nós fazemos um levantamento, uma pesquisa com o corpo discente, o que gostariam de trabalhar, qual é o projeto que eles têm em mente? E nós, o corpo docente, nos sentamos e fazemos uma reflexão sobre o projeto que será abordado, quais as formas de trabalho, como inserir determinados conteúdos e aí trocamos várias idéias, só que o tempo é curto, é sempre curto, fica sempre aquela vontade da gente se encontrar mais, só que o tempo é muito corrido, é aquela velha história ninguém tem quase tempo, e só uma vez no mês deixa muito a desejar.

ORQUÍDEA: - Tem pessoas que acham que se a gente tirar uma hora para fazer essa reflexão, vamos prejudicar o aluno, porque ele vai sair da sala, não vai ficar sem aula. Às vezes a gente quer fazer esse momento, mas somos barrados.

Na compreensão de Lima (2002, p.35), “[...] a porção do tempo que os professores desprendem em interação face a face uns com os outros é extremamente diminuta.” Vejamos o que dizem as colaboradoras sobre a falta de tempo para a discussão dos problemas comuns enfrentados na prática.

LIRIO: - [...] a questão é você trabalhar colaborativamente. Eu acho que é assim: Comigo essa experiência deu certo. Você diz:

- Comigo não deu certo, mas será que se eu fizer do jeito que você fez não dá certo?

De repente um problema que você está enfrentando na sua sala de aula, eu já tenha enfrentado, aí eu já posso lhe auxiliar, lhe ajudar. É preciso ter esse momento de discussão na escola. Por isso que ele é muito importante, muito valioso.

ROSA: - Eu acho que é isso que a Lírio falou, muito importante esse momento, essa união, essa discussão sobre as dificuldades que aparecem e que se você já enfrentou, pode ajudar a colega. Ah! Já passei por isso, então acho melhor você fazer isso. Sempre uma dica é importante, uma ajuda do outro sempre é válida e só ajuda a crescer.

LÍRIO: - É mesmo, quando não se tem solução, mas várias cabeças pensando é mais fácil de encontrar a solução.

Muitas vezes, para evitar problemas e conflitos com seus pares, com a administração da escola e com a família de seus alunos, os professores preferem reproduzir modelos, papéis, métodos e estilos habituais. Por essa razão,

[...] a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhoria da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.165).

Embora estejam constantemente ocorrendo reformas nas estruturas escolares, as condições de trabalho em sala de aula pouco se alteraram. Qualquer reforma proposta pelos órgãos responsáveis pela educação, não atinge êxito se não contar com o envolvimento dos professores, uma vez que se eles não se interessarem em se envolverem, apenas se **terão** mudanças superficiais na prática pedagógica. Portanto, em frente a uma proposta de mudança, a visão de quem pensa a reforma é muito diferente da visão daquele que deverá colocá-la em prática.

Para que o professor assuma a responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade, é necessário que tenha autonomia para atuar na sala de aula, pois, nas palavras de Falsarella (2004, p.133), na atual sociedade: “[...] os professores e as escolas são objetos de intensa normalização, normas estas que são por definição, impessoais.”

Os professores reagem com cautela e com muita expectativa às propostas de alteração de sua prática, visto que o novo não substitui simplesmente toda uma cultura enraizada no decorrer de sua ação, pelo contrário, vai se infiltrando na já existente, sendo testada aos poucos, confrontada e avaliada. A esse respeito, Falsarella (2004, p. 180) esclarece que o educador procura ajustar as inovações “[...] vasculha seus próprios conhecimentos em busca de ganchos, de referenciais teóricos e práticos que lhe permitam interpretar a nova proposta, aderir, descartar ou camuflá-la.” Neste sentido, as professoras demonstraram preocupação de buscar a superação da cultura da prática desvinculada da teoria que acontece

nas instituições de formação do profissional da educação. Com relação a este aspecto, as partícipes expuseram os seguintes pontos de vistas:

VIOLETA: - Eu vejo assim, quando há o conflito entre a prática e a teoria, sentimos vontade de buscar mais, porque você estudar, ler, participar de congressos e de estudos, tem uma nova roupagem nos seus pensamentos, mediante a ação pedagógica.

ORQUÍDEA: - [...] só vai haver a junção da teoria e prática quando o aluno começar a se questionar, porque o professor pode até fazer isso no dia-a-dia, mas tem que passar essa postura para o aluno.

As mudanças não ocorrem na escola ao mesmo tempo e de forma linear, visto que a inovação é muitas vezes atropelada pelo tradicional. Em algumas situações, o professor é apanhado pela rotina. Como elas se repetem, ano após ano, no exercício da profissão, ele vale-se de respostas estereotipadas para lidar com elas, o que Perrenoud (1993) denomina de “[...] reprodução da tradição coletiva.”

A cultura docente exerce grande influência na qualidade do processo ensino aprendizagem, uma vez que é determinante da forma de interação entre colegas, bem como do sentido e da qualidade da relação interpessoal entre os alunos. Diante da situação, não é fácil para o professor substituir práticas realizadas diariamente e que já foram incorporadas ao longo do tempo. A incorporação da inovação exige tempo, dedicação e esforço, o que não é simples para o professor, devido à sua sobrecarga de trabalho. Assim, segundo Falsarella (2004, p. 180), “[...] o professor só incorpora a inovação se a sentir útil na prática e não no campo das idéias abstratas.”

Convém ressaltar que a cultura escolar também é formada pela cultura dos discentes, muitas vezes representada na forma de resistência e oposição em suas diversas e diferentes manifestações. Os alunos, geralmente, compreendem a situação da escola diferentemente dos professores, visto que eles vêm a escola como espaço de socialização e não somente como um espaço de aprendizagem. No entanto, segundo Pérez Gómez (2001, p. 165), “[...] a cultura dos alunos, se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores e pelas normas que os docentes impõem.”

Neste contexto, a cultura docente prevalece, já que possui maior poder na instituição escolar, principalmente no espaço de sala de aula, uma vez que o comportamento do professor não é determinado pela estrutura escolar e a cultura docente. Assim, “[...] o comportamento do docente reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.166).

O ensino é uma atividade complexa, que ocorre em um local singular, determinado pelo contexto, muitas vezes com resultados imprevisíveis e cheio de conflitos, que exige do professor tomadas de decisão imediatas e inesperadas, assim, segundo Pérez Gómez (2001, p.18): “[...] deve-se conceber o docente como um artista, clínico e intelectual, que tem que desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a sala de aula.”

O professor constrói seu conhecimento profissional refletindo na prática, sendo este legitimado no processo de construção e reconstrução da prática educativa, realizada de forma reflexiva e democrática. Assim, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 191), “[...] deste enfoque de reflexão em e sobre a ação, de investigação-ação, o conhecimento, ao incluir e ao gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática.”

As partícipes, Lírio e Orquídea, posicionaram-se quanto à importância da reflexão na ação para melhorar da prática.

LÍRIO: - Que faça você de repente repensar o que estava fazendo no sentido de dizer assim: Ah! Eu acho que ainda posso melhorar em determinado aspecto ou de repente ter uma outra visão que até anteriormente não tinha e com aquele confronto, naquele momento da discussão, levantar uma questão que de repente nem tinha pensado.

ORQUÍDEA: - E através de nossas ações, a reflexão aconteça, para que possamos ter uma nova ação, para que se possa mudar, é claro para melhor.

O conhecimento profissional do professor é um conhecimento especializado, mas como o docente muitas vezes tem que agir na incerteza, já que a todo momento surgem situações novas na sala de aula, ele é sempre provisório, parcial, emergente. Assim:

[...] uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional do docente será a formação, a utilização e a reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.192).

O conhecimento é a ciência da prática, e a prática é dinâmica e está em constante transformação. Assim, os conhecimentos pedagógicos também estão constantemente se transformando. Aprendemos que o ato de conhecer é contínuo e nos acompanha durante toda vida. O conhecimento é adquirido por meio de um processo contínuo de construção e transformação da realidade. Neste sentido, afirmamos que o conhecimento é processual e busca sempre o fundamento das coisas e dos fatos.

A ação docente deve ser uma atividade transformadora, onde a teoria e prática devem ser trabalhadas de forma vinculada. Neste processo os professores constroem seu conhecimento a partir da análise crítica de sua prática e da resignificação da teoria, partindo dos conhecimentos a partir da prática (PIMENTA, 2002, p. 83).

A dicotomia existente entre a teoria e a prática, entre o aprender e o fazer, impede a vivência da cultura crítica na escola. Essa dicotomia, segundo o grupo de colaboradoras desta pesquisa, precisa ser urgentemente superada. Precisamos acabar com a cultura onde existem os pensadores (teóricos) e os aplicadores (práticos).

Passaremos, a seguir, a tecer discussões sobre a cultura escolar e docente na perspectiva reflexiva.

3.2 CULTURA ESCOLAR E DOCENTE NA PERSPECTIVA REFLEXIVA

A literatura atual vem discutindo a relevância da reflexão no processo educativo, autores como Fiorentini (2004), Contreras (2002), Pérez Gómez (1998, 2001), Ibiapina (2004), Pimenta e Ghedin (2002), Magalhães (2004), Liberali (2004), dentre outros, vêm apontando para a necessidade da utilização da reflexão crítica nos processos de pesquisa e formação de professores.

A discussão sobre o professor reflexivo tem se tornado recorrente no meio educacional. Diante da valiosa contribuição da reflexão no processo educativo, vemos a necessidade do curso de formação de professores discutirem este tema de forma coletiva e sistematizada, a fim de superar o modelo tecnicista de formação, em que, segundo Pérez Gómez (1998, p. 356), “[...] o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.”

O ensino é atividade complexa que demanda ser o professor um agente ativo no processo educativo, atuando de forma dinâmica e participando das decisões que levam a resolução dos problemas da escola, sempre considerando o contexto histórico e social em que a instituição escolar está inserida. O ensino é uma necessidade da sociedade atual.

Para compreender melhor a situação problemática da escola e poder modificá-la, é preciso que o professor reflita sistematicamente e coletivamente no desenvolvimento do trabalho docente. Nesta direção, Fiorentini (2006, p.130) diz que o professor, neste contexto de

complexidade, “[...] è levado a viver em um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva.” Está expresso, nesta citação, que o professor fica preso a obediências de regras implícitas que levam ao desenvolvimento pessoal e profissional num contexto de incertezas, o que o obriga a ser criativo e reflexivo.

No exercício de sua profissão, o professor deve refletir sobre sua prática, a fim de que possa perceber os problemas, as dificuldades, bem como as ações que deram certo, para que redirecione a sua prática pedagógica, pois, de acordo com Brito (2006, p. 120), a reflexão auxilia “[...] ao professor compreender e analisar sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la.”

Diante do exposto, para melhor entender o que seja reflexão, é necessário esclarecer o seu conceito, uma vez que na literatura não existe consenso com relação ao seu significado.

No dicionário Mini Aurélio (2001, p. 628) da Língua Portuguesa, encontramos a definição de reflexão como “[...] volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo.” Para Furter (1984, p. 28), “[...] refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, o que se fez, ou o que se fará.” Dessa forma, voltando o olhar para a ação com uma visão crítica, teremos possibilidades de fazer mudanças, de forma consciente, na prática docente.

Na concepção de Pérez Gómez (1998, p.369), a reflexão não é um processo psicológico individual, que pode ser estudado desvinculado do conteúdo, das interações e do contexto. Assim, para o autor, reflexão é “[...] a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Contreras (2002) entende reflexão como um ato de exploração da natureza social e histórica, das nossas relações como agentes das práticas institucionais e educacionais, quanto da relação entre nosso pensamento e prática educativa. O autor concebe que no processo de reflexão devem ser levados em consideração os aspectos social e histórico do contexto, das relações dos agentes em suas práticas educativas institucionais, bem como das relações dos pensamentos dos agentes com a ação educativa.

Ibiapina (2004, p. 72) considera a reflexão “[...] como o processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la”. Desta forma, ao refletir, o homem tem maior autonomia para pensar, tomar decisões e agir de forma segura e consciente, provocando transformações na realidade. Portanto, a reflexão é atividade

mental, sistemática, volitiva e dialógica, que ajuda os indivíduos a ter consciência das responsabilidades, a revisar ações, a fim de transformar a realidade. Nesta perspectiva, a reflexão contribui para a análise da prática educativa, auxiliando na compreensão da realidade educacional e na relação entre a teoria e as experiências do professor no exercício docente.

Ciente da dificuldade da introdução de mudanças na escola que, segundo Magalhães (2004, p.60), “[...] incluem questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular da ação e da sociedade mais ampla [...]”, é que sentimos a necessidade das instituições formadoras dos profissionais que atuam na área da educação em utilizarem modelos de formação de professores que incluam espaço para a reflexão, a fim de que os professores possam, em grupo, redefinir a sua prática e seus discursos como profissionais questionadores de sua prática cotidiana. Esta perspectiva de trabalho torna a ação do professor em sala de aula mais consciente.

As professoras sentem necessidades de um espaço para reflexão nas escolas, para que possam socializar os sucessos e buscar soluções para as dificuldades, aperfeiçoando assim, a prática pedagógica, ao mesmo tempo encontram muitas barreiras para encontrar este espaço. As partícipes, Orquídea, Girassol, Rosa e Lírio, assim se expressam:

ORQUÍDEA: Mas existe uma grande barreira por parte de muitos profissionais da educação, se a gente levar essa proposta para a escola muitos deles vão rejeitar, vão achar que é besteira, porque não tem o costume dessa reflexão coletiva.

GIRASSOL: - [...] então esse momento da gente se encontrar, trocar essa idéia, seria interessante se o diretor, se a direção da escola, ela participasse e eu observei muito bloqueio, até por parte dos nossos colegas, que muitos não gostam mesmo.

ROSA: - Mas é verdade, eu só vou completar com alguma coisa, o trabalho em equipe , a discussão são importantes, são válidas e só faz crescer, só vai acrescentar mais na nossa prática, mas que pena mesmo que tenha pessoas que saibam dessa importância, que esse momento é muito valioso para discussão, mas mesmo assim eles não aceitam, não ficam, não gostam de discutir, não querem discutir, mesmo já tendo uma formação, ai onde se torna mais difícil [...] de colocar dentro da cabeça que é muito bom esse momento.

LÍRIO: - [...] para acontecer essa reflexão crítica na escola, que é o espaço adequado para acontecer esse processo, você necessita que haja apóio da direção, que permita que aconteça[...]

GIRASSOL: - Outra coisa, a direção ela tem que estar preparada, no sentido de valorizar esse encontro para que aconteça de forma satisfatória, porque é interessante que o grupo, o corpo docente da escola sentem para discutir, para cada um trocar idéias[...]

A reflexão é um ato inerente a todo ser humano. Desta forma, precisa acontecer na escola de forma sistematizada. Assim, as escolas que formam os docentes precisam apresentar uma proposta de formação que leve em conta a reflexão como ferramenta que contribui para as mudanças no contexto educacional. Proporcionando, assim, formação de profissionais críticos, questionadores, que sejam capazes de tomar decisões firmes e conscientes, sempre levando em conta as questões socioculturais e como consequência, formando também alunos críticos e reflexivos. Dessa forma, Alarcão (2005, p. 45) ressalta a necessidade de se criarem “[...] contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.”

Passamos a discutir os diferentes tipos de reflexão.

3.2.1 TIPOS DE REFLEXÃO

Para melhor compreensão dos processos reflexivos, Liberali (2004) distingue as principais características dos três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica.

Reflexão técnica se distingue dos demais tipos de reflexão pela avaliação da prática, partindo de normas da teoria. Os conhecimentos teóricos são aplicados às ações, sem um verdadeiro entendimento prévio das mesmas, não existindo preocupação na explicação das ações e sim na apresentação dos conceitos. Neste tipo de reflexão se tem maior preocupação com o desenvolvimento do conhecimento teórico-científico que servirá de referência para a avaliação e melhoria da qualidade e do objetivo a ser alcançado na prática.

A reflexão prática se caracteriza pela centralização das necessidades funcionais, que se voltam para a compreensão dos fatos. Neste tipo de reflexão existe a preocupação de entendimento das ações, sem relacionar teoria formal e prática: parte da experiência e do conhecimento do mundo, discute somente problemas e acontecimentos funcionais, sem se procurar em compreender os motivos das ações.

Já a reflexão crítica é marcada pela descrição de ações, pela discussão das teorias que dão embasamento às ações, pela autocrítica e pela reconstrução da ação. Nesse tipo de reflexão, a prática é discutida de forma concreta, a avaliação deixa de ser simples aceitação da teoria ou validação das idéias do senso comum para tornar-se crítica.

Neste estudo, detemo-nos na reflexão crítica, visto que é a que melhor se adapta aos objetivos desta pesquisa.

3.2.2 REFLEXÃO CRÍTICA

A literatura atual muito tem discutido sobre a formação de professores reflexivos, que devem ser capazes de se adaptarem às novas situações, conscientes de suas convicções, sem se deixarem ser manipulados. Este contexto requer o repensar de práticas que propiciem a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que propiciem aos professores a compreensão da realidade em que estão inseridos, de forma que possam mudar as situações problemas com que se deparam na vida cotidiana. Os professores têm um grande desafio a enfrentar, que é o de desenvolver nos alunos, cidadãos do futuro, a capacidade de trabalhar de forma autônoma e colaborativa, sem esquecer a formação do senso crítico. Esta preocupação foi evidenciada por uma das partícipes.

GIRASSOL: - [...] muitos Professores não têm esse pensamento crítico, não faz essa reflexão, aí como é que ele vai poder desenvolver, estimular o aluno a ser uma pessoa crítica? A ser uma pessoa reflexiva?

Anteriormente, discutimos que a reflexão precisa ser sistematizada de forma coletiva e colaborativa. Desta forma, precisa ser desenvolvida em um contexto que valorize a capacidade de refletir criticamente não de forma isolada, mas de forma coletiva, visto que o processo ensino-aprendizagem deve se contrapor a uma mera transmissão de conhecimentos. Estes enunciados demonstram que as professoras entendem que trabalho coletivo e colaborativo é muito importante para a construção do conhecimento. Neste sentido, Girassol e Lírio afirmam que:

GIRASSOL: - Então eu acho que para refletir, para você fazer uma auto-crítica, você precisa de alguém de fora. É necessário que alguém de fora te oriente, porque como disse Tulipa, é através do diálogo que nos vamos crescendo, cada vez mais nosso conhecimento vai se ampliando, essa troca de experiência ela é muito importante.

LÍRIO: - Assim, pensando sobre isso, a gente pode dizer que realmente juntos a gente cresce mais, juntos aprendemos mais, muitas cabeças pensantes é melhor.

Para Ibiapina e Ferreira (2003, p.74), este processo está voltado a uma prática que leve o professor a analisar a sua ação pedagógica, uma vez que o ato de refletir criticamente “[...] orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações.”

A reflexão crítica é prática social, coletiva e dialógica que acontece por meio da interação dos indivíduos, concretizada pela linguagem. De acordo com a abordagem sócio-histórica, o homem desenvolve o seu pensamento e a linguagem interagindo socialmente, tendo a linguagem a função de comunicação, acontecendo por meio do diálogo. É utilizando a linguagem que o homem expressa seu pensamento e toma consciência do pensamento do outro. Desta forma, o pensamento abstrato quando é estimulado pela educação leva à consciência reflexiva. Assim, a capacidade de refletir é estimulada pelo movimento do pensamento que se caracteriza pelo predomínio da flexibilidade crítica.

Nesta perspectiva, a reflexão faz mediação entre a realidade e a ação do sujeito, sendo a linguagem um dos instrumentos desta mediação. Segundo Vigotski (2000, p.11), “[...] linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.”

Assim, é pela prática social que o homem desenvolve seu pensamento e a linguagem, construindo a sua identidade. Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem deve estar permanentemente baseado no diálogo e na interação entre os seus participantes. Este processo, nem sempre é harmonioso, já que envolve diferentes pensamentos e experiências. É o que constatamos também em alguns depoimentos do grupo:

MARGARIDA: - [...] nós não vamos conseguir assim, como o texto fala harmonicamente, vai ter as divergências, mas aí é que a gente vai crescer, se não está legal, vamos fazer um consenso, vamos ver o que melhorar, assim a gente vai só crescer [...].

LÍRIO: - [...] esse diálogo nem sempre acontece harmoniosamente, mas o ideal é que aconteça, que todos participe, todos falem e se na sala de aula também acontece a criança automaticamente cria esse hábito de participar, de falar [...] quando ele se tornar adulto também vai ter ações críticas, ser um cidadão participativo.

No que se relaciona à formação de professores, estas divergências de opiniões são fundamentais para a dinamização do processo de aprendizagem, assim, para Magalhães (2004, p. 69):

[...] promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar.

Construir um contexto de interação em que os professores tenham oportunidade de discutir, trocar idéias sobre sua prática pedagógica, ou seja, partilhem conhecimentos, requer que estes profissionais trabalhem de forma colaborativa. Magalhães (2004) salienta que todos os professores envolvidos neste processo devem ter voz para expor suas experiências,

compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso do outro e do seu próprio discurso.

Fiorentini (2004) defende que na colaboração todos os envolvidos precisam trabalhar de forma conjunta, apoiando-se mutuamente, buscando os objetivos que são comuns ao grupo. Deste modo, não existem hierarquias entre os partícipes ou seus saberes. A liderança é compartilhada e todos podem ser responsáveis, dependendo da negociação das ações que cada um pode e tem condições de realizar.

Desta forma, a escola que dá espaço a seu corpo docente para discutirem sobre a prática docente, sobre os problemas da profissão, motiva-os a refletir criticamente, está contribuindo para um processo de transformação da prática pedagógica, pois, segundo Contreras (2002 p.164), “[...] aquilo que move a reflexão crítica é a emancipação.” A importância da reflexão crítica colaborativa no interior das escolas foi ressaltada nas enunciações a seguir:

TULIPA: - [...] o que a gente poderia fazer diferente nas nossas escolas é trabalhar também de forma colaborativa, não trabalhar de forma isolada.

ORQUÍDEA: - Exatamente, não trabalhar de forma isolada

TULIPA: - E que no momento dessa reflexão, seja uma reflexão crítica coletiva e de forma colaborativa, um ajudando ao outro.

ORQUÍDEA: -Mas Tulipa [...]

TULIPA: - Nas resoluções dos problemas comuns da escola.

Para a efetivação da reflexibilidade no contexto educacional, é necessário que o professor tenha acesso a um processo de formação inicial sólido e invista em uma permanente formação. Observamos que toda a problemática da má atuação do professor em sala de aula está na necessidade de uma formação inicial sólida e numa permanente formação, pois, segundo Libâneo (2006), repensar a formação inicial e continuada dos professores implica:

- 1 Buscar respostas aos desafios que resultam das relações entre a sociedade e educação, tendo como partida um referencial crítico de qualidade de ensino;
- 2 Que o professor seja formado em uma concepção de formação crítica e reflexiva, em que a prática é a referência da teoria e a teoria é quem dá sustentação a uma prática de qualidade;
- 3 A investigação ação seja utilizada como uma abordagem metodológica orientadora da pesquisa;

- 4 O processo ensino-aprendizagem seja trabalhado na perspectiva sócio interacionista;
- 5 Adaptação a novas condições e modalidades de trabalho, com competência e habilidade, em que sua responsabilidade de trabalho vai além da sala de aula, sendo um membro de equipe que trabalha de forma conjunta, discute no grupo seu pensamento, práticas e experiências, sempre respeitando o projeto pedagógico da escola.

A reflexão crítica deve acontecer de forma sistemática, a partir de quatro ações que desencadeiam o processo de reflexibilidade crítica: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução. Após realizar estas ações, o professor terá condições de melhor entender sua prática e intervir nela, gerando o processo de construção da autonomia docente. A professora Lírio no enunciado abaixo demonstrou esse entendimento.

LÍRIO: - [...] a reflexão crítica precisa ser sistematizada, embora ela sendo sistematizada, só tem sentido quando é feita em grupo, coletivamente.

Para que o professor construa a autonomia profissional, sua ação deve estar orientada pela reflexão crítica de sua própria prática, partindo da análise das condições em que ela ocorre, pois somente esta autonomia profissional transforma o professor em agente social e responsável que rompe com a prática reprodutivista.

Assim, a reflexão crítica é libertadora, uma vez que liberta o professor das visões acrílicas e da dominação. Este processo leva o professor a transformar sua prática a partir da reflexividade, porém, mais uma vez destacamos que para “[...] a reflexão ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes.” (ALARCÃO, 2005, p.46).

Desta forma, é necessário que o professor entenda que não pode transformar a ação docente se no processo de reflexão não levar em conta a reflexão crítica sobre as organizações institucionais e a função da escola no contexto da sociedade. Essa passou a ser também a compreensão da partícipe Orquídea, após os estudos realizados no ciclo de estudos.

ORQUÍDEA: - Bom, mediante este estudo, estes encontros que nós tivemos, o que eu quero realmente, é mudar essa reflexão. Eu gostaria que tivesse muito lá na instituição onde trabalho, porque foi uma palavra chave, reflexão da nossa ação, gostaria muito que tivesse esses encontros coletivos para refletir a nossa ação pedagógica e que os gestores, o pessoal administrativos, os vigias, zeladoras, alunos e pais, também refletissem. Porque quando a gente fala em escola, eu não falo só do professor e aluno, mas tem a administração, tem o vigia, zeladora, é o conjunto [...].

Candau (1996) afirma que o professor desenvolve prática espontânea, mecânica e repetitiva que não leva a uma prática formadora, quando não é estimulado a refletir criticamente sobre o que pensa e faz. Neste sentido, faz-se necessário investir no processo formativo que sistematize situações reflexivas que efetivem a prática da reflexividade crítica sobre a atividade docente. Assim, os professores se tornam capazes de identificar os problemas educacionais e tentar resolvê-los. Socializando os conflitos e as dificuldades enfrentadas no fazer docente diário com nossos pares, teremos condições de ter mais clareza sobre a teoria que guia a prática, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade e, assim, emancipando-se.

Passaremos a seguir a tecer discussões sobre a reflexão da práxis.

3.3 REFLEXÃO DA PRÁXIS

Várias análises têm sido feitas pela literatura de diferentes áreas sobre as possibilidades e limites da vinculação entre teoria e prática, como destacam os autores Mogilka (2003), Pimenta (2000), Jimenez (2001), Géglío (2006), Resende (2006), dentre outros. Estas discussões giram em torno do resgate, na sociedade capitalista, da unitariedade do trabalho que foi rompido pela divisão social e técnica da produção capitalista. Nesta perspectiva, o Materialismo Histórico e Dialético explica que a origem da fragmentação entre a teoria e a prática está na separação da propriedade dos meios de produção e a força do trabalho existente nas sociedades capitalistas.

Historicamente, a escola contribuiu para que esta divisão se consolidasse, pois, tem sido, ao longo da história, o espaço oficial de acesso ao saber teórico e de construção do trabalho intelectual. Desta forma, esta instituição produz uma prática que “[...] manifesta e reproduz esta fragmentação por meio de seus conteúdos, métodos, formas de organização e gestão.” (ZUENZER, 2004, p.74).

O homem é um ser histórico que passa por um longo processo de construção e reconstrução de conhecimento. Como ser humano, o homem é capaz de refletir criticamente sobre a ação produzida intencionalmente, característica que o diferencia de outros animais. Segundo Luria (1991, p 71-73), existem alguns traços fundamentais que distinguem a atividade consciente do homem do comportamento individual dos animais, a saber:

1º) A atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada aos motivos biológicos, e sim às complexas necessidades sociais. Comumente estas necessidades são chamadas de “superiores” ou “intelectuais”, como as necessidades cognitivas que são as que motivam o homem a buscar novos conhecimentos, a ter a necessidade de se comunicar, de ser útil à sociedade e de ocupar-se.

2º) Diferentemente do comportamento animal, a atividade consciente do homem não é obrigatoriamente determinada por claras impressões recebidas do meio, ou por indícios da experiência imediata individual, uma vez que o homem tem capacidade de refletir sobre as condições do meio, ato que o animal é incapaz de fazer, assim, diz-se que, ao reconhecer as necessidades, o homem tem comportamento livre.

3º) Grande parte dos conhecimentos e habilidades do homem é construída por meio da assimilação da experiência da humanidade, que é acumulada no processo histórico social e é transmitida no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Géglío (2006, p.36) afirma que a construção dos conhecimentos e as realizações dos indivíduos não podem ser consideradas capacidades exclusivas da cognição, mas como “[...] frutos de relações sociais consubstanciadas nos significados culturais e históricos da coletividade.”

Assim, a atividade humana somente acontece quando o homem dirige seus atos a um objeto para transformá-lo. A articulação e a determinação dos diversos atos do processo ativo é que diferencia a atividade humana de qualquer outra. Para Ibiapina (2004, p.72), “[...] a Teoria da Atividade é uma poderosa ferramenta descritiva e explicativa que nos leva ao entendimento da existência de uma unidade entre a consciência e a atividade humana.”

A atividade humana só existe porque o homem, desenvolvendo-se de acordo com suas finalidades, é produto de sua consciência. Segundo Vázquez (2007, p.189), “[...] toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade.” Em geral, esta atividade é validada por algum tipo de atividade cognitiva, portanto, em alguma atividade teórica. Sendo a atividade teórica um processo de apropriação da realidade cognoscitiva, por meio do pensamento, não pode ser confundida com a práxis, já que não transforma a realidade, embora mude concepções, transforme representações, produza teorias.

A atividade prática, essencialmente humana, é manifestada no trabalho, na arte ou em uma práxis revolucionária que exige certa atividade cognoscitiva possuidora de caráter real, objetivo da matéria-prima da atuação, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação e de seu produto. Desta forma, “[...] o sujeito age sobre uma matéria que existe independente

de sua consciência e das diversas operações ou manifestações exigidas para sua transformação” (VÁZQUEZ, 2007, p.193). Por ser prática, real, objetiva ou material, a atividade prática serve de base para a atividade teórica, que encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério na verdade. A atividade prática é capaz de transformar a realidade, embora tenha estreita relação com a teoria, conforme afirma Vázquez (2007, p. 203): “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.”

Muitas são as discussões sobre a contraposição entre teoria e prática. No decorrer da história da filosofia, a teoria é vista ora como independente da prática, ora como se fosse a própria prática. Dessa forma, não é, muitas vezes, reconhecida como uma atividade que enriquece a teoria. Géglío (2006, p.44), baseando-se em Horkheimer (1983), afirma que a teoria sem fundamentação histórica se torna coisificada, isto é, sem sentido, um fazer pelo fazer.

A importância de articular prática e teoria foi reconhecida pelas colaboradoras durante os encontros para estudo e discussão dos textos nos ciclo de estudos. Estes enunciados demonstram a compreensão sobre essa problemática.

VIOLETA: - Sem teoria nós não somos nada, não sabemos argumentar, não sabemos defender, não sabemos dizer por a mais b porque está acontecendo. E só com a teoria fica muito vago, porque nós não estamos ali com a mão na massa, diante dos conflitos.

BOA NOITE: - Mas ao mesmo tempo em que elas não podem ser dissociadas, temos que ter uma teoria e uma prática consciente.

ORQUÍDEA: - E quando essa teoria dá certo na prática, a gente fica feliz.

BOA NOITE: - Então é isso, quando você trabalha o aluno e não dá só a teoria, mas a prática junto, ele valoriza mais o nosso trabalho. O aluno passa a se sentir grande, mais importante.

O homem, atuando de forma transformadora no meio social, necessita de um fundamento teórico consistente, rigoroso, científico e objetivo que esteja vinculado de forma consciente à prática, já que, na compreensão de Resende (2006, p.21), a consciência é resultado da “[...] identificação e articulação de experiências vividas e de conhecimentos construídos e relacionados às várias circunstâncias que compõem a realidade vivencial dos sujeitos.”

A consciência desempenha um importante papel para a atividade teórica e prática. Vázquez (2007) destaca dois tipos de práxis: a criadora e a repetitiva. A primeira é

considerada como a prática que em seu processo de realização transforma uma realidade a partir de objetivos traçados. Estes objetivos são analisados partindo da reflexão de seus atos, com um nível elevado de consciência. A segunda é realizada de forma mecânica, espontânea, com um nível baixo de consciência. Em toda prática existe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, entre os níveis de baixa e elevada consciência.

O grupo de colaboradoras desta pesquisa acredita que, se as escolas trabalharem com um currículo que valorize a vinculação teoria/prática, as formações da mente e da ação humana voltadas para a educação plena do homem, formarão pessoas preparadas para atuar no mercado de trabalho, possuidoras de competência para pensar e agir.

Confirmamos este pensamento nos enunciados das professoras pesquisa quando afirmam que, durante sua formação inicial, a teoria foi vista desvinculada da prática, que só passaram a entender melhor os conhecimentos assimilados quando passaram a utilizá-los na prática. Neste sentido as professoras, Lírio, Boa Noite e Violeta, afirmam que:

LÍRIO: - [...] muitas coisas passaram por mim na universidade que eu só vim realmente entender que aquilo era importante quando cheguei lá na prática que precisei.

BOA NOITE: - A Lírio falou um ponto que eu achei importante, essa articulação entre teoria e prática no sistema educacional, até hoje os profissionais e nem as entidades têm uma definição de como se trabalha a teoria e prática juntas, como fazer esse jogo dos contrários, essa união, essa articulação entre teoria e prática. Por quê? Porque cada educador tinha que ter uma formação que priorizasse essa articulação. E quando ele vai atuar na prática ele choca-se com a realidade.

VIOLETA: - Nessa questão da formação do professor, eu tive a experiência dos dois cursos, do Curso Normal e do curso de Pedagogia. Eu vejo assim, do Curso Normal o que ficou muito foi a questão de como se trabalhar na sala de aula, que material usar, mais a questão técnica, mas eu não vi teórico, no entanto eu achava que a minha prática era certa, só aquilo ali. Quando eu cheguei na universidade que me vem os teóricos, aí é que eu fui passar a compreender mais a minha prática.

Desta forma, o trabalho é visto como realização humana, é por essa razão que se costuma afirmar que existe uma relação entre o trabalho e a formação humana. Neste contexto, acreditamos que a escola deve propor a organização do trabalho pedagógico como um ato contínuo, histórico, político e social que necessita de constante aperfeiçoamento. Conforme afirma Resende (2006, p.23), o trabalho pedagógico deve ser compreendido como “[...] circunstancial e que a circunstância pode alterar o trabalho ou vice-versa.”

Antes do surgimento da industrialização, a escola trabalhava o intelectual dissociado do manual, ou seja, existia a escola da elite (destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (destinadas às tarefas manuais – a prática). Com as mudanças que ocorreram

no mundo do trabalho contemporâneo, passou-se a valorizar mais os conhecimentos, surgindo então a instauração da sociedade do conhecimento. Neste cenário, ocorreu um grande desenvolvimento da tecnologia, o adestramento da força de trabalho tornou-se insuficiente, pois, segundo Jimenez (2001, p.77): “Os atuais processos produtivos ancorados na avançada tecnologia da virada do milênio, estariam a exigir um trabalhador bem educado: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões.”

O homem atua e transforma a realidade por meio do trabalho, esta atividade representa o esforço realizado na ação e esta ação é resultante da própria consciência que ele tem da realidade. Assim, o trabalho remete a um esforço físico e consciente que se volta para a transformação da realidade. O homem agindo conscientemente, não apenas trabalha, mas também planeja a sua ação, prevê resultados, determina objetivos e cria ferramentas para que possa, de forma mais adequada, agir na sociedade.

Neste contexto, ressaltamos a importância que a escola tem no sentido de preparar um profissional capaz de responder às demandas da sociedade. Assim, é necessário mudar o trabalho docente, formar o professor que tenha a capacidade de refletir criticamente e de trabalhar colaborativamente. Estas condições ampliam as possibilidades de mudança do saber e do fazer pedagógico, bem como criam espaços escolares mais democráticos, proporcionando uma prática pedagógica em que os professores tenham condições de articular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA



O processo reflexivo é a semente da dúvida, do questionamento, acerca de si mesmo, do outro e do mundo que nos envolve.

PINHEIRO

Neste capítulo realizamos a análise da prática docente das professoras Lírio e Boa Noite, em que utilizamos como procedimento o videoteipe e as sessões reflexivas coletivas colaborativas. Na oportunidade as professoras se viram atuando em sala de aula, realizaram reflexão crítica interpsicológica e intrapsicológica, confrontando teoria e prática.

4.1 TEORIA E PRÁTICA: ESTABELECENDO ARTICULAÇÕES

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor requer o processo de ensino intencional. Neste sentido, a prática pedagógica é entendida como um processo consciente, sistemático que requer um saber histórico mediado pela ação pedagógica do professor. Assim, para Oliveira, Almeida e Arnone (2007, p. 127), o cotidiano da ação pedagógica do professor “[...] está condicionado, histórica e socialmente pelo contexto ambiental (natural e social), e isso influencia sobremaneira a visão que ele tem da própria atividade, a prática educativa [...]”

Neste sentido, a aula deve ser pensada em uma perspectiva dialética, permeada por uma prática pedagógica que, em seu desenvolvimento, considere a relevância de estabelecer a relação consciente entre teoria e prática. Para que a ação pedagógica do professor aconteça de forma consciente, é necessário que ele compreenda os problemas e as necessidades relacionadas à atividade profissional.

Magalhães (2004, p. 62) vem discutido algumas dificuldades na formação de um profissional crítico, principalmente quanto à relação entre teoria e prática no contexto da sala de aula. A autora aponta dois extremos nessa relação, “[...] o praticismo em que a teoria ocupa um lugar secundário, ou nenhum, na construção e na análise da prática, ou, de outro, em um foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática.” De acordo com a autora, nenhum dos focos dá condições de os professores compreenderem o significado político das práticas e dos motivos que fundamentam suas escolhas e ações.

Neste sentido, ela ressalta que é fundamental que as instituições formadoras, em seu currículo, enfoquem os conteúdos a serem transmitidos; mas é preciso, sobretudo, que atentem para a importância de discutir a quem se destinam e os interesses que os fundamentam. Refletir criticamente proporciona aos professores um distanciamento e um estranhamento de práticas cotidianas, não questionadas, dando lugar à prática crítica. Com base nesta perspectiva, utilizamos a reflexão crítica como procedimento de análise da prática das professoras colaboradoras, partindo das quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

De acordo com a abordagem sócio-histórica, a aprendizagem acontece por meio de um processo interativo mediado pela linguagem. Nesse sentido, segundo Ferreira (1995), o sujeito se forma como tal a partir das relações estabelecidas com seus semelhantes. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre em contextos interativos em que o sujeito é agente ativo da aprendizagem. Desta forma, ao interagir com seus pares, o indivíduo reflete e produz

conhecimento. Para Vigotski (2000), o trabalho colaborativo nos torna mais fortes e oferece condições de resolver problemas mais complexos.

Nesta pesquisa, a linguagem permitiu que as professoras analisassem a prática de forma colaborativa, o que representou ferramenta de grande relevância para a melhor compreensão e transformação da ação das partícipes no contexto da escola, proporcionando, assim, práticas inovadoras.

Para favorecer esta análise e o processo de reflexão crítica, utilizamos como procedimento a videoformação, que partiu do videoteipe da aula de duas professoras. Segundo Altet (2000), Paquay e Wagner (2001), Magalhães (2004), Ibiapina (2004), Loureiro Junior (2007), o vídeo vem sendo utilizado como um instrumento eficaz na formação dos professores, uma vez que possibilita a realização de confronto entre o que o professor diz e o que faz.

Neste contexto, para a realização da análise reflexiva da prática das colaboradoras deste estudo, filmamos a aula das professoras Lírio e Boa Noite. Após a filmagem, nós, como pesquisadora, e cada professora, individualmente, assistimos à aula filmada, para que pudessemos escolher as partes mais relevantes que serviriam para a montagem do videoteipe. Após a montagem do videoteipe, foram realizadas duas sessões reflexivas para a análise intrapsicológica e interpsicológica da aula das partícipes. Inicialmente, cada professora realizou, individualmente, sua análise, posteriormente, as demais colaboradoras deram sua parcela de contribuição, analisando e apresentando sugestões para reconstrução da ação docente das professoras em evidência.

A seguir, apresentamos a reflexão intrapessoal da professora Lírio e Boa Noite.

4.2 ANÁLISE DA PRÁTICA DA PROFESSORA LÍRIO

O vídeo funciona como instrumento eficaz de análise da prática, uma vez que possibilita um confronto entre teoria e prática. Paquay e Wagner (2001, p. 150) consideram a articulação entre teoria e prática complicada, haja vista que “[...] existem os riscos de reprodução de rotinas e de modelos implícitos de comportamento e, portanto, de uma aquisição de saber-fazer isolado de uma reflexão sobre seus fundamentos”. Nesta difícil relação, o vídeo permite ao professor uma auto-observação, reflexão e análise individual e em

grupo da relação teoria/prática na ação docente, passando, assim, o professor a compreender melhor o que diz e faz.

Apresentamos a análise intrapessoal do videoteipe da aula de Lírio.

Eu leciono na Escola Municipal Isaías Pereira Galeno, localizada na zona rural. Lá trabalho com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. São 21 crianças, com a faixa etária média de 6 anos de idade. Na aula filmada, eu trabalhei ortografia, que tinha como intenção possibilitar indagação sobre a forma correta de escrever as palavras. Para isso, utilizei no dia, a história em quadrinhos do Chico Bento, que é um personagem do Maurício de Sousa, que vive em zona rural, uma história bem parecida com a realidade de meus alunos e juntamente com eles narramos a história. Nós, porque a história não tinha texto, só imagens do dia-a-dia do Chico Bento, sua relação com os animais, tema central da história, que seria uma deixa para o nosso trabalho posteriormente. Então iniciei a aula fazendo a acolhida diária, conversando um pouquinho sobre os acontecimentos marcantes do dia-a-dia, fizemos a chamada, bem informalmente, em um clima de suspense apresentei a história de Chico Bento, pedindo a participação de todos na narrativa. No decorrer da aula, a cada participação e olhar atento das crianças, ia observando que o que havia planejado estava dando certo. Então, refletindo comigo mesma pensava: Legal, está dando certo. Até então, estava claro para mim que os conhecimentos atitudinais como: respeitar a fala, as opiniões dos colegas durante a história foram trabalhadas e os objetivos atingidos, a permanência daquele tipo de situação só favorecia o desenvolvimento de uma boa relação social. Os conhecimentos conceituais permeavam todo o trabalho, uma vez que estávamos trabalhando com o conhecimento da nossa forma padrão de escrita e com certeza, os conhecimentos procedimentais foram contemplados, visto que, eles exercitavam as hipóteses de escrita no exercício em folha. Observei que houve interações, houve colaboração entre eles e certamente ajudei no processo todo, desde o planejamento da aula, favorecendo assim, a construção do conhecimento. Portanto, creio que sustento minha prática em uma teoria que permite a construção do conhecimento via interações sócio-culturais indispensáveis para formação e desenvolvimento humano. Desta forma, penso que a abordagem sócio-histórica norteia minha prática. Mas, é necessário mencionar que a todo o momento me sentia insegura, queria fazer mais pelas crianças, queria poder ajudar mais. Compreendendo que ajudando as crianças a construir o conhecimento e permitindo que as outras crianças mais experientes ajudassem a outras que estão sentindo dificuldade, estou contribuindo para que as crianças percebam a necessidade do outro na vida escolar e cotidiana e que com a colaboração do outro, crescemos. Também acredito que é através da aquisição da leitura e da língua escrita, que a criança têm condições de fazer uso de forma mais plena da nossa cultura e viver melhor em nossa sociedade. Entretanto, sempre penso que poderia fazer melhor, refletir mais com as crianças. Porém, a necessidade constante de conversarem, nem sempre é positivo. Mesmo assim, em um único processo, articulei teoria e prática, no caso: a aprendizagem ocorreu em interação social em que as pessoas dialeticamente ajudam e são ajudadas a construir seus conhecimentos em colaboração. Favoreci as interações através do diálogo e também da própria sistematização da aula, partindo de uma história atraente e, em seguida, fazendo uma análise da escrita. Sei que a todo o momento houve colaboração na aula, porque não foi um momento só meu, mas um momento em que todos participaram ativamente. Quanto à reflexão, acredito que esteve

presente antes, quando me propus a planejar a aula. Durante, quando refletia sobre a situação vivenciada e depois, quando observei que poderia ter feito melhor. Já observando a filmagem, vi que algumas crianças me chamavam freqüentemente e eu não ouvia. Fiquei triste ao ver a insatisfação de uma delas. Poderia ter ficado mais atenta. Também vi que durante a explicação da tarefa, fiquei com todas nas mãos, talvez isso contribuiu para a desconcentração da turma. Da próxima vez, entrego as tarefas antes de explicar. Com certeza farei tudo para continuar preservando os sucessos da aula filmada, como também vou procurar evitar os erros, buscando novas estratégias através de reflexões individuais e coletivas na escola.

A partícipe, Lírio, realizou a análise interpsicológica de sua aula respondendo a 29 questões propostas nas ações de descrever (8), informar (8), confrontar (6) e reconstruir (2). Nesta sessão, a colaboradora respondeu a todos os questionamentos feitos nas ações de descrever e informar. Não ação de confrontar, a professora deixou de responder duas questões. Na reconstrução da aula, das cinco questões propostas, somente duas foram respondidas.

A professora utilizou na aula uma história de Chico Bento, por estar mais voltada à realidade de seus alunos, haja vista que todos vivem na zona rural. Em seu relato, acredita que o objetivo proposto foi atingido, uma vez que os alunos participavam ativamente das atividades propostas. Afirma também que no decorrer do desenvolvimento da aula houve interação entre professor/alunos, o que comprovamos ao assistir o videoteipe da aula. Tem convicção de que sua prática é fundamentada na teoria sócio-histórica, acredita que esta abordagem proporciona a elaboração do conhecimento por meio das interações socioculturais indispensáveis para a formação e desenvolvimento humano.

A colaboradora afirmou se sentir insegura em alguns momentos da aula, já que achava que poderia contribuir mais para o aprendizado dos alunos. Assim, acredita que pode fazer melhor. Acha que articulou teoria e prática, uma vez que procurou relacionar os conteúdos apresentados com a vivência dos alunos. Agindo dessa forma, a professora Lírio tornou mais significativos os conhecimentos produzidos, proporcionando aos educandos as condições de eles darem mais sentido ao que aprendem, articulando teoria e prática.

Lírio relata que a reflexão permeou toda a aula, partindo do planejamento, ocorrendo antes e depois da aula, quando observou que poderia ter realizado melhor a prática da aula analisada.

A realização de ações formativas que desencadeiam a flexibilidade leva o professor a analisar, interpretar e repensar sua prática diária de forma crítica, a fim de analisá-la e poder reestruturá-las. Na visão de Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76), a reflexão crítica é considerada como “[...] a investigação e crítica realizadas pelo professorado, não só sobre suas práticas,

mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas.” Desta forma, para refletir criticamente sobre sua prática, o professor leva em consideração o contexto social e político em que ele está inserido. Segundo as autoras citadas, a reflexão crítica resulta de um abrangente processo de aprendizagem que acontece por meio de permanente questionamento entre a ação e o pensamento, entre a prática e a teoria que fundamenta.

A postura reflexiva colaborativa cria condições para que o professor se perceba no interior da ação, enquanto agente ativo de sua prática, tendo oportunidade de refletir e dialogar com os pares sobre o fazer pedagógico, percebendo o que está sendo feito e qual as conseqüências para mudar ou aperfeiçoar o que precisa ser melhorado na docência. De acordo com Magalhães (2007), é importante que o professor realize o exercício reflexivo de forma crítica e colaborativa, ou seja, que junto com os pares discuta sobre os problemas da profissão, apresente interpretações, busque solucioná-los coletivamente.

A seguir apresentamos a análise da reflexão interpsicológica realizada com a colaboração do grupo.

A professora Lírio não deixou bem claro o objetivo da aula, embora tenha afirmado tê-lo atingido. Outro fato observado pelo grupo foi que o material utilizado para ilustrar a história estava muito pequeno, o que dificultou às crianças a visualização do cartaz. A partícipe reconheceu que este fato fez com que alguns alunos não ficassem atentos. O episódio, a seguir, confirma essa constatação:

TULIPA: – Lírio, para mim, não ficou bem claro o objetivo. Qual o objetivo de sua aula?

LÍRIO: – Pois é, a minha intenção era justamente trabalhar a ortografia, é o objetivo da aula, porque eu não coloquei na hora do texto o objetivo, eu botei a intenção, né, que foi justamente trabalhar a parte ortográfica, que seria a criança perceber a forma padrão de se escrever. Então isso para mim era o meu objetivo.

VIOLETA: – E o material usado, para que as crianças pudessem descrever, fazer a leitura visual, eu acho que deveria ter sido maior, porque ele iria instigar mais a questão da oralidade. Então eu percebi ...

TULIPA: – Você fala do cartaz?

VIOLETA: – Do cartaz.

TULIPA: – Da história.

VIOLETA: – Da história.

TULIPA: – Eu também achei. Ficou pequeno.

VIOLETA: – Eu vi poucas crianças terem acesso à imagem. Na filmagem ficaram crianças conversando entre si, trocando falas, mas sem dar atenção ao cartaz. Então eu achei que deveria ter sido maior. A proposta da história foi boa? Foi, porque praticamente era o cotidiano deles, mas eu vejo que deveria ter explorado também a oralidade.

LÍRIO: – É Violeta, é assim, a questão do processo de atenção, eu percebi também que eles não ficaram muito atentos, principalmente na hora da tarefa mesmo, não deu para mostrar toda história em si, mas diante de outras aulas que a gente vivencia com eles, eu até achei

que foi um momento de muita concentração. Na questão de ouvir, a gente quase não tem muito hábito de parar para ouvir, porque eles falam baixo, mas todas as crianças participaram bastante durante a história em si mesma. Teve um corte que não mostra todos os animais. Quando a filmagem começa da figurinha e já vai para o final, já vai terminando, justamente por causa do corte da filmagem não dá para mostrar, e mesmo quando está mostrando a gente vê eles falando muito baixinho, mas a situação vivenciada para mim foi uma vitória naquele dia, porque em outros dias, minha gente, é uma luta para conseguir que eles consigam ficar todos ali participando e realmente eu senti que essa história...

MARGARIDA: – Até porque tinha a filmagem né, outra pessoa dentro da sala, eu acho também que assim eles ficam mais...

TULIPA: – Eu achei interessante que não incomodou para eles a filmagem, que era para eles terem ficado...

VIOLETA: – Eles ficaram natural.

TULIPA: – Eles ficaram de uma forma tão natural que não, quer dizer, a filmagem não atrapalhou assim, a atenção deles para a aula.

LÍRIO: – E a minha preocupação, pelo contrário, o que eu achava, que com a filmagem eles iam fechar a boca, eles iam ficar tão tímidos. Quando chega alguém de fora e no momento mesmo da aula, como estou te dizendo, aconteceu o contrário eu acho que eles participaram bastante, todos eles se envolveram no momento da história, agora em compensação na hora da tarefa eu achei realmente que falhou, há falta.

VIOLETA: – Eu vi a interação de um com o outro, na ajuda, nas dificuldades né. Ali eu achei bonito aquilo ali, gostoso. E eu vejo assim, é enriquecedor na prática da gente, quando nós estamos fazendo uma atividade que um ajuda o outro e ali eu vi muito.

Ficou evidente que, durante a aula, a todo o momento, houve interação das crianças entre si e a professora. A todo instante as crianças estavam ajudando uns aos outros a superar as dificuldades, como discute Vigotski (2000, p. 329), a criança em colaboração “[...] se revela mais forte e inteligente do que trabalhando sozinha [...]”. Desta forma, segundo o autor, o que a criança faz hoje em colaboração, amanhã será capaz de fazer sozinha.

Na análise do episódio, as partícipes sugerem outras formas de como confeccionar e utilizar o recurso utilizado na aula, a fim de contribuir para a reconstrução da aula e aperfeiçoamento da prática da colega.

A professora acredita que o fato de ter utilizado uma história que se assemelha com a história de vida dos educandos foi muito positivo, o que contribuiu para chamar atenção dos alunos. Outro episódio selecionado constata a afirmação.

VIOLETA: – Eu vi a interação de um com o outro, na ajuda, nas dificuldades. Ali eu achei bonito aquilo ali, gostoso. E eu vejo assim, é enriquecedor na prática da gente, quando nós estamos fazendo uma atividade que um ajuda o outro e ali eu vi muito.

ROSA: – É, eu achei muito tua turma muito boa. Todos se ajudando, eles participaram mesmo da aula. Eu digo assim que tem turma que eles não ficam muito quietos.

LÍRIO: – Mas não é todo dia não.

ROSA: – Não é todo dia que eles estão assim dispostos para ajudar a gente. A gente tem que, de vez em quando, chamar a atenção deles. E participaram, ficaram bem atentos observando o cartaz, né.

LÍRIO: – Agora realmente o cartaz foi pequeno mesmo. É assim, é uma falha da gente porque eu pelo menos, não tenho assim os dotes da minha colega de ampliar... Pois é, então

a gente, assim, usa os artifícios que a gente tem, que para mim no momento, quer dizer, eu não tinha o livro, não era meu, eu tive que ir atrás mesmo de figuras, quando a gente planeja a aula, a gente tenta pensar naquilo que de uma certa forma tenha a ver com eles, que é o propósito quando a gente percebe que é quando eles ficam atentos, que é uma coisa da realidade deles e depois vocês não viram, mas quando a gente fala do peixe, logo eles entram na discussão. A Tulipa viu, quando eu falei que o Chico Bento vai pescar, eles falam como é pescar, é pegar o peixe, como é tratado, como é que corta o peixe, como passa o sal, depois cozinha, eles descreveram isso perfeitamente. Eles, na ação deles lá, porque isso é uma coisa de vivência deles, então eu acho assim que foi um dos pontos positivos o assunto ser o Chico Bento que é uma da realidade deles, contribuiu com certeza para chamar a atenção deles.

ORQUÍDEA: – Lírio, apesar de que realmente as gravuras foram pequenas, mas poderia também pegar cada gravura e colar em papel separado para mostrar individualmente assim, para depois montar, ficaria bem legal.

MARGARIDA: – Para montar a história.

ORQUÍDEA: – É porque ficou muito próximo uma gravura da outra. Mostrar cada parte, cada gravura talvez ficaria legal.

A reflexão coletiva contribui para o aperfeiçoamento da prática, pois, ao discutir com os pares a respeito dos problemas enfrentados na sala de aula, a professora teve condições de refletir sobre eles e de procurar alternativas para solucioná-los, melhorando o que faz. Esta ação somente foi possível com a colaboração do grupo, o que não é um processo fácil, como afirma Giesta (2005, p. 23): “[...] admitir o erro, ouvir e analisar opiniões e alternativas de ação enfrentando conflitos que gerem transformação de práticas já “sacramentadas” é uma atitude corajosa da qual uma intenção de reflexão não pode prescindir”.

As partícipes, Boa Noite e Violeta, por meio da reflexão realizada, colaboraram, apresentando algumas sugestões para a reelaboração da prática de Lírio. È o que verificamos no seguinte episódio.

BOA NOITE: – Uma coisa que eu achei interessante é que ao vê-la me identifiquei muito com ela, assim, porque uma coisa é eu estar vendo você ali e você sabe as suas intenções, os objetivos a serem atingidos. Como a Violeta falou, também eu me liguei muito nos recursos audiovisuais, onde ela sentiu essa necessidade que a criança visse, mas até por conta do próprio espaço da tua sala, eu percebi que ela é muito pequena. Então mesmo você colocando as crianças em círculo elas te fecham, até por conta do tamanho da sala, coisa que eu já ganhei em espaço. Mas uma coisa que eu percebi, assim, por trabalhar em uma série de alfabetização, eu acho que eu vou fazer isso muito também, que eu vou me ver depois, mas te vendo agora eu me capturei aqui no meu pensamento, foi em relação a induzir a criança a dizer: Era o, era a, isso a gente faz, eu tiro por mim como alfabetizadora, eu cometo muito esses erros. Ao te ver eu senti essa necessidade de me ver imediatamente, porque eu cometi isso, não vou mentir. Outra coisa em relação, já que você falou em respeito à própria região, a localidade que eles moram, quando você falou do Ê, esses sons que a gente tenta reproduzir, são os sons que eles não falam e mesmo assim, já que estava trabalhando a linguagem, enfocando a ortografia, falasse o E de som aberto, mostrando para eles, que estão na 1ª série, alfabetização que eles não necessitaria falar o Ê, não fechar o ê, esses que eles vêem quando utilizam o acento circunflexo, sabe? Outra coisa ao fazer a leitura, na hora que eles fazem a leitura do carneiro silabicamente, ele vai aprender falar silabicamente na leitura deles. O car nei ro foi ao par que. Então ele precisa, já que você está trabalhando com

construção (INAUDÍVEL) trabalha num sistema de construção do conhecimento que eles falassem a palavra e automaticamente, ao você fazer a correção você falasse “carneiro”, vamos separar em sílaba, a onde eles trabalhariam silaba, número de sílaba, porque no meu caso eu trabalhei letras, porque é Infantil V, mostrei a palavra, trabalhei a letra. Achei interessante, tudo em tua aula foi assim seqüenciado igual a minha, era eu estar me vendo, tu tá entendendo? Eu não sei se você chegou ver a minha, mas foi tão parecido que se nós não tivéssemos nos encontrado, você disse para mim que ia avisar. Eu não te disse. Não foi? Você não sentiu?

LÍRIO: – Senti que foi bem parecida.

BOA NOITE: – Entendeu?

LÍRIO: – A seqüência.

BOA NOITE: – Enquanto eu pedia para os meninos responderem eles se calavam e eu dizia: eles não são assim, porque a gente sabe a realidade, como é diferente de uma rede particular, em que as crianças ficam interagindo, eles levantam, eles pegam um lápis, eles conversam, eles discordam da história, entendeu? Então pontos positivos que eu achei foi os recursos audiovisuais, a forma como utilizou ao mesmo tempo é, dizendo o seguinte: amplia os cartazes, a tua sala tem muita visualidade, onde prejudica e tira um pouco a atenção deles, não sei se vocês perceberam.

LÍRIO: – Porque tem um lado todinho da sala de comungó, o que a torna muito clara.

BOA NOITE: – Pois é, quer dizer você usou todo o espaço, isso às vezes prejudica numa sala de alfabetização, embora precise se ler diariamente, mas isso na alfabetização, requer que você retire um pouco dos cartazes expostos, faça essa mudança, até para que as crianças percebam automaticamente. Estou lhe dizendo porque eu fiz tal qual, quando chegou a minha vez eu acho que vou me ver em você.

LÍRIO: – Certo. Agora só um esclarecimento que eu quero para melhorar. Eu acho assim, com relação à própria, você sabe que a gente assim...

BOA NOITE: – Isso.

LÍRIO: – O projeto de alfabetização é uma aprendizagem que a gente e, eu estou pela primeira vez, é o primeiro ano, tanta a alfabetização que é o primeiro ano na escola particular como na escola do município e assim, para mim sempre é muito difícil e a gente precisa dessa colaboração no sentido de como é que a gente vai fazer. Agora é assim, a forma de apresentar na hora da correção não é adequada.

BOA NOITE: – Não. Não, você pode fazer a contação, você faz a contação de letra, faz a apresentação da palavra, depois silabicamente você fala car nei ro, entendeu? Mostrando para ele que existe letra, sílaba, palavra e posteriormente ele vai ver na frase, a palavra na frase, porque pelo que eu percebi no texto não tinha leitura, era leitura de imagem.

LÍRIO: – Não. Era leitura de imagem.

BOA NOITE: – Então dali você poderia ter construído a frase, cada um construindo as frases, já que você trabalhou muita leitura, foi ótima a forma como você fez a chamada, foi totalmente feliz, porque um lia o nome do outro, coisa que eu nunca tinha visto, foi a primeira vez, então aproveitava para eles elaborarem frases com o nome do outro, ler a frase.

LÍRIO: - Têm alternativas já de...

BOA NOITE: – Entendeu?

VIOLETA: – A outra forma que eu vi é a questão da correção, levantar com eles as hipóteses. Carneiro, como é que você acha que é carneiro?

BOA NOITE: – Escreve.

VIOLETA: – E eles iriam dizer usando as letras como era e ai você ia listando, listava a palavra carneiro de várias formas.

LÍRIO: – É, eu realmente não listei.

VIOLETA: – Ai depois ia só lendo com eles, vendo as palavras que tinham nexos para se formar palavras e ia eliminando até chegar naquela palavra.

LÍRIO: – É, eu acabei fazendo só uma única forma, eles diziam e eu deixava, aí apagava, quer dizer...

VIOLETA: – Não, você tem que deixar ao lado.

LÍRIO – Entendi, entendi.

BOA NOITE: – Você vai encontrar esses três tipos de carneiro, viu?

LÍRIO: – Eu sei.

VIOLEOTA: – E pensar em carneiro que, tem letra que não tem nada a ver.

LÍRIO: – É

BOA NOITE: – A letra do próprio nome.

VIOLETA: – E perguntar por que ele acha que carneiro é daquele jeito, instigar com ele.

LÍRIO: – Pois é, porque é assim, essa realidade do trabalho da gente, a minha preocupação é que, porque, quando a gente trabalha numa escola em que o número é maior, nem sempre dá para a gente fazer isso individualmente, essa questão de fazer essa análise individual porque é realmente o que se propõe, é o que hoje se sugere na alfabetização, mas que as próprias condições impedem, então a gente passa acabando indo para o quadro e pedindo que eles vá só dizendo e que realmente esta história do listar eu não listei, eu acabei fazendo um único, eu fiz o primeiro nome que estava errado, deixei, aí eles foram dizendo, eu apaguei e fiz outro, não registrei.

VIOLETA: – Porque na listagem Lírio, eles vão vendo o que está faltando.

BOA NOITE: – Já que ela trabalhou muito o som, você trabalhou muito o som, quando você fala s, nasce, nas ce, nas ce, você pronunciava para que eles descobrissem, então já que você trabalhou, trabalharia com eles os sons para que eles descobrissem foneticamente, o fonema, o que aquele fonema representava naquela palavra, entendeu? Para eles perceberem e conseguem.

LÍRIO: – A nossa turma lá praticamente foi assim, em termos de letras, na parte de fonemas todos eles tem a associação, o próprio som do m é o m de Mateus, é o de Maria, é o de Mariana, é todos eles o nome, é o P é o P de Pedro, de Paulo, e P dos meninos, dos nomes deles mesmo da sala.

BOA NOITE: – No limite, porque se você ficar fazendo essa comparação ele nunca vai descobrir que esse P está em voz mais falada, é o grande erro que acontece hoje em todas as escolas particular e pública. Quando eu digo assim F de Fabrícia, eu estou eliminando feijão, farofa, formiga, viu? Fátima, viu? Feio. Aí ele não vai perceber, viu? Nunca faça essa comparação da letra com a palavra, faça a comparação da letra com ela mesma, descobrindo o universo de palavras que a criança vai ter.

LÍRIO: – Pois é.

BOA NOITE: – A criança faz efe, efe. Manda eles pegarem na boca para eles até perceberem o som.

LÍRIO: – É, este ano nós já fizemos outro caso, assim, eu estou falando em termo de associação de letras, realmente eu faço muito isso, talvez eu deva trabalhar mais, essa história do listar. Se era do próprio P de Pedro, era de pedra, de pão, era de não sei o quê, como nós já fizemos.

BOA NOITE: – É tipo o M, eles falam é três pernas ou é de duas pernas? Explica para eles que não tem perna, que letra nenhuma tem perna, que a letra tem um som e ela é representada por este som viu? Que vai ter mais sentido para eles, eles vão descobrir e vão ampliar o vocabulário.

LÍRIO: – Sim, porque esta questão da ampliação mesmo, eu acho assim, que eu fiz e não dei continuidade e acabei depois me prendendo.

BOA NOITE: – É por isso que quando vou formar uma palavra, vou dizer assim: Pa, vamos supor ele vai dizer, é igual o som, presta atenção o som que sai ó: o P com A pa, com o O po, quando ele volta ele esqueceu ou então ele diz: P de pinico, a de anel, t de ternura, o de ovo. Ele não está lendo, ele não está reconhecendo a letra.

Indagada sobre qual o papel que teve na aula, a professora reconheceu não ter mencionado, na reflexão intrapsicológica, porém acredita ter colaborado com a aprendizagem dos alunos, o que foi reforçado pelos pares que concordam que houve colaboração da professora para com os alunos e das crianças entre si. Foi ressaltada, também, a forma como a

professora Lírio organiza as carteiras na sala de aula, o que facilita a colaboração entre os integrantes da turma.

ORQUÍDEA: – Uma coisa que me chamou atenção também foi como ela organiza as cadeiras.

XANANA: – Dentro da sala de aula.

VIOLETA: – É de quatro em quatro.

ORQUÍDEA: – Gostei daquela maneira, grupinho separado.

LÍRIO: – de quatro, sempre eu organizo grupo em número de quatro, mas eu não fecho viu, ali ele senta do jeito que ele quiser.

ORQUÍDEA: – Não é fechado, exatamente, totalmente diferente.

LÍRIO: – E é assim a história da colaboração, uma coisa deve ficar claro, essa história do ficar comportado é difícil, isso aí, eu não vou dizer que é isso aí todo tempo assim. Agora a história da colaboração acontece sempre, gente, uma coisa é certa, quando não acontece constantemente, eles não fazem, a tendência é eles ficarem mais tímidos, como é uma coisa que eles fazem freqüentemente, então para eles não tem [...]

VIOLETA: – Lírio é a turma dos meus sonhos. (RISOS)

MARGARIDA: – Mas que bom que eles não disseram amém, eles mostraram. É isso aí, foram muito reais.

LÍRIO: – Eu achei o máximo, a Camila ficou com raiva de mim.

ORQUÍDEA: – Eu estímulo muito essa participação, um ajudar o outro.

LÍRIO: – Ficou com raiva, minha gente, depois eu vi. Eu digo: Oh! Meu Deus.

ORQUÍDEA: – Desde pequenininho, desde o infantil, eu estímulo muito para que eles possam ajudar o coleguinha.

Na análise, a professora Lírio não deixou clara a vantagem e a desvantagem da aula.

Indagada pelo grupo quanto à questão, emitiu o seguinte argumento:

LÍRIO: – A própria relação das crianças uma com a outra, então é assim, o fato de uma ajudar a outra eu acho que é uma coisa que deve ser evidenciado como um ponto muito positivo nessa aula. E que não é só nessa aula, eles fazem isso freqüentemente. O que acho de desvantagem? É que eu gostaria de ajudar mais eles, eu fiquei muito triste, confesso, de ter visto a Camila triste. Porque não a vi pedir minha ajuda, eu estava atendendo outros alunos, entendeu? É assim, que de repente não é só uma reação dela, é de outros, porque a gente não dá conta, não tem como dar conta de tudo e assim, a gente fica apreensiva, o que eu poderia ter feito melhor para ter ajudado ela? Então, eu tenho certeza que não foi só com ela, acontecem outros dias com outros, e a gente não dá conta.

XANANA: – Isso acontece todos os dias com a nossa turma. A filmagem da aula é muito boa porque a gente vê, a gente se vê ali dando aula, o interessante é isso. Quantas vezes não deve ter acontecido com você e você nunca...

LÍRIO: – Pois é, exatamente.

XANANA: – Atentou para isso, quantas vezes deve ter acontecido comigo e eu vendo nela eu imagino: Meu Deus, quantas vezes eu devo ter feito isso na minha sala de aula. É muito interessante.

Lírio reconhece que o papel dela na aula foi de colaboradora, como par mais experiente, sempre estava mediando a aprendizagem de seus alunos, o que foi confirmado por Boa Noite, ao ressaltar a forma como a colega atuou na sala de aula, sempre interagindo e

incentivando os alunos a colaborar com os colegas. Ibiapina (2004, p. 42), defende que “[...] a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre os pares.” Apresentamos, a seguir, a discussão do videoteipe de outro episódio da aula filmada.

TULIPA: – Lírio, eu não sei se não foi eu que não ouvi direito quando você estava informando, mas qual foi o seu papel na aula?

LÍRIO: – Ah! Realmente eu não coloquei.

TULIPA: – Qual o seu papel?

LÍRIO: - Só coloquei da existência aqui do par mais experiente, da ajuda dos colegas e que eu estaria colaborando desde o momento do planejamento, observei que houve colaboração entre eles e certamente ajudei no processo todo desde o planejamento da aula, favorecendo a construção do conhecimento. Certo, mas eu acho que eu deveria ter sido mais clara.

BOA NOITE: – Ela só não explicitou, mas ela foi mediadora, ela mediou o conhecimento. Ela não deixou clara a palavra mediadora, mas o seu conteúdo aqui está dizendo que você mediou a aula das crianças.

TULIPA: – Eu observei também a questão da interação deles, eles ajudando. Achei muito interessante eles ajudam muito uns aos outros. Uma menininha levantou da cadeira para ir ajudar, ensinar a colega.

LÍRIO: – E é, assim, a gente sabe [...]

TULIPA: – Eles têm esse espírito de colaboração.

LÍRIO: – Uma filmagem é um mínimo que você observa. E até esta questão deles se concentrarem, é raro isso aí, ficarem sentados, é muito difícil isso aí, a gente sabe muito bem que isso é muito difícil.

BOA NOITE: – Eu achei bonito, depois (INAUDÍVEL) até quando a criança se zangou, ela mostrou o que ela sentiu, ela foi contra tua reação, ela foi positiva. Então ela disse: ela não ligou para mim, mostrou que estava chateada.

VIOLETA: – E ao mesmo tempo ela sentou refazendo o trabalho dela.

BOA NOITE: – Ela foi lá sentou...

LÍRIO: – E você viu, ela depois ficava analisando, ela sozinha. Tem uma parte que ela fica sozinha com a outra teimando, dizendo: Eu não, vai lá. E ela: Pois eu vou continuar aqui ainda, eu vou tentando até conseguir.

TULIPA: – Só depois que a Lírio veio.

LÍRIO: – Foi.

TULIPA: – Mas depois a Lírio foi lá onde ela estava.

Observamos que a preocupação de articular teoria e prática esteve sempre presente no decorrer da aula da professora. Haja vista que ela estava constantemente fazendo uma relação entre o conteúdo dado e a realidade dos alunos, sempre levando em conta suas experiências, o que motivou os alunos a interagir com os colegas e com a colaboradora. A professora torna a aula mais dinâmica, o que proporciona o envolvimento de todos nas tarefas propostas. A análise colaborativa da prática ajudou na busca de significados e sentidos da docência, demonstrando o constante movimento por que passa a atividade do professor.

Na entrevista inicial, a professora Lírio afirmou que não tinha uma teoria definida, que utilizava alguns princípios do Sistema Montessoriano, porém, já no momento da videoformação, a professora admite que utiliza como referencial a abordagem sócio-histórica. Na análise que fizemos, em que confrontamos o discurso e a prática da professora,

constatamos que ela procura empregar a perspectiva teórica que considera a interação, o diálogo e a colaboração como pontos importantes no processo ensino-aprendizagem, o que consideramos como princípios norteadores da abordagem sócio-histórica, conforme ressalta Vigotski (2000) que em colaboração podemos nos revelar mais fortes e mais inteligentes que trabalhando sozinhos.

Após os estudos realizados, percebemos significativos avanços em relação à definição teórica que fundamenta a prática da professora Lírio, pois, ela, após os ciclos de estudos e as sessões reflexivas, tem mais clareza com relação à teoria que sustenta sua prática, conforme afirmamos anteriormente com base na abordagem sócio-histórica. É o que constatamos no episódio seguinte.

LÍRIO: – [...] eu penso que é, assim, o próprio estudo que a gente vem desenvolvendo, já foi favorecendo para que eu tentasse dizer assim: bem, qual é minha teoria que eu estou fundamentada aqui? O que é que está me sustentando? Eu acho, assim, que a própria relação de um ajudar o outro, faz parte de uma teoria, o fato de um mais experiente estar ajudando o outro, o fato da forma como eu permito, de uma certa forma, que este diálogo aconteça, que eles estejam abertos para isso, eu estou fundamentada em uma teoria, então, que esse processo, ele aconteceu simultaneamente, não houve a teoria e a prática em si, elas aconteceram ali simultaneamente [...], né? Então, eu penso, assim, que isso aí, eu só devo é melhorar, ampliar e dar continuidade, mas que hoje eu tenho, acredito que eu tenho uma teoria definida na minha prática. Que é justamente esta questão da abordagem sócio-histórica, que essa eu acredito que seja a que me realize, que eu acho que nesse momento é a que está melhor, no sentido de eu estar mais colaborando na construção do conhecimento da criança.

Neste episódio da videoformação, a Professora Lírio realça a importância da reflexão para a prática, reconhece que refletindo com os pares terá mais condições de resolver os problemas comuns que surgem no decorrer da prática pedagógica. Conforme Magalhães (2004, p. 71), “[...] a capacidade de ação está relacionada ao contexto em que as práticas dos participantes estão inseridas e sobre as quais refletem criticamente.”

A mudança de concepção é muito complexa, mas de acordo com a abordagem sócio-histórica, a elaboração do conhecimento é um processo dinâmico e evolui de um nível para outro. Para Vigotski (2000), o conhecimento visto no ponto de vista dialético não é expresso exatamente como se encontra no discurso no dia-a-dia, é acima de tudo uma noção geral sobre o que pensamos, representando, assim, um nível provisório entre os conceitos e os pseudoconceitos. Isto explica a mudança de pensamento quanto à teoria que fundamenta a prática da professora Lírio.

4.3 ANÁLISE DA AULA DA PROFESSORA BOA NOITE

A análise das práticas possibilita a formação profissional e desenvolve a competência do saber analisar, conforme Altet (2001, p 33), a análise das práticas é “[...] um procedimento de formação centrada na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação.” A autora defende que a formação centrada na análise da própria prática contribui para os professores e os formadores esclarecerem os conhecimentos empíricos, partindo da confrontação de suas experiências.

Neste sentido, a reflexão intrapessoal auxilia o professor a pensar sobre a prática docente, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre o sistema e o contexto social no qual está inserido.

Apresentamos, a seguir, o processo de reflexão intrapessoal da professora Boa Noite.

A Escola Municipal Recreação Boa Esperança fica na zona urbana de Parnaíba, nas proximidades do prédio da prefeitura, situada na rua Anhanguera onde funcionam 11 turmas do Ensino Fundamental Menor, sendo que seis turmas, no turno manhã e três, no turno da tarde. Uma dessas turmas é de Educação Infantil nível V, onde desenvolvo o meu trabalho. Frequentam 22 crianças, das quais duas delas são portadoras de necessidades especiais. O conteúdo abordado foi o alfabeto maiúsculo (letra bastão), cujo objetivo foi o reconhecimento das letras dentro das palavras (nome dos personagens) da história explorada. As atividades propostas foram contação da história, leitura e interpretação, reconhecimento das vogais e consoantes, leitura de imagem relacionado com a escrita dos nomes dos personagens. A aula foi organizada em três momentos para execução das atividades propostas, primeiro momento: acolhida com atividades de rotina; no segundo momento: história com a leitura e interpretação; terceiro momento: distribuição de fichas e gravuras para reconhecimento das letras associando-as aos desenhos, leitura e escrita dos nomes dos personagens. Iniciei a aula aguçando a curiosidade das crianças em relação à história que iria apresentar, contando e fazendo perguntas sobre temas enfatizados em aulas, histórias anteriores. Os alunos interagiram de maneira natural, entusiasmados e curiosos para conhecer as novidades da história do dia. Eu acho que eu atingi o meu objetivo, através da percepção, em perceber o envolvimento e a segurança que as crianças demonstraram ao realizar as atividades, dinamizando os conteúdos de forma lúdica, porque eu tenho uma grande concepção, eu acho que, por ter sofrido tanto na minha maneira de aprender, eu acho que toda criança deve aprender brincando, até porque esse conhecimento ela vai ter um tempo, a vida toda para ter seriedade nessa aprendizagem que ela vai utilizar. Na aula trabalhei os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Conceituais: Interpretar leitura da canção tartaruginha, por meio de debate, ouvir a canção da tartaruginha por meio da história, perceber os personagens da história por meio da observação, diferenciar letras de figuras. Procedimentais: codificar letras no nome dos personagens, identificar os espaços entre as palavras, participar de atividades que desenvolvam a coordenação motora, utilizar a leitura por meio da escrita do nome dos personagens, distinguir as vogais na escrita das palavras, registrar as vogais e as consoantes fazendo uso no manejo do lápis. Atitudinais: apreciar diversas formas de leitura, expressar o interesse pela utilização das letras no cotidiano, refletir sobre a forma de escrever as palavras, diferenciar as letras na escrita das palavras. Fiz a opção por trabalhar com estes tipos de conhecimento para analisar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em que cada criança se encontrava. A

experiência de leitura sobre vários teóricos com pinceladas da vivência que eu obtive trazida e herdada de uma escola tradicional, foi juntando tudo isso que eu procurei desenvolver uma aula diferenciada. Sempre buscando conhecer metodologias novas, para utilizá-las da maneira que auxilie o meu aluno a ser sujeito ativo do seu conhecimento, respeitando o passado, porém transformando-o, acho que foi isso tentei passar. Meu papel na aula foi de mediadora, pois me esforcei para que alunos se sentissem seguros e desbravadores do que almejam saber a respeito da aula. Portanto, eu medie o processo, fui mediadora. Na aula filmada, acredito que houve interação e colaboração entre professor e alunos, no entanto percebi que certas crianças necessitam tomar suas próprias decisões. A reflexão da aula teve início desde o momento em que comecei a pensar em como desenvolvê-la e após, ao assistir ao vídeo, refleti sobre como poderia ter feito melhor determinadas atividades. Entendo que minha aula muito contribuiu para uma melhor compreensão dos valores, da amizade e do respeito por parte dos alunos. Os conhecimentos trabalhados tiveram grande importância para a transformação da realidade dos alunos, na medida em que podem influenciar na melhoria do relacionamento entre colegas, na compreensão do sistema lingüístico e na prática. Os alunos podem utilizar na prática os conteúdos trabalhados na aula no convívio com os outros por meio de atitudes solidárias, como também utilizando a linguagem no meio social. Considero que minha aula teve muitas vantagens, tais como: aguçar as crianças a conhecer a leitura, a interação valorizando valores, incentivar os alunos a expor suas idéias, exploração da coordenação motora. Considero como desvantagem o fato de ter limitado algumas atividades. A aula foi baseada na teoria interacionista. Na prática, a articulação teoria e prática foi feita partindo da teoria de alguns pensadores que tenho na minha vivência, como Piaget, Paulo Freire, Vigotsty, entre outros. Na aula utilizei uma prática colaborativa, por enfatizar a importância da solidariedade na convivência em sociedade. Independente do vídeo, eu acho que minha aula foi reflexiva, pois entendo que todas as vezes que você pensa em fazer uma aula, há uma reflexão no que você quer propor para seus alunos. A partir do momento que eu me vi no vídeo, pude tirar várias conclusões positivas, como observei os erros que cometi. Hoje, se fosse repetir a mesma aula, eu exploraria mais o entrosamento das crianças. Para isto eu procuraria incentivá-las a participar de atividades coletivas e individuais que fossem executadas em público. Senti eles muito presos pela presença de vocês. Fazendo um paralelo entre minha ação de ensinar hoje e a realizada antes da sessão, vejo que hoje procuro ter uma prática reflexiva, visto que passei a me preocupar mais em refletir sobre o que pretendo alcançar, a fim de mudar minha postura como educadora, buscando sempre ouvir opiniões diferentes. Para articular teoria e prática em minhas próximas aulas buscarei auxílio das minhas colegas de trabalho, pedindo opinião sobre como estou desempenhando minhas aulas, bem como procurarei participar de grupos de estudos. Para que a colaboração e a reflexão possam fazer parte de minha vida cotidiana, procurarei avaliar-me a cada dia, após o término das aulas.

A professora Boa Noite refletiu sobre a aula respondendo a todas as questões das ações de descrever (8), informar (8), confrontar (8) e reconstruir (5). O conteúdo trabalhado na aula foi o alfabeto maiúsculo (letra bastão), que teve como objetivo reconhecer as letras do nome dos animais da história apresentada nas palavras.

A professora afirma ter desenvolvido sua aula de forma interativa e colaborativa. Observamos que o que predominou foi a interação e colaboração entre ela e o aluno M, deixando os demais alunos um pouco de lado. Acreditamos que o motivo seja o fato de M ser um aluno especial, o que requer maior atenção da professora.

Conforme observamos, Boa Noite desenvolveu sua aula de forma lúdica. Acredita que respeitou as experiências dos alunos, procurando transformar os conhecimentos anteriores, produzir novos conhecimentos, contribuir para ser o aluno agente ativo do processo de reelaboração deste conhecimento.

A professora compreende que seu papel na aula foi de mediadora. Reconhece que algumas crianças precisam ser mais independentes nas tomadas de decisões, o que foi comprovado ao assistirmos o vídeo, visto que algumas crianças ficaram sem fazer as atividades porque a professora ficou mais atenta a um determinado aluno.

A partícipe afirma que refletiu sobre a aula desde o momento em que começou a pensar em como desenvolvê-la, até concluí-la, como também, após ter-se visto no vídeo, e analisar-se, para verificar o que poderia ser modificado.

A aula filmada da professora pode ser classificada como na tendência tradicional, uma vez que observamos que ela não dava tempo para os alunos pensarem, emitia logo a resposta dos questionamentos feitos. A professora argumentou que este problema ocorre devido à preocupação com o tempo destinado à filmagem da aula. Reconhecendo, assim, que houve limitações para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Observamos que a colaboradora conduziu a aula de forma tensa, o que foi justificado, por ela, no momento da videoformação, como decorrente da filmagem da aula, que é por si próprio conflituoso. Nesse sentido, Magalhães (2004) considera este fato natural perante a situação do trabalho com o vídeo, vê os conflitos como necessários para a criação de espaços de negociação e transformação.

A professora também afirma que partiu de alguns teóricos, para fazer a articulação entre teoria e prática, ela, entretanto, demonstra não ter uma teoria definida, para fundamentar sua prática, uma vez que cita vários teóricos como Piaget, Vigotski, Paulo Freire, dentre outros.

Ao concluir a etapa da análise da aula, a partícipe Boa Noite afirmou que se fosse repetir a mesma aula, procuraria explorar mais o entrosamento dos alunos, incentivando-os a trabalhar de forma coletiva e colaborativa. Diz que, após o estudo, vai procurar utilizar a prática reflexiva, a fim de melhorar a docência. Neste sentido, pretende procurar dialogar mais com as colegas de trabalho sobre suas aulas, bem como procurará participar mais de grupos de estudos.

Passaremos a análise da reflexão interpsicológico realizada pela partícipe e seus Pares.

TULIPA: – Gente, agora vamos para as contribuições que podemos dar para a aula de Boa Noite. Que sugestões, o que vocês viram de positivo e de negativo na aula? Como a Boa Noite poderia melhorar alguns pontos que vocês acharam que não foi bem feito ou destacar os pontos que tiveram sucesso. Aqui, como a gente já discutiu não é com sentido de mensuração, não é para mensurar, mas sim para colaborar, contribuir com a colega. Isso é o que nós queremos, ajudar a colega a cada vez melhorar a prática.

BOA NOITE: – [...] antes de falar eu prefiro que vocês colocassem primeiro os pontos negativos, porque como eu falei, se é uma aula de reflexão, para refletir tenho que partir dos meus erros. Uma aula só, não vai dizer o que foi e o que não foi, mas esta vai dizer o que foi e é desta que eu quero ouvir quais foram os pontos negativos, isso é muito importante para mim, porque quando você se olha no espelho, você só vê o belo. Sabe é como a Tulipa falou agora a pouco. Então seria muito bom eu ouvir os negativos. Boa Noite melhore isso. O meu ponto de vista é esse.

TULIPA: – Vou falar primeiro o que achei Boa Noite, não sei se por causa da sua grande preocupação com o M, mas você tem que observar que está dando muita atenção a ele, embora se saiba que ele precisa de atenção por ser portador de necessidades especiais, só que você esta se excedendo. Não sei se você observou, na sua aula toda hora você diz: Não é M? Não é M? E ali sempre junto do M, parece até que só tem o M na sala. Teve uma criança que não fez as atividade e você nem percebeu.

BOA NOITE: – A A.

TULIPA: – Ela não fez nada, aquela menina não fez nada. Eu estava observando na hora da filmagem. Aquela menina não fez nada e você não percebeu, porque ficou todo tempo na frente dando atenção para o M. Que dizer, você volta sua atenção totalmente para ele. E às vezes se volta mais para outro quando um diz: Tia! Se a criança chama você vai, se não chamar, fica ali todo tempo pertinho da carteira do M. Então é bom você repensar um pouquinho isso, porque os outros também necessitam de atenção, embora a gente saiba que o M necessita de mais, mas hora por outra veja os outros, caminhe entre as carteiras dos outros para ver o que eles estão fazendo, qual a dificuldade deles, o que estão precisando, porque tem uns que chamam, outros não. A que observei não chamou, ai ela não fez.

BOA NOITE: – Eu até fiz um relatório no curso de especialização em Educação Especial, li na turma esse relatório. As meninas da escola [...] ouviram. É minha grande preocupação, foi assim, eu falei com a Lírio, ele (M) vinha da Lírio, era aluno dela. Então ele tem um trabalho muito individualizado. Ele vinha de uma cobrança e ao mesmo tempo, também cobrança junto a mãe. Depois da aula e assistindo a aula a gente fez muita reflexão, até comentei com as meninas, olha ele passa o tempo todinho dizendo que me ama, que eu não concordo com isso, ele confunde esse amor. E isso me faz talvez essa cobrança toda, que me fez voltar a atenção para ele, por que oh! Eu estudo com as meninas de lá (da escola de onde M veio), eu conheço a Lírio, é uma responsabilidade tremenda que eu tinha em relação ao M, porque a G (Mãe do M), ela saiu de um pânico, ela tinha um pânico e tem esse pânico que ela divulga para todo mundo, você sabe disso, não precisa eu esconder de você. Então uma vez quando a gente saiu, ela veio me perguntar como ele estava, eu digo: Eu queria muito me encontrar com você e com a escola, para falar sobre isso, uma coisa (INAUDÍVEL) é eu falar do M, outra coisa é eu falar da escola [...], como eu não falo de escola nenhuma, primeiro não é porque acho isso anti-social ou anti-profissional não, é porque acho desumano a gente falar na ausência. Eu prefiro falar na presença. Então a gente conversando, eu falei: A gente precisa sentar, porque o M ele me caiu de pára-quedas, como eu falei, eu não tive ajuda de ninguém, de ninguém da escola, quer dizer faltou (INAUDÍVEL) pela escola eu tinha dado um não para o M, como muitas crianças que vem até minha pessoa, pelas escolas é para eu dizer não. Quando eu faço essa briga, é muito pessoal, eu compro briga com uma entidade para aceitar uma determinada criança, você está entendendo? Porque como eu falei, eu aceito a pessoa, eu não aceito a doença ou o especial ou não especial. Então isso me deu uma responsabilidade tremenda, porque a G, ela vem de uma frustração imensa e ela não escondi isso de ninguém, ela deixa bem claro para todo mundo, entendeu? Então eu estava agora com o M que veio de 4 anos, acho que foi a idade que ele entrou, eu tinha que dá conta desse M de 4 anos até os 11 anos em pouco tempo, em seis meses, para mim foi pouco tempo, você

está entendendo? Então estou com uma carga imensa, tanto que o A, como eu falei, o A quase eu não dava assistência a ele, porque depois que eu percebi que o A já estava solto, o A poucas pessoas percebem. E ele tem traços mais evidentes do que o M. O M, ele passa despercebido, se você não ficar (INAUDÍVEL), ele ou se eu não ficar enfatizando, entendeu? Isso na hora da filmagem, lá na sala dos professores eu conversei com as meninas, olha isso pegou tão mal para mim porque eu me sentia tão mal, eu comentei isso com a Violeta, eu me sentia mal por o Afrânio estar filmando, não vou mentir, eu não minto, eu jogo tão limpo que todo mundo me conhece. Eu me senti mal, porque era o Afrânio, meu ex-professor e o marido da minha colega, minha colega que era professora do M, entendeu? Quer dizer, a G, ela fecha em pouco tempo um crescimento que ele não teve e ele teve, só que as pessoas acham que o crescimento de uma criança só é na parte cognitiva, ele tem que ler e escrever. E as outras partes que não são desenvolvidas? Você está entendendo? Bom, isso eu me alarmei; aí a A, eu percebi tanto quanto a menina falou. Eu disse: olha a A. Porque só depois, é como eu te disse, antes você não se vê. Tulipa, depois quando você se vê na filmagem, você vê coisas que eu vi, e eu vou citar depois, que vocês não vão citar, eu tenho certeza. Porque, eu vi erros ali que vocês talvez não viam.

TULIPA: – O mais que eu achei bem visível é essa atenção mais voltada para o M, que eu acho que você deve se policiar mais um pouquinho, não é que deixe de dar atenção ao M ou até mais a ele quando ele precisar, mas também se policie um pouquinho para você também gerenciar tudo. Os outros também, porque tem outros que precisam de sua ajuda.

BOA NOITE: – Com certeza, preocupante.

TULIPA: – E aí a gente percebe assim, a atenção mais especial.

BOA NOITE – A ele.

TULIPA – Ao M. Até pela necessidade dele mesmo.

BOA NOITE: – Isso me incomodava tanto quando ele falava que me amava. Isso me incomodava tanto quando ele passava o tempo todo dizendo que me amava. E ele não ama a pessoa Boa Noite, ele ama um mito que ele colocou na cabeça dele. As meninas conhecem, que estudavam comigo sabem disso, está entendendo? Então aquele mito eu não podia quebrar na cabeça dele.

TULIPA: – Quem mais quer falar?

VIOLETA: – Eu acho professora, eu, professora Violeta acho a situação difícil. Assistindo à aula da Boa Noite, eu até estava comentando não tem diferença como ela trabalha na particular. Esse empenho de trabalhar essa parte cognitiva e a parte também criança, pessoa como ela diz. Mas eu senti que ela deixou de lado um pouco a menina que estava chorando e eu fiquei assim porque geralmente ela vai lá, ela cutuca quem está calado e ela não foi lá e, olhando essa situação do M, da cobrança da mãe do M é uma coisa muito sensível.

LIRIO: – É um estudo a parte, na verdade.

VIOLETA: – É não, eu vejo assim.

LIRIO: – Não, eu estou dizendo porque é referência, a gente não pode discutir essa relação do M é um estudo a parte.

VIOLETA: – É um estudo a parte, olhe...

LIRIO: - Porque realmente...

VIOLETA: – É você passar praticamente aquele momento pisando em ovos, é superdifícil, porque a cobrança dos pais é muito grande e ela está cobrando.

LIRIO: – Uma expectativa muito grande.

VIOLETA: – Muito grande. Então a professora tem que dar um troco e alto para essa expectativa dos pais, você entendeu? Ele tem uma idade a mais e aquela criança que tem idade a menos, que está na mesma situação também. Eu digo isso porque estou vivendo uma situação assim e é horrível, por mais que a gente queira render, por mais que a gente queira fazer, refazer, refletir, se ver, se rever, em alguns momentos você perde o chão. Então eu vejo assim a parte cognitiva foi muito legal, gostei, mas eu senti que a do choro, ficou chorando lá, você foi lá, mas eu acho que precisava mais, eu acho que está na hora de deixar um pouco o M já começar, porque você sabe bem, que tem hora que tem que deixar.

TULIPA: – Ter independência, ter autonomia.

VIOLETA: – É questão da autonomia. A questão da autonomia do menor você não vai conseguir assim tanto, mas também vai aos poucos, ele vai adquirir e você vai conseguir. Mas eu vejo que deve soltar mais ele. E eu vi também, a aula foi boa, só vi essa parte da autonomia de alguns que precisa ser, você tem que deixar mais, soltar. Até para ele ver Boa Noite mito e Boa Noite real.

LIRIO: – Eu penso assim, que a Boa Noite na verdade está sentindo uma cobrança muito grande, um peso grande nas costas. Como até ela colocava e tudo e ela sabe, a gente sabe, conversa abertamente sobre essa questão e tudo. Eu sei a situação, é como diz a história do M é abertamente a mãe, a expectativa que ele teve de muitos anos, o M na escola, ela queria realmente que ele tivesse conseguido mais, mas chegam certas situações, como nós somos todos profissionais, a gente sabe que a gente tem as limitações da gente, que a gente acha assim: Minha gente, eu não sei mais o que eu faço. E a gente tenta conseguir aonde a gente fez, o que poderia ter feito e que a gente acha que ele evoluiu, mas foi uma evolução talvez de tamanho tão pequeno que aí imperceptível para ela. E assim fica essa cobrança nessa parte do cognitivo que a pessoa quer ver mais, quer ver mais e de repente a gente chega e diz assim: Bem eu consegui isso, de repente você pode conseguir realmente com uma outra pessoa que consiga mais e que é ótimo se conseguir. Como sempre a gente diz, a gente aposta nisso, mas a gente é ser humano e a gente tem as limitações da gente. E a gente quando soube, que ela sempre diz que o M ia lá, ia ficar com a Boa Noite e que sabia que a Boa Noite era uma ótima alfabetizadora e tudo e tal. Eu digo que ótimo ninguém (INAUDÍVEL) ninguém fala essas coisas tipo assim de não ser, ou é ou não é de jeito nenhum, tanto que a gente conversou e tudo sobre isso. Mas assim voltando para a questão da aula em si, eu compreendo perfeitamente a situação da Boa Noite ter ficado mais restrita ao M, porque é assim, eu penso que no momento, na ação da Boa Noite, isso eu estou trazendo para mim, você está sendo observada, você está sendo vista, você está sendo cobrada e você quer fazer o melhor com certeza e você vai naquele ponto que você acha que talvez é o mais fraco. E no momento da sala de aula, de repente esse momento mais fraco, a situação mais necessitada era a do M. E com relação a essa discussão já foi visto que poderia ter visto outras pessoas e tal, mas eu queria me deter numa outra situação que eu acho que poderia ter sido mais explorada, a questão da contagem de história, eu sei que a Boa Noite é estrela em história, e eu acho que me lembro de umas referências ainda em curso do EJA que foi assim, que eu vi a primeira vez Boa Noite contando histórias e eu achei assim belíssima e ela é uma referência para mim. E eu acho assim, eu não sei se era o tempo ou era a cobrança de estar sendo filmada, mas eu achei que ela foi muito rápida e é rápida no sentido de dizer assim: Aconteceu isso, tal, tal, aconteceu. Não foi? Ai a tartaruginha foi para isso, não foi? Ela que fazia a pergunta e ao mesmo tempo já respondia a pergunta sem dar fração de segundos. Tipo assim, fração de segundo, por quê? Porque ela poderia também ter feito a questão, pois me digam, no momento já assim, não tem aquela história, termina a história e vamos agora a perguntar, porque o momento é agora, a gente sabe que criança fica muito fechada naquela coisa que está lembrando no momento. Você vai às vezes perguntar depois, você nem lembra mais o que foi. E as perguntas também na interpretação foram umas perguntas muito prontas no sentido de dizer assim: Quem foi para o céu? Eu digo, não estou lembrando bem a história, a história da tartaruga. Quer dizer eram só os personagens da história. E no momento da interpretação que poderia ter feito durante, poderia dizer assim: Quem será que vai agora para o céu? Digamos ainda não tinha aparecido digamos o personagem. Poderia ter surgido o cachorro, o macaco, o avião, outra coisa. Quer dizer, ter feito a criança, a imaginação dela ter fluído muito mais do que só o momento da interpretação da história que ela já sabia, que ela já tinha ouvido. Mas eu penso, porque foi uma coisa, porque foi corrida, porque eu senti as perguntas, ela fez as perguntas, só parece que, como diz assim, não tinha tempo, já veio a resposta. E eu acho assim, que ninguém é, como Boa Noite está sabendo, a gente está fazendo uma discussão sobre essa aula.

Ao iniciar a reflexão coletiva de sua aula, Boa Noite sugere que primeiro os pontos negativos sejam ressaltados. O ponto mais destacado foi o fato da excessiva atenção dada ao M, em detrimento aos demais alunos. A professora justificou que recebe muita cobrança da mãe de M e que ele demonstra um amor muito grande por ela, o que torna sua responsabilidade ainda maior no que se relaciona a sua aprendizagem. O que, para ela, é um grande desafio, haja vista que não recebe apoio da instituição onde trabalha, queixa-se de que, pela instituição, ela nem receberia os alunos com necessidade de atendimento especial.

Boa Noite afirma que a mãe do aluno só cobra o crescimento da parte cognitiva, mas que M se desenvolveu em outros pontos. Ela ressalta também que recebe uma cobrança maior no que se refere à questão da aprendizagem da leitura e escrita.

No episódio acima, também foi ressaltado pelos pares que a professora é uma excelente contadora de histórias, mas que a história apresentada na aula poderia ter sido mais explorada, que os alunos deveriam ter sido mais instigados e que a professora fazia a interpretação do texto e ao mesmo tempo dava as respostas prontas.

Esta partícipe, em sua reflexão, reconheceu que se sentiu mal pelo fato de estar sendo filmada por seu ex-professor e esposo da professora anterior de M. Reconhece que só com a filmagem da aula conseguiu ver muitos pontos de sua prática que necessitam ser melhorados. Pontos estes sugeridos pelos pares como: diminuir a atenção excessiva a M; voltar mais sua atenção para os demais alunos, uma vez que eles também podem estar necessitando de ajuda e, às vezes, a timidez os impede de chamá-la; deixar M mais livre, para que tenha mais independência e autonomia.

Outro ponto destacado na sessão reflexiva da aula de Boa Noite foi o fato de que ela não dava opção para os alunos escolherem as fichas que continham os nomes ou figuras dos animais da história. Foi sugerido à partícipe que seria interessante que desse oportunidade de os próprios alunos criarem a história. Isso pode ser observado no episódio apresentado abaixo:

TULIPA: – Você não vai falar nada, Orquídea?

ORQUÍDEA: – Bom, eu observei a aula e às vezes a gente se coloca no lugar da Boa Noite, se vê fazendo os mesmos erros, não é isso? É só uma observação, na hora da distribuição das fichas, teve aluno que ficou... é jogou e escolheu, é escolheu a pessoa para quem ela ia distribuir a ficha. É assim, alguns queriam desenhos e outros as palavras. Que colocasse ao meio e chamassem os alunos e eles escolhessem, o nome ou a gravura. Só observei esse detalhe mesmo e da história que eu também achei muito corrida, muito rápido, ela fazia a pergunta e ao mesmo tempo respondia. Aguçar mais a curiosidade deles, perguntar: Que animal? Se eles têm animal.

TULIPA: – A história apresentava gravuras, seria interessante, seria também que eles criassem a história. Você apresentava a gravura e só você mesma dava a história pronta. Então era bom que eles produzissem. Pode até ser uma atividade em que uma vez você dá,

outra vez eles constroem, quem sabe, essa aula você escolheu para você contar e que outras eles é que criam.

ORQUÍDEA: – Antes de mostrar a gravura, perguntava: O que vocês acham que tem nesse papel?

TULIPA: – Como a gente diz, é essa aula, quer dizer, essa aula você já deu a história, mostrou as gravuras e você mesma contou, pode ser que em outra, você já tenha costume de fazer isso também. Mas, mais interessante é quando são eles mesmos que vão construindo, a gente pode ir até ajudando eles, mas eles construindo juntos fica mais ... do que. Mas quando o livro traz uma história pronta não, mas, quando já é só a gravura, o ideal seria que ele, junto com o professor, o professor até pode ajudar, mas juntos eles vão produzindo a história.

Boa Noite e seus pares, na reflexão da aula, reconheceram a dificuldade da professora agir com espontaneidade no decorrer da filmagem da aula. Assim, a aula não aconteceu naturalmente como aquela que é ministrada no dia-a-dia. A partir do momento da filmagem, a partícipe afirmou ter ficado mais tensa e ter sentido uma cobrança maior, uma vez que a aula seria exposta aos colegas. Para Romero (2003, p. 99), não é fácil para o professor gravar a aula, visto que a filmagem causa “[...] um grande medo da exposição e de revelar o que até então era uma atividade privada, protegida e guardada na intimidade da sala de aula, tendo como cúmplices apenas os alunos.” O grupo evidenciou a coragem das professoras em se colocarem à disposição para filmar sua aula, visto que o convite foi feito para o grupo e somente duas professoras aceitaram. Este aspecto foi ressaltado na reflexão realizada pelas colaboradoras, conforme mostra o episódio que segue:

XANANA: – Eu acho assim, no meu ponto de vista essa aula foi uma aula que foi esquematizada, tipo assim, você vai mostrar uma coisa para ser filmada, é diferente daquela aula que acontece naturalmente, do dia-a-dia. É muito difícil você ser espontânea numa coisa que está sendo cobrada, pressionada, porque você tem um tempo, você tenta mostrar o melhor e às vezes você não dá o seu melhor.

TULIPA: – É mas ali não é nenhuma pressão, a pessoa se intimida, fica mais, mas não é a questão de pressão, você tem que fazer, isso não. Embora seja algo que incomode a gente, porque realmente é difícil, tanto que nem todo mundo quer, nem todo mundo se coloca na situação em que a Boa Noite e a Lírio ficaram. Quer dizer, nosso grupo é de quantas? Nós somos nove, um grupo de nove. Quantas aceitaram? Duas (Todas responderam ao mesmo tempo). Foram corajosas, porque a gente se expõe mesmo, embora seja só com amigas. Sabendo que elas vão contribuir, mas não é ... quer dizer duas pessoas, não é fácil estar ali e sabendo que alguém está lhe filmando, quer dizer, a pressão, não acontece uma pressão assim, você tem que fazer aquilo. É o momento e a situação que incomodam a gente, tornam a gente mais tímida, a gente termina ficando mais presa, termina ficando não natural, porque sabe que alguém está filmando e depois outras pessoas vão assistir para poder dar seu parecer. Isto não é fácil de jeito nenhum, tanto que nem todo mundo quer, é preciso a pessoa ser muito corajosa para ir.

VIOLETA: – Eu não tenho esta coragem, já tentei várias vezes encontrar esta coragem, mas não encontro.

Neste processo, a partícipe considera a videoformação muito importante para que o professor compreenda melhor a prática utilizada em sala de aula, embora reconheça que se ver no vídeo é como se ver no espelho, é olhar para si mesma e observar o seu fazer, coisa que não é fácil, principalmente quando se sabe que a prática vai ser analisada por outras pessoas e mesmo que estas pessoas sejam amigas. A professora, entretanto, entende que foi muito bom para o seu crescimento profissional e de seus pares. Para Bakhtin (1997), o individual só se realiza se tiver como base o coletivo. Vejamos o que pensa a partícipe e o grupo sobre a aula filmada.

BOA NOITE: – Bom, eu não queria gravar, eu queria falar sem gravar. É o seguinte, teve coisa que eu vi depois que vocês não viram, e que bom que vocês tentaram suavizar, eu senti, olha quando Lírio aceitou e eu aceitei a gente nem sabia, porque eu fiz assim, como eu estou falando, ficar no espelho é se ver, é estar dentro de você, é ruim se nós fôssemos analisar a aula como todo mundo se colocasse aqui na berlinda para assistir, nós encontraríamos coisa, por exemplo, eu, pela primeira vez, me vi não sendo eu, eu fiquei mecânica, mecânica, isso eu analisei me vendo. Primeiro ela ligava e desligava uma fita que não dava certo, isso tudo foi uma pressão psicológica, mas foi bom, como a Violeta disse, eu já vi crianças quebradas, eu já vi crianças de todas as formas, de todas as formas que vocês podem imaginar e houve uma ação/reação, entendeu? E nesse dia, quando eu aceitei ser filmada, primeiro eu aceitei me ver, me ver, para todo mundo falar, enquanto isso vocês suavizaram coisa que eu não queria, eu queria que criticassem a aula, porque não foi uma boa aula, não foi, eu não me daria uma boa aula, foi uma aula regular, uma aula como vocês falaram contada, mecanizada. Eu tinha até nove horas para dar esta aula e eu fazia as perguntas e eu respondia, isso mecanicamente todo educador faz. Eu já vi professor de Mestrado dizer: Isso é? É o complemento, isso é inconscientemente de uma formação altamente tradicional. Quando nós analisamos a aula da Lírio, nós vimos o que ela fez, o que ela não fez. Quando vocês viram e se viram. Que bom que vocês se viram nas nossas aulas, tipo assim, você falou assim, você deu para as crianças, quantas vezes você não fez isso, você está entendendo? É uma interrogação que eu tive para mim, como eu tomei na aula dela como alfabetizadora. O que eu poderia tirar de proveito para mim como pessoa? Sabe. O que eu poderia me defender nesse vídeo para suavizar e para me contentar como educadora e dizer: Olha, você faz melhor, você pode modificar, é isso que eu entendi em todo esse trabalho que nós estamos fazendo de estudo, essa reflexão sabe, em relação ao meu trabalho, ao que eu posso fazer, ao que eu posso produzir. Então eu me vi um robô pela primeira vez, que eu não sou esse bicho aí, eu não sou, pelo contrário, justamente eu, que sou uma pessoa que passa o tempo todo sorrindo e dizendo que ensino através da ludicidade, houve aí uma contradição que vocês não perceberam. Então ficou claro na minha reflexão, eu estava me vendo, era um robô, tudo mecanizado, você está entendendo? Sabe tudo. Então foi o seguinte, que bom, eu até falei para Tulipa que bom que os 22 não compareceram, naquele dia, foram só 16. Eu digo, que bom, que não foram tantos pecados, que era mais gente para eu pecar. E quantas vezes eu pude pecar nessa fita, essa fita eu até pedi para ela, me dá, por favor, porque eu quero me analisar. Foi tão assim rápido, tão feia a aula, como vocês falaram que poderia...

TODAS JUNTAS RESPONDERAM: – Não, mas não foi feia.

BOA NOITE: – Espera aí, eu sei pelo amor de Deus.

TULIPA: – Não, Boa Noite, não foi também assim não.

BOA NOITE: – Escute, Tulipa, poderia ter sido melhor, porque se eu tirasse só essa música e para não ter explorado tantas atividades numa só canção, ela teria rendido melhor, tanto na interpretação como na identificação, como em tudo, isso aí eu vi, eu me vi, eu me vi no

espelho, eu me pintando de batom, quando errei minha boca. Então que bom, que fomos nós duas, que bom que a gente fica tela a tela se analisando e se vendo. Depois você tentou se justificar, se fosse você, ninguém quis ir, porque ninguém quer se mostrar, ninguém quer ser modelo. Olha, recentemente quatro alunas da FAP ficaram na sala do Colégio das Irmãs. Quando elas chegaram, a Irmã falou assim: Posso colocar os quatros? Eu digo: Você pode colocar a sala toda. Porque não pode, gente, num olhar você diagnosticar uma aula de alguém. Por que eu não condeno professor nenhum? Por que eu não falo de professor nenhum? Porque eu respeito aquele educador. Eu sei que ele pode transformar, ele pode se modificar. Então, que bom que fomos nós duas.

LÍRIO: – Cada situação é uma situação.

BOA NOITE: – Que bom que fomos nós duas, porque vocês puderam ver que a gente erra, que a gente acerta e que ninguém é ídolo.

LÍRIO: – E, às vezes, até acerta mais do que erra.

BOA NOITE: – Está entendendo? Ninguém é ídolo.

TULIPA: – Mas o que chama mais atenção ...

BOA NOITE: – São os erros.

TULIPA: – São os erros.

BOA NOITE: – E que bom que eles chamam a atenção.

LÍRIO – Para a gente ver, para poder modificar.

BOA NOITE: – Sabe, que bom, quando a menina me fez a proposta de receber um cadeirante, quer dizer, não foram tantos erros que eu cometi com relação ao M e o A. Sabe, alguma coisa eu acertei: Não foi só a Lírio como eu disse: Lírio, você pode ter se sentido ruim em relação ao M, mas ele já desabrochou em algumas coisas que foi você quem ensinou, como autonomia. Sabe ele é uma criança excelente em tudo.

Ibiapina (2004, p. 60) entende que a imagem projetada no videoteipe “[...] traz a realidade de volta, facilitando a compreensão e a análise das ações que nem sempre têm um significado explícito ou consciente.” Assim, compreendemos que este exercício reflexivo auxiliou que as professoras realizassem auto-análise, proporcionando condições para que o grupo melhor compreendesse a prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo.

ENTRECRUZAMENTOS: Concluindo e contribuindo



De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que era preciso continuar, e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

FERNANDO PESSOA

O desenvolvimento da vida acontece por etapas. A conclusão deste trabalho de pesquisa representa, para nós, a conquista de um sonho pessoal e profissional. Ao construirmos o objeto de estudo desta investigação, partilhamos nossos sucessos, problemas, angústias e decepções de forma reflexiva e colaborativa.

Rememorando a trajetória deste trabalho, constatamos que fizemos construções e reconstruções partilhadas de conhecimentos; utilizamos a entrevista semi-estruturada, em que obtivemos o perfil do grupo; fizemos o levantamento das necessidades formativas, no que se relaciona à articulação teoria e prática; levantamos os conhecimentos prévios das colaboradoras, a fim de que pudéssemos contribuir para sanar ou amenizar as lacunas resultantes da formação inicial; nos ciclos de estudo, as professoras tiveram oportunidade de estudar e discutir coletivamente sobre a prática pedagógica, bem como sobre os problemas

originados dela; criamos espaços para que as professoras refletissem de forma crítica e colaborativa sobre os problemas advindos da prática, de forma especial os que se referem à articulação entre teoria e prática. As sessões reflexivas e a videoformação proporcionaram condições para que as professoras pudessem discutir e analisar suas aulas. Neste espaço, utilizamos o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os pares, em que foram discutidas as possibilidades de articular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Neste processo, tivemos como elemento mediador a reflexão crítica.

No percurso desta pesquisa, constatamos que o processo de formação inicial e continuada proporciona aos professores o desenvolvimento profissional. Neste sentido, as professoras colaboradoras deste estudo demonstraram a preocupação de estar participando de cursos de atualização e de grupos de estudos, a fim de que possam refletir sobre os problemas da prática e buscar soluções. Nos encontros do grupo de estudo, as professoras socializam os conhecimentos e metodologias utilizadas. Neste espaço, tiveram oportunidade de se ajudarem mutuamente e de buscar a transformação da prática.

No levantamento das necessidades formativas das colaboradoras, conhecemos as lacunas formativas, o que permitiu criar condições para colaborar com a análise da prática. Neste sentido, identificamos as necessidades formativas. Além destas necessidades, destacamos também que as colaboradoras ressaltaram que obtiveram formação com conhecimentos teóricos desarticulados da prática em que houve uma valoriação da teoria em detrimento da prática. As necessidades citadas revelam as dificuldades que o grupo demonstrou de articular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.

Como a pesquisa colaborativa visa tanto à formação do professor quanto a co-produção de conhecimentos, colaboramos com as professoras, possibilitando condições para que elas estudassem, refletissem e analisassem situações de trabalho em que teoria e prática fossem articuladas. Neste sentido, partimos do conhecimento prévio de teoria e prática das partícipes, identificamos o conceito de teoria que orienta a prática das colaboradoras e entendemos conjuntamente a prática que elas realizam no contexto escolar.

Da mesma forma, as professoras Xanana, Rosa, Orquídea, Lírio, Boa Noite, Violeta, Girassol, Margarida e Tulipa, colaboraram expressando suas compreensões e interpretações que foram sistematizadas e resultaram na produção final deste trabalho, levando-nos a constatar que a concepção de teoria e prática das professoras evoluiu, uma vez que percebemos que as partícipes, nas discussões em grupo, emitiram enunciados com entendimentos cujos níveis de generalidade eram mais estruturados, ou seja, passaram a entender o que é teoria e prática de forma mais elaborada e científica.

No que se refere à análise da prática pedagógica das professoras, constatamos que a reflexão crítica realizada de forma colaborativa criou condições para que as professoras pudessem articular teoria e prática de forma mais segura e fundamentada quando estiverem desenvolvendo suas atividades docentes, porém, ressaltamos que a garantia de continuidade dessa prática perpassa a necessidade de permanente acesso à formação continuada, oportunidade em que elas possam permanecer discutindo e analisando coletivamente as dificuldades e os avanços da prática, ou seja, socializando experiências que façam avançar a cultura da reflexão e da colaboração na escola, bem como contribua para o desenvolvimento profissional deste grupo e de outros grupos de professores que trabalham na educação.

A co-produção de conhecimentos que resultou do confronto entre teoria e prática foi de grande relevância para este estudo e, acreditamos também que, para outros estudos sobre a formação do professor, uma vez que os procedimentos como a videoformação e as sessões reflexivas colaborativas permitiram o distanciamento da prática e a reflexividade intrapsicológica e interpsicológica que possibilitaram olhar-se no momento da ação, mas refletir criticamente sobre a prática docente de forma distanciada. Este processo favoreceu a auto-análise da prática, a oportunidade de discussão, esclarecimento e questionamento que promoveu condições para que ocorram transformações na prática tanto das professoras quanto da pesquisadora, bem como criou possibilidades de todos nós articularmos teoria e prática no desenvolvimento de nossas atividades docentes.

Com este estudo, pretendemos contribuir para que os profissionais da educação (e neste contexto também nos incluímos) passem a refletir e a compreender a ação docente; consigam apropriar-se da teoria, vinculando-a à prática; verifiquem como o processo de formação conceitual interfere na ação docente; tenham possibilidade de colaborar com os pares no enfrentamento de rotinas e dificuldades pedagógicas no decorrer da profissionalidade docente, principalmente se instituírem culturas reflexivas e colaborativas que contribuam para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade da educação local, regional e nacional.

Em síntese, as constatações e contribuições desta pesquisa foram as seguintes:

- A formação inicial por si só não basta, é necessário que os professores estejam em permanente formação continuada;
- Que a articulação teoria e prática esteja presente na prática dos professores desde a formação inicial;

- Da necessidade dos professores participarem de ciclo de estudos, a fim de estudarem e discutirem de forma coletiva os problemas da prática;
- Que a reflexão crítica favorece o desenvolvimento profissional;
- O processo formativo deve ocorrer por meio da prática reflexiva;
- O diálogo entre os professores é de grande relevância na construção de saberes das práticas pedagógicas;
- A formação docente é fator essencial na qualidade da educação;
- A necessidade de conhecimento das teorias e dos teóricos, é o maior empecilho para a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente;
- A falta de conhecimento da teoria que orienta a prática pedagógica, dificulta a resolução dos problemas que surgem no decorrer da ação docente;
- Os conceitos se desenvolvem, portanto não são estáticos;
- Os profissionais da educação precisam investigar e compreender o contexto em que atuam;
- Os profissionais da educação precisam de uma fundamentação teórica consistente;
- O processo de reflexividade e de colaboração contribuiu para que os conceitos prévios fossem ressignificados;
- As professoras demonstraram preocupação de buscar a superação da cultura da prática desvinculada da teoria; Se existir com frequência interações que visem à colaboração entre os docentes no contexto escolar, estes terão maior capacidade de inovar a prática;
- A reflexão contribui para a análise da prática educativa;
- O trabalho coletivo e colaborativo é muito importante para a construção do conhecimento.

Para entrecruzar as contribuições e conclusões desta pesquisa, chamamos também as colaboradoras para enunciarem os seus pensamentos a respeito da trajetória vivenciada pelo grupo que co-produziu este trabalho:

ROSA: - O grupo de estudos muito contribuiu para minha formação, para ampliar minhas experiências. Eu estou me sentindo mais segura, até falando mais bonito (RISOS). [...] então foi muito bom, foi assim, uma grande contribuição para o meu aperfeiçoamento profissional e eu quero me aperfeiçoar muito mais, quero continuar para aprender mais.

XANANA: - O grupo de estudos serviu para aumentar assim, os nossos conhecimentos, ampliando, porque agora a gente sente necessidade de estudar [...] essa coisa incansável de querer mais, [...] esse estudo serviu, assim, também para a gente acordar, despertar.

VIOLETA: - Participar desse grupo me deu suporte, segurança para seguir a caminhada profissional.

Entendemos, que esta investigação não é suficiente para esclarecer todas as dúvidas relacionadas à vinculação entre teoria e prática, novos estudos necessitam ser feitos. Mas, temos certeza de que as flores que contribuíram para o estudo, produzirão bons frutos, com sementes que serão espalhadas e germinarão no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, M. O. de A. Conceito de Prática: a relação dialética entre teoria e prática. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 1-13. 1 CD ROM.

ALBUQUERQUE, M. O. de A. Reflexão crítica: conceitos e ações de formação. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: Q Gráfica, 2007. p. 1-12. 1 CD ROM

ALTET, M. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ALTET, M. As competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAI, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARNAL, J; RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación Educativa: fundamentos y metodologías**. Tradução Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

BAKTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-91.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avecamp, 2006.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola**. Petrópolis. Vozes. 1993
BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRASIL, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília. Parecer CNE/CP nº 5/2005.

BRITO, F. da C. **Docência do Ensino Fundamental: Refletindo sobre a prática profissional**. 2007. 181p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

BRITO, A. E. Analisando a prática pedagógica como contexto de formação e de produção dos saberes docentes. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C de. (Orgs.). **Educação, práticas sócioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

BRITO, F. da C; LOUREIRO JUNIOR, E. O vídeo em contextos formativos. In: JORNADA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOVAS TECNOLOGIAS, 2, 2006, Parnaíba. **Anais...**Parnaíba: Sieart, 2006.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-lenista**. Moscovo. Edições Progresso, 1987.

CALIXTO, A. C.; CUNHA, M. D. da; SOUZA Junior, A. J. Por onde tece a vida: uma experiência em pesquisa colaborativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: UFMG, 2001, p. 1-11.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes. 1988.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **A formação do professor e a prática de ensino**. Pioneira.1998

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira,1999.

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

COLOMBO, E. Descrever o social. A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

DESGAGNÉ, S. **Lê concept de recherche collaborative**. L'idée d'un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de Education*, n. 23, v.2, 1997. p.371-339.

ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 1997.

FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 7 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

FERRAZ, L. N. B.: Formação e profissão docente: A postura investigativa e o olhar questionador na atuação de professores In: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Rio de Janeiro: DP & A, n. 2, Set., 2000.

FERREIRA, B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. S. O conceito na abordagem Vygotsana e suas implicações para a prática pedagógica. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM. 2., 1995, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1995, p. 163 –170. v.2.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORENTINI, D. Produções de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C de. (Orgs.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

FREITAS, M. T. De A. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e Educação**: Um Intertexto. São Paulo: Ática, 2006.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: Moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2005.

GUEDES, N. C. **A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

HAI DAT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Atica, 2003.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: Da ação de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HORKHEIMER, M. Filosofia e Teoria Crítica, In BENJAMIN, W; HANER MAS, J; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HUBERMAN, M. Os ciclos de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**, 1992, p. 31-61.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 16., 2003, São Cristóvão/SE. **Anais...** São Cristóvão/SE:UFS, 2003. 12p.

IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, M^a S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens. Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. De M; FERREIRA, S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, n.12, Jan/Jun, 2005.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M. O processo de formação de conceitos na abordagem sócio histórica e as implicações para a prática pedagógica. In: CARVALHO, M. V. C. De. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JIMENEZ, S. V. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: FURTADO, E. B; JIMENEZ, S. V. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

KUENZER, A. Z. A relação teoria e prática na educação profissional. In; ROMANOWSKI, J. P. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: Pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1979.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez.1990

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M^a C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LIMA, J. A. de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e ensino: os aspectos lógicos-semânticos-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar.** São Paulo: UNESP, 2006.

LOUREIRO JUNIOR, E. A. P. Videoformação metáforas imagens, In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, 4., Teresina. Anais..., Teresina: EDUFPI, 2006. 10p.

LOUREIRO JUNIOR, E. A. P. Videoformação, Metáforas e Imagens. In: IBIAPINA, I.M.de M; CARVALHO, V. C. de.(Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.** Teresina: EDUFPI, 2007.

LOUREIRO JUNIOR, E. A. P. (Org.) ; IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.) . Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores - ISBN 9788575262634. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112 p.

LUDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 25-45.

LÚRIA, A. R. **Cursos de Psicologia Geral.** 2. ed. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOPNIN, P. V. **A didática como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa em formação de educadores. A pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de lingüística Aplicada**, São Paulo, n. 30, p. 57-70, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. Trabalho apresentado no **5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade.** Amsterdam: Vrije Universiteit, p. 18-22, jun, 2002.

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

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: DUCTOR, 2007.

MARCONI, M. DE A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 206p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, M. das G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologia alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Orgs.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

MOREIRA, A. F. **Formação de Professores: Pensar e fazer**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000a.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**, 1992, p. 11-30.

NÓVOA.(Org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

OLIVEIRA, E. M de; ALMEIDA, J.L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura Escolar: Revisando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Piracicaba, v.19, nº 12, p. 291-303. jul/dez, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

OZELLA, S. Pesquisar ou produzir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: Bock, A. M. B. (Org.) **A Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. São Paulo: Editora vozes, 2003.

PAQUAY, L; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios de videoformação. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? São Paulo: Artmed, 2001.

PEREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. J; PERÉZ GOMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.

PEREIRA, O. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e formação de professores: Percurso e perspectiva no Brasil e Portugal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA . **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. B. de. Buscando uma metodologia de pesquisa para o Serviço Social: reflexões de um professor de pesquisa à margem dos paradigmas. In: **Cadernos Abess: Profissão científica e formação profissional**. Nº 6. São Paulo: Cortez, 1993.

PONTECORVO, C. 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.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RESENDE, L. M. G de. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 165-188.

ROMERO, T. R. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACRISTÁN, J.; GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, I. E. dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2001, p. 121-133.

SCHON, D. A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. B. da. **A educação básica Pos-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, T. G. da. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. DE. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VICTÓRIO FILHO, A. **A formação contínua no cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em minha pesquisa. Você precisa decidir se quer ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte a responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido por MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de ética em Pesquisa da Universidade federal do Piauí pelo telefone 86-3215-5564.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.

Pesquisadora responsável: Maria Ozita de Araújo Albuquerque

Telefone para contato: (86) 3323-3189 ou (86) 9432-7628

Descrição da Pesquisa

Esta é uma pesquisa colaborativa, que tem como objetivo geral investigar como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a vinculação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Especificamente, pretendemos: identificar os conceitos de teoria e prática que orientam a ação docente dos professores da Educação Infantil e das séries Iniciais do Ensino Fundamental; diagnosticar quais são as necessidades de formação que as professoras possuem para vincular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que possibilita a vinculação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; analisar como a reflexão crítica e a colaboração são utilizadas como procedimentos que ajudam a vincular teoria e prática na ação docente. Pretendemos utilizar no decorrer da execução desta pesquisa colaborativa, os seguintes procedimentos: visitas as escolas, negociar com os pares a adesão ao grupo de pesquisa, coletar dados por meio de entrevistas individuais, promover ciclo de estudos, videoformação e sessões reflexivas. Os encontros do grupo serão marcados de acordo com as necessidades. Você será entrevistada por Maria Ozita de Araújo Albuquerque. A entrevista poderá ser gravada ou filmada e o que você disser será registrado para posterior estudo. Você será solicitada a participar de 15 encontros em local previamente marcado e no horário a ser combinado. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Minha orientadora é a Profª Dra Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, que pode ser encontrada no Mestrado em Educação da UFPI, telefone (86) 3237-1214. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. Se você concordar em participar do estudo, caso você queira, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que

requerido por lei ou por solicitação, somente a pesquisadora, a equipe do estudo e minha orientadora terão acesso para verificar as informações do estudo. Sua participação na pesquisa terá a duração de um ano. Você terá liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Maria Ozita de Araújo Albuquerque

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR

Eu, _____.
 RG _____, CPF _____, abaixo assinado,
 concordo em participar do estudo
 _____ como colaboradora. Tive
 pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a
 Mestranda Maria Ozita de Araújo Albuquerque, sobre a minha decisão em participar nesse
 estudo. Ficaram claros quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados,
 seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos
 permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo,
 voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer
 momento, antes e durante o mesmo, a retirada do consentimento ao estudo não acarretará
 penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, ou no meu
 acompanhamento/assistência/tratamento nessa instituição.

Local _____ e _____ data _____
 Nome _____ e assinatura _____ do colaborador _____ ou
 responsável _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do
 sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

_____ Assinatura _____
 Nome: _____ Assinatura _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

(Realizada em fevereiro/2006)

1. Fale do exercício de sua prática pedagógica considerando os aspectos da relação teoria e prática.
2. Fale um pouco sobre o exercício de sua prática considerando o aspecto da teoria que fundamenta sua prática.
3. fale um pouco da reflexão que você realiza de sua prática.
4. Para você o que é teoria?
5. Para você o que é prática?
6. Quais as lacunas de sua formação inicial no que se realciona a articulação entre teoria e prática?

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação de imagens e fotografias de meu/minha filho(a), aluno(a) do 1ª Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Isaias Pereira Galeno nas publicações de artigos e na dissertação resultante da pesquisa **REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO**: Articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente, realizada pela Mestranda da UFPI, Maria Ozita de Araújo Albuquerque, orientada pela Profª Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Permito também a filmagem e/ou fotografias das atividades desenvolvidas por meu/minha filho(a) em sala de aula, bem como a sua divulgação em qualquer veículo de comunicação.

Anatan Nascimento de Oliveira_____

Antônio José Viana dos Santos_____

Cândida Maria Nascimento Oliveira_____

Eugênio Silva do Nascimento_____

Francisca Ariane da Silva_____

Francisco Dias da Silva_____

Franciele Barros de Araújo_____

Francelaine Barros de Araújo_____

Guido Amaral Pereira_____

Janice Pinho Oliveira_____

Joyce Rocha Galeno_____

João Paulo Silva Rocha_____

Mariana Nascimento de Oliveira_____

Matheus Santos do Nascimento_____

Marisa Pinho Sousa_____

Naiara Galeno do Nascimento_____

Otávio dos Santos Nascimento_____

Pedro Santos do Nascimento_____

Paulo Rafael Santos Gomes_____

Raiane Dias da Silva_____

Ricardo dos Santos Nascimento_____

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., professora do Ensino Fundamental da escola, autorizo a divulgação de imagens e fotografias nas publicações de artigos e na dissertação resultante da pesquisa **REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: Articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente**, realizada pela mestranda da UFPI, Maria Ozita Araújo Albuquerque, orientada pela Professora Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Afirmo também que estou ciente da divulgação de dados pessoais e profissionais e autorizo a publicação de todas as colaborações, escritas e orais, fornecidas no decorrer da pesquisa, permito também a filmagens e/ou fotografias das atividades que desenvolvo, bem como a sua divulgação em qualquer veículo de comunicação.

Teresina, ... de..... de 2007

Nome completo