



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

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SENTIDO E
SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**

TERESINA-PI

2011

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SENTIDO E
SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

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

TERESINA-PI

2011

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

P619f Pierote, Eliene Maria Viana de Figueirêdo

Formação contínua de professores no ensino médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração / Eliene Viana de Figueiredo Pierote _ Teresina: 2011.

181 fls. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 2011

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

1.Formação Continuada. 2.Aprendizagem. I. Título

CDD 370.71

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SENTIDO E
SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de Pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 30 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Ibiapina

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Orientadora – PPGEd / UFPI

Francisca Lacerda de Góis

Prof.^a Dr.^a Francisca Lacerda de Góis
Examinadora externa - PPGEd / UFRN

B. Mendes

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes
Examinadora – PPGEd / UFPI

M. Cosme de Carvalho

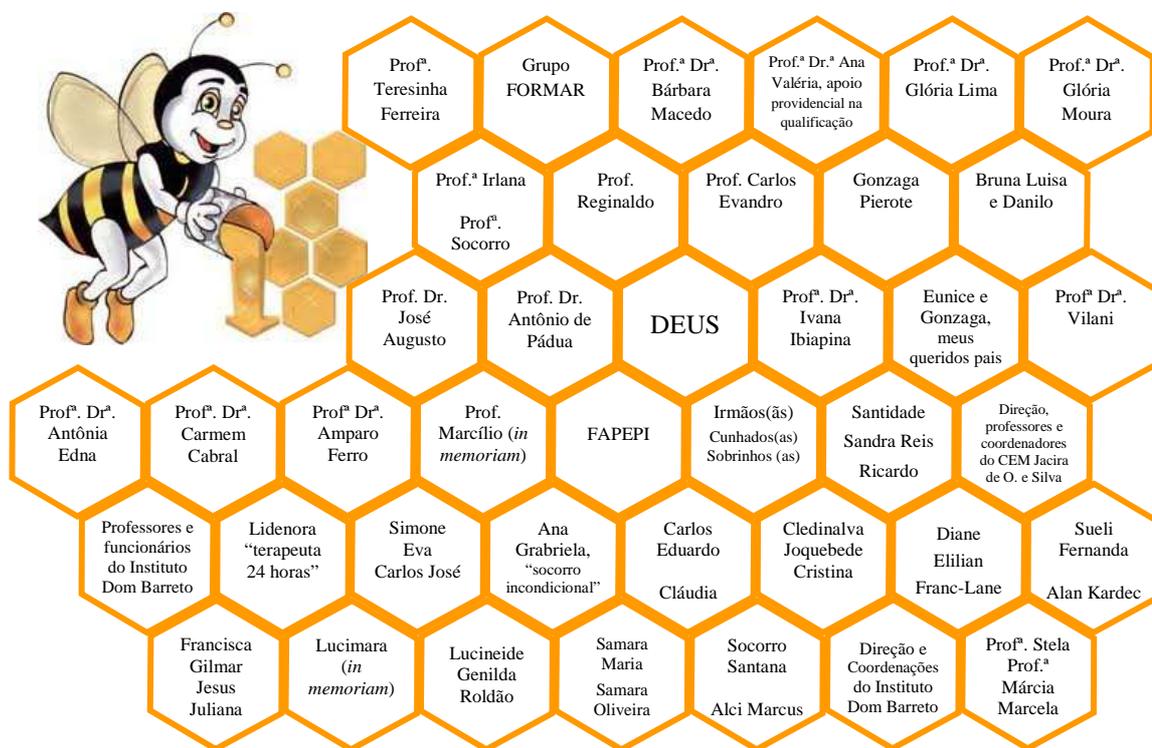
Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho
Examinadora Suplente – PPGEd / UFPI

TERESINA-PI

2011

Dedico este trabalho a todos os professores com os quais convivi ao longo da minha vida profissional, por me impulsionarem a continuar acreditando no meu fazer, manifestados nas mais variadas linguagens, potencializando a crença de que as transformações sociais acontecem por meio da Educação; no desejo de que todos se fortaleçam em práticas colaborativas que os levem a produzir colmeias que orgulhem a humanidade pela oportunidade que a docência lhes propicia.

COLMEIA DA GRATIDÃO



Produzi essa “colmeia”, porque encontrei dificuldades para fazer destaques especiais na hora de agradecer, já que todos apresentaram singularidades no modo de contribuir com este trabalho, dividindo comigo momentos de alegrias, tristezas, conquistas, aprendizados; enfim, possibilidades de troca de conhecimento, acolhimento e oportunidade de crescimento como pesquisadora e pessoa.

Difícil, porém, não citar o papel fundamental do meu marido, maior incentivador, e dos meus filhos Bruna e Danilo, pelo olhar de interrogação nos meus momentos de voos confusos e conflituosos que presenciaram.

Meu profundo agradecimento à professora Dr.^a Bárbara Macedo, lanterna imprescindível na qualificação e disponibilidade para acompanhar a defesa, e à professora Dr.^a Francisca Lacerda de Gois, pelo seu deslocamento a Teresina a fim de poder contribuir com o seu olhar externo e de ampliar a minha compreensão sobre pontos obscuros.

Gratidão especial à abelha-rainha, responsável pelo mel produzido, a professora Dr.^a Ivana Ibiapina, que não me deixou perder a direção do sol, orientando os caminhos entre pedras e flores, com néctares de sabores variados, oportunizando-me a fazer as escolhas necessárias de forma consciente.

Muito obrigada!

*Busque sempre ser o melhor. Não
melhor que os outros... apenas o melhor
de si.*

MARCÍLIO RANGEL (1956-2006)

*Aprender é a única coisa de que a mente
nunca se cansa, nunca tem medo e
nunca se arrepende.*

LEONARDO DA VINCI (1422-1519)

PIEROTE, E.M.V.F. **Formação Contínua de Professores no Ensino Médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.181p.

RESUMO

Esta dissertação contempla discussão sobre a formação contínua de professores e foi desenvolvida com docentes que ministram a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio do Instituto Dom Barreto e em escola da rede particular de ensino de Teresina-PI. A abordagem sócio-histórico-cultural embasa o referencial teórico e metodológico desta pesquisa, a qual foi classificada como colaborativa, porque negociamos responsabilidades na produção de conhecimento sobre os sentidos e significados de aprendizagem em contexto de reflexividade colaborativa. O objetivo que guiou este estudo foi o seguinte: investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do ensino médio atribuem à aprendizagem, para criar possibilidades de refletirem criticamente sobre a prática docente. De modo específico, procuramos identificar os sentidos e os significados de aprendizagem compartilhados pelos professores, compreender o movimento de reflexividade crítica sobre a prática docente, considerando os sentidos e significados de aprendizagem. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos os referenciais teóricos e metodológicos sustentados nas ideias de Ibiapina, (2007; 2008); Liberali (2008; 2010); Tacca (2008); Vigotski (2004, 2007, 2009) entre outros. Para desenvolvermos esta pesquisa, empregamos como instrumentos o questionário reflexivo, as sessões reflexivas e a videoformação. No processo investigativo, mediamos a reflexividade sobre os sentidos e os significados de aprendizagem, analisamos o movimento reflexivo e as relações estabelecidas com a prática pedagógica, destacando os contextos colaborativos criados para promover as trocas de experiências pedagógicas e a reflexão crítica compartilhada, bem como a oportunidade de aprendizagem e a formação profissional dos partícipes desta pesquisa. A análise destaca o processo de reflexividade colaborativo que resulta em novos olhares sobre o processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo relações com a prática pedagógica dos colaboradores desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua. Sentidos e significados de aprendizagem. Reflexividade colaborativa.

PIEROTE, E.M.V.F. **Continuous Training of Teachers in High School: sense and meaning of learning in the context of collaboration.** 2011. Dissertation (Master of Education) – Federal University of Piauí, Teresina-PI. 181p.

ABSTRACT

This dissertation includes discussion on the training of teachers and was developed with teachers who work with the Portuguese language course in high school at Instituto Dom Barreto and private school in Teresina-PI. Addressing socio-cultural-historical underlies the theoretical and methodological framework of this research, which was classified as collaborative, because we have negotiated responsibilities in the production of knowledge about senses and the meanings of learning in the context of collaborative reflexivity. The objective that guided this study was as follows: to investigate, in collaboration and cooperation in the context of the senses and the meanings that teachers attach to the high school learning, to create opportunities to critically reflect on your teaching. Specifically, we sought to identify the meanings and significance of learning shared by teachers, understanding the movement of critical reflexivity on the teaching practice, considering the meanings of learning. To achieve the proposed objectives, we use the theoretical and methodological ideas sustained in Ibiapina (2007, 2008); Liberali (2008, 2010); Tacca (2008), Vygotsky (2004, 2007, 2009) among others. To develop this research, we use as instruments the questionnaire reflective, reflective sessions and video training. In the investigative process, we mediate reflexivity about the senses and the meaning of learning, we analyze the reflective and the relations established with the pedagogical practice, highlighting the collaborative contexts designed to promote the exchange of teaching experiences and shared critical reflection, as well as the opportunity learning and training of participants in this research. The analysis highlights the collaborative process of reflexivity that results in new insights about the process of teaching and learning, linking with the practice pedagogical of the collaborators of this research.

KEYWORDS: Continuing training. Senses and meanings of learning. Reflexivity collaborative.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Concepções de aprendizagem e suas características.....	41
Quadro 2:	Instrumentos utilizados na pesquisa e objetivos.....	62
Quadro 3:	Identificação dos colaboradores quanto à graduação, ao ano de conclusão, à pós-graduação, ao tempo de docência, ao regime de trabalho e aos motivos para adesão à pesquisa.....	65
Quadro 4:	Sessões reflexivas com data, tema, objetivo e dinâmica utilizada.....	68
Quadro 5:	Negociação das ações na pesquisa colaborativa apresentada aos partícipes na primeira sessão reflexiva.....	69
Quadro 6:	Questões de suporte complementar ao desenvolvimento da sessão reflexiva.....	71
Quadro 7:	Data, temática, questões-chave e apoio técnico e teórico utilizado nas sessões reflexivas.....	74
Quadro 8:	Estrutura da análise com base nos eixos temáticos, nas unidades discursivas, nos fundamentos teóricos e nos instrumentos.....	85
Quadro 9:	Enunciados dos partícipes sobre a escolha da profissão.....	91
Quadro 10:	Diálogos estabelecidos no grupo acerca da colaboração.....	96
Quadro 11:	Diálogos estabelecidos no grupo acerca da colaboração e da reflexividade crítica...	98
Quadro 12:	Respostas dos partícipes às questões propostas.....	101
Quadro 13:	Descrição das categorias de análise.....	103
Quadro 14:	Síntese dos sentidos e exemplos apontados pelos partícipes sobre aprendizagem.....	104
Quadro 15:	Interação estabelecida sobre os sentidos e os significados de aprendizagem.....	107
Quadro 16:	Diálogos estabelecidos entre os partícipes sobre aprendizagem.....	110
Quadro 17:	Descrição da aula de Dirceu.....	112
Quadro 18:	Diálogo entre os partícipes sobre a descrição da aula de Dirceu.....	114
Quadro 19:	Descrição da aula de Dirceu na visão dos demais partícipes.....	117

Quadro 20	Diálogos sobre o confrontar.....	120
Quadro 21:	Interações estabelecidas sobre a ação de informar e reconstruir.....	123
Quadro 22:	Negociação de sentidos entre os partícipes.....	128
Quadro 23:	Negociação sobre os sentidos e os significados de aprendizagem.....	129
Quadro24:	Conflitos negociados entre os partícipes.....	131
Quadro 25:	(Re)posicionamentos apresentados na interação.....	133
Quadro 26:	(Re)posicionamentos apresentados na interação 1.....	135
Quadro 27	(Re)posicionamentos apresentados na interação 2.....	138
Quadro 28:	(Re)posicionamentos apresentados na interação 3.....	141
Quadro 29:	Interações estabelecidas sobre o movimento dos sentidos e os significados de aprendizagem durante o processo de pesquisa.....	146

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1:	Esquema da pesquisa colaborativa.....	53
Ilustração 2:	Pasta, bloco e folder com tema do III Simpósio Gostar de aprender.....	56
Ilustração 3:	Fachada do prédio do Instituto Dom Barreto, onde funciona o ensino médio.....	58
Ilustração 4:	O papel do pesquisador e do informante no questionário.....	63
Ilustração 5:	Objetos selecionados pela pesquisadora para uso de dinâmica.....	70
Ilustração 6:	Questões norteadoras da pesquisa e instrumentos utilizados.....	78
Ilustração 7:	Movimento da pesquisa a partir dos instrumentos utilizados (questionário, sessões reflexivas e videoformação).....	79
Ilustração 8:	Eixos temáticos e suas unidades discursivas.....	83
Ilustração 9:	Balões com necessidades formativas apontadas pelos partícipes.....	94
Ilustração 10	Colmeia de sentidos de aprendizagem atribuídos pelos partícipes.....	127

LISTA DE SIGLAS

ASHC:	Atividade Sócio-Histórico-Cultural
CEB:	Conselho de Entidades de Base
CNE:	Conselho Nacional de Educação
ENEM:	Exame Nacional de Ensino Médio
IDB:	Instituto Dom Barreto
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
TSHC:	Teoria Sócio-histórico-cultural
UFPI:	Universidade Federal do Piauí
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
ZDP:	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

DESPERTANDO COM AS ABELHAS.....	15
PARTE I	
1 REVISITANDO CAMPOS E JARDINS – O QUE A LITERATURA TEM A NOS DIZER... ..	26
1.1 Sobre a Formação Contínua de Professores – características e perspectivas.....	26
1.2 Sobre a Formação Contínua de Professores na Perspectiva Crítico-reflexiva.....	30
1.3 Sobre a Aprendizagem pela Lente Teórica.....	36
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	42
2.1 A Construção da Colmeia.....	42
2.2 Sentido e Significado em Vigotski.....	47
2.3 Colaboração e Pesquisa Colaborativa.....	50
2.4 Campo Empírico da Investigação e Formação do Grupo Colaborativo.....	57
2.5 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos Utilizados.....	62
2.5.1 Questionário Reflexivo.....	63
2.5.2 Sessões Reflexivas.....	66
2.5.3 Videoformação - a aprendizagem pelo olhar das abelhas.....	75
2.6 Plano e Escolhas Teóricas para Análise dos Dados.....	79
PARTE II	
3 ENXAMEAÇÃO: A DISCUSSÃO DOS DADOS NA VEZ E VOZ DOS COLABORADORES	87
3.1 Aprendendo a nos Conhecer: para além do perfil.....	87
a) Nossos Codinomes.....	88
b) Nossa Formação.....	88
c) Nosso Trabalho.....	90
d) Nossas Necessidades Formativas.....	93
e) Nossas Compreensões sobre Colaboração e Reflexão.....	95
3.2 Aprendizagem – sentidos e significados em discussão.....	102
a) Sentidos e Significados Apreendidos antes da Interação.....	102
b) Sentidos e Significados Apreendidos na Interação.....	107
3.3 A Aprendizagem em Cena: o confronto entre o dizer e o fazer.....	111

a)	Aprendendo a Descrever: o cenário do processo de ensino e de aprendizagem.....	112
b)	Confrontando Ações – recordando práticas.....	119
c)	Aprendendo a Informar e Reconstruir: redescobrimo práticas.....	121
3.4	Aprendizagens Colaborativas: negociações, conflitos e (re)posicionamentos.....	126
a)	Negociação dos Sentidos e Significados de Aprendizagem.....	126
b)	Conflitos Apresentados.....	130
c)	(Re)posicionamentos.....	132
d)	O Néctar de Cada Colaborador(a).....	143
4	E O PÓLEN VIRA MEL: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
5	REFERÊNCIAS.....	161
6	APÊNDICES	169

DESPERTANDO COM AS ABELHAS

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

(PEPPER LEWIS, 2007)

A epígrafe que tomamos emprestado de Pepper Lewis (2007), fundadora do Planeta Pacífico, organização dedicada ao ambiente e ao mundo que nos rodeia, serviu de inspiração para iniciarmos o registro desta pesquisa no intuito de não fugirmos do propósito que assumimos, que é o de promover espaço de reflexão crítica e colaboração nos contextos escolares, a exemplo das abelhas, que procuram produzir o mel da melhor qualidade, pela sensibilidade com que observam o ambiente em que se instalam. Provavelmente percebem a si mesmas e procuram respeitar o espaço do outro – é assim que tentamos nos aproximar do modo de vida desses insetos, ao estabelecermos analogias com os humanos, professores com os quais convivemos durante esse processo.

O despertar, trazido no título desta introdução, de acordo com o Dicionário Web (2011), significa “acordar, tirar do sono, provocar, excitar, despertar um desejo, fazer sair do estado de desânimo ou inércia: minhas advertências despertaram-no para o trabalho. S.m. Ação de se manifestar: despertar da inteligência”. Esse significado revela o que esta pesquisa nos provoca, enquanto pesquisadora da área da Educação: o sentimento de que, como seres humanos, muitas vezes, não nos damos conta da capacidade das abelhas de começar um trabalho de forma serena, rondando pelos campos, em busca de flores para realizar a polinização, na perspectiva de produzir mel, resultado de toda a construção vivenciada pelo fazer de várias, as quais têm, ao que nos parece, objetivos claros, definidos, mesmo sem possuírem a capacidade de planejamento, que é única e exclusiva dos seres humanos.

Utilizamos essa metáfora conforme o entendimento de Ferreira (2002, p. 6), quando afirma que as metáforas “[...] emergem para concretizar uma informação, qualificar alguém, generalizar um saber ou produzir uma nova explicação dos fenômenos”. Nesta pesquisa, utilizamos a metáfora como elemento generalizador, que nos possibilita compreender as relações culturais por que perpassam o nosso objeto de estudo.

As metáforas permitem “compreender um aspecto de um conceito em termos de outro” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 53). Ao definirem dessa forma a essência de seu objeto de estudo, esses filósofos enfatizam não só a sua condição de ornamento linguístico, mas também sua existência como produto das intrincadas relações biológicas, sociais, históricas e culturais nas quais se enreda o homem.

Não temos a intenção de aprofundar as discussões acerca da metáfora, nem de fazer inferências mais complexas sobre esse recurso linguístico de conhecimento. Trata-se, como afirma Teles (2008), de “uma ilustração”, que, na nossa visão, enriquece o texto, qualificando o processo da investigação, atribuindo ao processo de colaboração e formação na pesquisa, explicação, que as palavras, no seu sentido denotativo, muitas vezes, não conseguem expressar na dimensão por nós imaginada. Ela nos ajuda a entender, subjetivamente, o que é um fenômeno, por meio de associações.

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

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

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

Desse modo, podemos dizer, apoiados neste autor, que:

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

O desejo de querermos fazer uso dessa metáfora está relacionado à intenção de convidá-lo(a) a adentrar na leitura deste texto dissertativo, em que nos espelhamos na história das abelhas, pelo fato de que elas conseguem construir uma sociedade, na qual convivem com as mais variadas espécies (homens e outros animais). Ademais, elas apresentam desempenho considerável no seu fazer e modo de viver, provocando em nós o desejo de estudar e pesquisar, com professores de ensino médio, possíveis formas de construir colmeias educacionais, por meio da colaboração entre estes, com a possibilidade de promover formação contínua que suscite, entre os interlocutores, a oportunidade de refletir sobre a prática docente possível e, porque não dizer, com sabor agradável, aprazível.

A questão inicial que abordamos neste percurso é o porquê da escolha de estudar e pesquisar com professores que atuam no ensino médio, última etapa da educação básica. Em primeira instância, isso se deve à inquietação ao longo de quase vinte anos desenvolvendo atividades em escolas da rede pública e particular de ensino, como professora, orientadora educacional e psicopedagoga nessa etapa da educação. Durante esse período, vivenciamos situações que envolvem a aprendizagem dos alunos, a busca das causas das dificuldades de aprendizagem de uns em detrimento da facilidade de expansão de outros, ou mesmo a compreensão acerca de ritmos e processos diferenciados de cada um, em que procuramos nos aproximar dos professores por meio de questionamentos e de diálogos, nos quais pudemos ouvir suas queixas e proposições no sentido de compreendermos de que forma podemos subsidiá-los nesse processo.

Nos momentos de reflexão, em encontros de conselhos de classe ou de estudos de formação com os professores nos espaços escolares, observamos que, ao serem indagados sobre a aprendizagem de determinados alunos, geralmente, limitam-se a fazer queixas relacionadas aos comportamentos agressivos, à apatia, a pouca atenção e concentração, dentre outros fatores. As manifestações dos professores não focam aspectos relacionados às práticas de sala de aula ou às reais necessidades dos seus alunos para aprender, nem à forma como a aprendizagem destes acontece, ou ainda, não demonstram a necessidade de mobilizar novos saberes ou desenvolver metodologias diferenciadas que possam minimizar ou resolver tais questões.

Para nós, isso não significa dizer que os aspectos mencionados pelos professores não sejam relevantes e não precisem ser considerados no processo de ensinar e aprender; tampouco culpá-los por não buscarem as causas efetivas de os alunos não conseguirem aprender o conteúdo explorado. Nossa intenção é investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do ensino médio

atribuem à aprendizagem para criação de possibilidades de refletir criticamente sobre a prática, bem como perceber o sentido e o significado de aprendizagem na perspectiva do professor para a promoção da reflexão sobre o fazer de cada um de nós e a relação e as implicações desse fazer como condição para as transformações da escola e da sociedade, sonho que pode parecer de início difícil, porém, não impossível.

No nosso fazer diário, na realidade do ensino médio do Instituto Dom Barreto, atualmente com 13 turmas, deparamo-nos com situações em que o ensinar e o aprender estão sempre em confronto, uma vez que a escuta aos alunos se dá, ora de forma individualizada, ora junto com o professor, para buscarmos alternativas de superação dos resultados na aprendizagem dos interlocutores. Essa busca, contudo, de certa forma, muitas vezes tem a tendência a ser deslocada para o aluno, possibilitando o que consideramos, na nossa cultura, de insucesso escolar.

Por outro lado, a atuação durante 16 (dezesesseis) anos na mesma escola (Instituto Dom Barreto), também promoveu diversas oportunidades de desenvolvimento de estudos sobre essa etapa da educação básica, em que nos deparamos com questões que envolvem a constatação de que o ensino desenvolvido nesse contexto formativo, definido como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, o ensino médio, está contido nos princípios definidos na LDB, Lei nº 9.394/96, em que o Ministério da Educação estabeleceu novo perfil para o currículo dessa etapa. Com isso, o MEC pretendeu romper com o caráter fragmentado do currículo anterior baseado no acúmulo de informações, objetivando um currículo em que o conhecimento escolar fosse contextualizado e fizesse sentido para o aluno, em que o desafio de aprender seja mais importante do que a memorização¹. A memorização a que nos referimos não é aquela que faz uso das funções psicológicas superiores de forma interfuncional, conforme propõe Vigotski (2009).

Nesse percurso, entramos em contato com as proposições do Conselho Nacional de Educação que, considerando proposta encaminhada pelo MEC, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, Resolução CEB/CNE nº 3, de 26/6/98, apontando no seu artigo 9º que: *Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:*

¹ Desafios da inclusão. www.mec.gov.br/semtec

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Diante da complexidade de tal fenômeno, partimos em busca de conhecimentos que nos ajudassem a compreender as singularidades por que perpassam o ensinar e o aprender e que, de certa forma, entendemos que não se trata de somente buscar leis ou apresentá-las aos professores para que percebam que a aprendizagem escolar necessita de aproximação real, de histórias contadas, sentidas e vividas pelos seus atores em contextos escolares.

Na tentativa de compreender com maior profundidade o processo de aprendizagem escolar, fomos intensificando os estudos por meio da Psicopedagogia, área que tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano, que na sua essência, é social, emocional, cognitivo – o ser cognoscente, um sujeito que, para aprender, pensa, sente e age em atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Além disso, nas palavras de Portilho (2007. p. 127), enquanto psicopedagogos, “[...] temos o compromisso de estudar o sujeito em todas as suas singularidades, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer”.

Outro fator que também contribuiu para a definição do objeto que estudamos, os sentidos e os significados de aprendizagem com os professores de ensino médio, foi a leitura do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 2000), que propõe aos educadores de modo geral a missão de organizarem-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e colaborar com os outros, em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. Nesse relatório, Delors

(2000. p. 90) enfatiza a importância da aprendizagem como experiência global, levada a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo quanto no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. O conhecimento da proposta explicitada nos levou a buscar a compreensão dos sentidos e dos significados de aprendizagem apresentados pelos professores do ensino médio em contexto de colaboração, como objeto de estudo desta pesquisa.

Além do exposto, encontramos, na literatura, estudos de vários pesquisadores que procuram explorar o tema aprendizagem no contexto escolar. Dentre eles, destacamos o de Meirieu (1998), que aprofunda a reflexão sobre o ato da aprendizagem denunciando as ilusões que pairam a seu respeito e que estabelece referências a partir das quais o professor possa elaborar, regular e avaliar a sua ação. Outros trabalhos nessa linha de pesquisa são o de Barbosa (2006), que estuda a aprendizagem e suas dificuldades, considerando os diferentes olhares entre a Psicopedagogia e a escola; o de Ibiapina (2007), que traz a evolução do conceito de aprendizagem por meio das teorias da aprendizagem; o de Portella e Bridi (2008), que discute a aprendizagem ao longo da vida, abordando as diferentes perspectivas, as novas configurações do aprender e dos vínculos com a aprendizagem, e o de Tacca (2008), que discute a aprendizagem na sua integração com o trabalho pedagógico, entendido nos aspectos que compõem o fazer do professor e seus elementos subjacentes e condicionantes.

Os estudos ressaltados denotam aspectos importantes sobre o termo que, no nosso ponto de vista, ainda apresenta potencial bastante significativo como possibilidade de compreender os sentidos e os significados da aprendizagem no contexto escolar, especificamente no ensino médio. Nesse sentido, este trabalho se propõe a investigar os sentidos e os significados que os professores atribuem à aprendizagem e a forma como é possível colaborar para que avancem na compreensão dessa temática por meio de processo reflexivo e crítico que possa criar possibilidades de transformação no modo de agir dos professores que atuam no ensino médio, bem como propiciar condições para que o processo de investigação possa aliar pesquisa e formação, colaborando para que a reflexividade crítica sobre a aprendizagem escolar possa emergir como instrumento de discussão dos sentidos e dos significados de aprendizagem dos professores que participam desta pesquisa.

Com base nos argumentos apresentados, optamos por realizar a pesquisa colaborativa porque entendemos que o processo de formação em contexto de colaboração contribui para que as ações de ensinar e aprender sejam compreendidas, considerando as necessidades manifestadas pelos professores no contexto real de suas atuações. Nessa perspectiva, recorreremos à afirmação de Marx (2002, p. 18) de que [...] “aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção”. Nesta pesquisa, outro motivo que

também nos mobiliza a realizar o estudo proposto é a compreensão de que aliar pesquisa e formação cria condições materiais para que os professores reflitam e colaborem para compreender os processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação, no ensino médio.

Em se tratando de ensino escolarizado, compreendemos que o professor é o sujeito que medeia as interações no espaço da sala de aula e que conduz o ensino na perspectiva de promover a aprendizagem. Nesse cenário, ele desenvolve a prática docente baseado em experiências e concepções teóricas que fizeram parte de sua formação e do contexto histórico e cultural em que está inserido. Dessa forma, pelo papel social que desempenha, o professor é agente de transformação e precisa, portanto, estar consciente da ação que realiza e dos resultados que ela produz, já que é essa consciência que o torna capaz de realizar transformações na prática que desenvolve. Nessa perspectiva, consideramos que o professor é o profissional que necessita estar em constante processo de formação, a fim de que adquira os subsídios necessários para orientar sua prática. O espaço de reflexividade crítica e o colaborativo criado nesta pesquisa propiciaram condições para que, ao tempo em que realizamos a pesquisa, também promovêssemos formação contínua a todos que participam da investigação, inclusive, a nós mesmos.

Com base no exposto, propomos como **objetivo geral**, investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do ensino médio atribuem à aprendizagem para criação de possibilidades de refletir criticamente sobre a prática docente. De modo **específico**, procuramos identificar os sentidos e os significados de aprendizagem compartilhados pelos professores e compreender o movimento de reflexividade crítica sobre a prática docente considerando os sentidos e os significados de aprendizagem.

Para atingir os objetivos propostos, desenvolvemos este trabalho científico, entendendo que o professor se constitui ao longo da sua história, com identidades peculiares forjadas no processo histórico mais abrangente e total de constituição da sua profissão docente. Assim, ele precisa compreender a prática que desenvolve por meio da reflexividade crítica, para que, a partir do entendimento das bases teóricas que a fundamentam, possa agir no sentido de transformá-la.

Entendemos ainda que a formação crítica, que parte da análise e da reflexão do contexto em que o professor atua, auxilia os docentes a entenderem as ações que realizam e os resultados alcançados na condução do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho é, ao mesmo tempo, espaço de pesquisa e de formação.

Diante do exposto, delimitamos como questões centrais da investigação:

- Qual o sentido atribuído à aprendizagem antes do processo colaborativo ser instaurado?
- Quais os sentidos e os significados compartilhados de aprendizagem com os professores?
- Como promover condições para compreender o movimento da reflexividade acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem de forma colaborativa e relacioná-lo à prática docente?

Assim, o nosso despertar está voltado para investigar, estudar, compreender e explicar o objeto que propomos, recorrendo aos aportes teóricos em que nos ancoramos para desenvolver esta pesquisa: Ibiapina, (2008); Liberali, (2008, 2010); Magalhães (2004); Tacca (2008); Vigotski (2004, 2007, 2009), entre outros.

Considerando a natureza do objeto de estudo desta pesquisa, optamos em executar uma pesquisa colaborativa, que, de acordo com Ibiapina (2008), no âmbito da Educação, apresenta-se como coprodução de saberes, de formação, de reflexão e de desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Mesmo considerando que envolve empreendimento complexo, que leva tempo para ser apreendido, a execução desse tipo de pesquisa envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo.

Assim, para responder às questões suscitadas pela investigação, produzimos os dados a partir dos seguintes instrumentos: o questionário reflexivo, com questões abertas e fechadas, dividido em cinco partes (os dados pessoais, a formação acadêmica, a participação em pesquisa, as experiências na docência e as questões específicas relacionadas ao estudo e à formação que propomos); as sessões reflexivas, em que nos apoiamos em referencial teórico para as discussões, e a videoformação, que consiste na filmagem da aula de um dos partícipes para discussão no grupo, com base nas ações da reflexão crítica proposta por Liberali (2008; 2010).

No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo do discurso, de acordo com Magalhães (2006), Orlandi (2005; 2009) e Bakhtin (1995). Essa técnica consiste em analisar o uso da língua, como produtora de sentidos e significados, e dos discursos, por seus efeitos múltiplos e variados, nos auxiliando a compreender as interlocuções que aparecem ao longo deste estudo. Para tanto, elegemos quatro eixos: 1) Aprendendo a nos conhecer; 2) Aprendizagem – sentidos e significados em discussão; 3) Aprendizagem em cena: o confronto

entre o dizer e o fazer; 4) Aprendizagens colaborativas. Assim, este trabalho foi estruturado de acordo com a organização exposta a seguir.

A introdução, intitulada “Despertando com as abelhas”, em que justificamos a escolha pela metáfora e explicamos as razões pelas quais nos orientamos para usá-la ao longo desta dissertação, bem como os motivos das inquietações e escolhas teóricas utilizadas para desenvolver esta pesquisa.

A divisão das partes desta dissertação foi feita para facilitar a compreensão e a organização didática da escrita. No entanto, esclarecemos que não pretendemos segregar as ações realizadas, pois o ir e voltar, em alguns momentos, poderá se constituir como necessidade ao leitor, para que possa compreender o movimento do todo. A intenção é tornar o presente trabalho mais compreensível, o que pode requerer o movimento do ir e vir, como condição para que essa compreensão ocorra.

Além da introdução, explicitada anteriormente, o texto dissertativo foi organizado em duas partes. Na primeira, fazemos revisão da literatura, cujo título denominamos “Revisitando campos e jardins”, em que situamos a formação contínua de professores no Brasil e a perspectiva crítica na qual desenvolvemos este estudo, bem como tecemos considerações sobre a aprendizagem pela lente teórica, por meio de autores como Barbosa (2006), Placco (2006) Ibiapina (2007), Tacca (2008), Martínez e Tacca (2009), entre outros. Expomos a escolha teórico-metodológica, destacamos as categorias *sentido*, *significado* e *colaboração*. Ademais, exploramos a metodologia utilizada e apontamos em subtópicos os instrumentos utilizados, bem como os fundamentos que os embasam e apresentamos o plano de análise que contém as escolhas teóricas que sustentam as categorias que elegemos para produzir as interpretações.

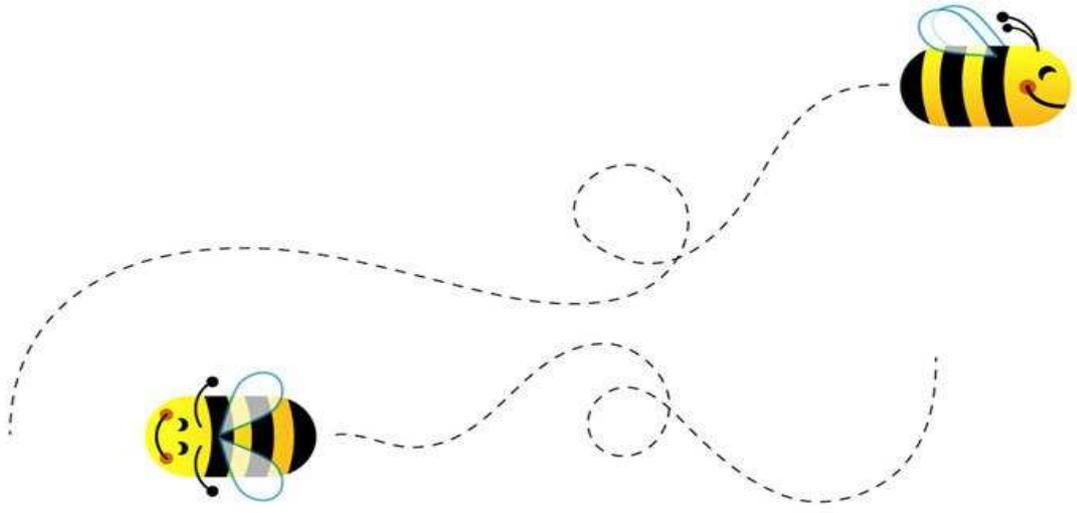
Na segunda parte, apresentamos a análise e a discussão dos dados produzidos pela compreensão que tivemos com base no olhar crítico sobre a vez e a voz dos colaboradores. As sessões explicitadas culminam na apresentação das considerações finais, que nomeamos “E o pólen vira mel...”.

Ressaltamos a relevância deste estudo, embora reconhecendo o crescente número de pesquisadores que se interessam pela temática. Vimos que esse campo ainda carece de pesquisas que possam contribuir para compreendermos o processo de aprendizagem em contexto de colaboração, como aqui o fizemos.

Esperamos que o estudo possa contribuir com reflexões e discussões sobre as práticas entre os professores de modo geral, pela forma em que se materializa a ação docente, nos enunciados dos quatro professores de Língua Portuguesa e da pesquisadora, que atuam no

ensino médio do Instituto Dom Barreto, escola da rede particular de ensino em Teresina. Mesmo com fragilidades e incertezas de atores que apresentam fatos da vida real, eles são flexíveis e abertos a buscar compreender o processo de ensino e aprendizagem por meio da reflexividade crítica, bem como a enfrentar o desafio de realizá-lo em contexto colaborativo.

Além de sua pertinência acadêmica, este trabalho intenciona colaborar com as atuais pesquisas acerca da formação contínua e da profissão docente, que exige profissionais competentes, em que a sua atuação nos espaços escolares esteja voltada para a formação de cidadãos críticos e capazes de atender às urgentes demandas da sociedade moderna.



PARTE I

1. REVISITANDO CAMPOS E JARDINS FORMATIVOS – O QUE A LITERATURA TEM A NOS DIZER

Nesta seção, tecemos reflexões acerca da formação contínua de professores, resgatando aspectos importantes para a caracterização do campo de estudo desta pesquisa, uma vez que singulariza o tipo de formação que elegemos para realizá-la.

De maneira geral, o termo formação contínua está relacionado aos processos voltados à formação a qual tenha a prática educativa e o ensinar como objetos de análise, a qual assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender. Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face da imprevisibilidade e da ambiguidade da prática, possibilitou avançar no entendimento que caracteriza profissionalmente o professor para o desenvolvimento de ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e a crença nas possibilidades de transformação, de maneira crítica, da sociedade em que vive.

Para tanto, fazemos breves considerações acerca da formação contínua de professores no Brasil, contextualizando-a no ensino médio, bem como da caracterização da formação contínua na perspectiva crítico-reflexiva, embasada nos pressupostos nos quais acreditamos que contribuem para a constituição crítica de educadores. Além disso, produzimos texto sobre a caracterização da aprendizagem na visão de autores que apontam os sentidos de aprendizagem na perspectiva de aquisição do conhecimento e de aprendizagem como atividade produtiva.

1.1 Sobre a Formação Contínua de Professores – características e perspectivas

As ações para formação contínua² de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980 (BRASIL, 1999). No entanto, somente na década de 1990, a formação contínua passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de

² Termo definido como processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, por meio de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando suas exigências ao ato de ensinar; aprofundamento de conhecimentos adquiridos na formação inicial, bem como a produção de novos conhecimentos (LOPES, 2006).

construção de novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1995; ESTRELA, 1997; VEIGA, 1998; GATTI, 2001).

O termo formação contínua vem sendo discutido por vários autores. Nesse estudo, não aprofundaremos essa questão, mas apontamos o interessante levantamento realizado por Destro (1995), autora que faz revisão histórica das concepções de educação contínua e apresenta várias denominações: *educação permanente*, *recorrente*, *educação contínua*, *formação continuada*. Todos esses termos são usados para denominar, segundo Destro (1995, p. 26) “[...] um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da Educação que não querem que ela se torne um simples treinamento”. A pesquisadora em questão defende, portanto, educação contínua no movimento dos direitos humanos, no qual busca ultrapassar a condição pragmática, perseguindo a consciência crítica que intervenha na própria organização da realidade social.

A formação contínua tem sido pauta de inúmeras discussões no campo educacional, visto que há expectativa em relação a sua contribuição para a profissionalização docente. Desde meados do século XX até os dias atuais, têm-se vivido momentos de instabilidade nos setores social, econômico e político, repercutindo nas diversas formas de organização da sociedade vigente. Inserida nesse cenário, está a organização educacional e profissional, que sofre avanços e recuos na busca de uma adequação a esse contexto, no qual, segundo Romanelli (2005), é nítido o descompasso entre as necessidades e as soluções encontradas ao longo da história da educação.

Consoante a esse quadro de exigências da sociedade contemporânea e do contexto educacional, instalam-se novos desafios para a educação. Dentre eles, está a necessidade de produção de um perfil profissional que venha contribuir com a formação holística do indivíduo, sendo que, no sentido de contribuir com esse novo modelo de profissional, surge como elemento articulador, a formação contínua, a qual deve estar a favor da profissionalização docente.

Assim, a formação contínua de professores tem sido objeto de muitas discussões e passa a exercer forma diferente de conceber a capacitação profissional de professores. Conforme postula Libâneo (2004, p. 78):

[...] essa formação visa ao desenvolvimento pessoal e profissional, pois há envolvimento maior dos professores na organização da escola, do currículo, reuniões, conselhos de classe, conselho escolar, dentre outros, ou seja, os professores são sujeitos ativos podendo opinar e conquistar autonomia profissional.

A propósito desses debates, a política educacional, norteadora do cenário educativo, focaliza a formação de professores, implementando políticas de formação inicial e contínua presencial e/ou à distância. Ramalho (2003) defende que o debate sobre a docência como profissão e sobre sua profissionalização delinea-se na ótica das reformas e políticas educacionais como alternativas para se repensar a educação, o ensino e os processos de aprendizagem do professor sobre o ensino. Portanto, é necessária a formação que ultrapasse a preocupação somente com a dimensão técnica da profissão docente, avançando no projeto consistente, capaz de dar conta da dinâmica e da complexidade dessa profissão no rumo à profissionalização. Tais preocupações devem estar presentes em todos os espaços educacionais e no cerne das políticas educacionais.

Como de maior relevância para a compreensão entre o que se tem falado sobre formação e profissionalização docente, entende-se que a formação contínua é elemento capaz de desencadear a profissionalização docente, processo que ressalta a importância da construção de uma ressignificação da cultura e da identidade profissional. Nesse aspecto, consideramos importante a análise de Libâneo (2006, p. 10-11), ao afirmar que:

[...] a desqualificação do professor é notória [...] há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura de profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, [...].

De acordo com os referenciais curriculares para a formação de professores e parcialmente com base na síntese feita por Torres (apud BRASIL, 1995, p. 49), no que diz respeito ao modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência no sentido de:

- promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
- garantir condições adequadas de trabalho remunerado e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
- definir novas políticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- criar um sistema integrado de formação permanente, que inclua formação inicial e contínua;
- redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional;
- considerar que é necessário um determinado tempo para que as transformações ocorram de fato e criar condições para tanto;

- empreender um esforço permanente de informação comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel profissional do professor;
- subverter os esquemas convencionais de relacionamento entre poder público, sociedade e associações profissionais [...].

É relevante destacar que essas tendências não se configuram em eventos pontuais, como reciclagens, seminários, capacitações, oficinas, palestras e outros mecanismos de formação que não dão conta das reais necessidades pedagógicas, conforme destacam Candau (1996) e Mendes Sobrinho (2006). A formação deve estar articulada ao processo de profissionalização docente, que certamente irá responder a questões de várias ordens, das quais os docentes não têm dado conta no exercício da sua atividade docente.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores pode desempenhar papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência da cultura profissional no seio do professorado e da cultura organizacional no seio da escola. Para o referido autor, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro da autonomia contextualizada da profissão docente. Essa perspectiva remete à necessidade de espírito coletivo nas ações que se desenvolvem no interior do *locus* de formação, a fim de que se busque projeto emancipatório. Nóvoa (1995) adverte-nos ainda que a formação não se constrói por acumulação (de recursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por meio de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

O caminho percorrido sobre a discussão de formação contínua que discorreremos até o momento tem a pretensão de levar o leitor desta dissertação a compreender os avanços que esta pesquisa procura trazer, no sentido de percebermos as mudanças da sociedade e a repercussão na formação contínua de professores, gerando novas alternativas. Ao analisarmos esse contexto, podemos encontrar importantes elementos que influenciam na educação e na formação de professores, como afirma Imbernon (2009, p. 18):

[...] Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que refletem numa transformação das formas de viver, pensar e agir das novas e velhas gerações; uma análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, em que o contexto pode ser mais importante que a educação regrada; [...] uma sociedade multicultural e multilíngue na qual o diálogo entre culturas suporá um enriquecimento global e onde será fundamental viver na igualdade e conviver na diversidade, mas, que, estando preparados para isso, provoca muita angústia social e educativa.

A relevância que adquire na educação e na bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática, etc.) para além das típicas matérias científicas; uma forma diferente de chegar ao conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões) que requer novas habilidades e destrezas e que para trabalhá-las nas aulas e nas instituições, será preciso que o professorado pratique [...].

Os pontos acima acentuam a convicção de que a formação dos professores caminha, necessariamente, para ação em processos que estejam fundamentados os pressupostos da abordagem da reflexão crítica e da colaboração, discussão que tecemos comentários a seguir.

1.2 Sobre a Formação Contínua de Professores na Perspectiva Crítico-reflexiva

A formação contínua de professores, na atualidade, visa ao desenvolvimento profissional dos professores, compreendido como uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores. O desenvolvimento profissional pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional (GARCIA, 1999). A grande contribuição desses estudos é que eles nos permitem estar atentos para reconhecermos que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de formação contínua não estejam atentos a esse fato. De modo geral, os programas de formação são os mesmos, sendo eles voltados para o professor iniciante ou para o professor com muita experiência profissional.

Quando o assunto é refletir formas alternativas de formação, e, principalmente, de formação contínua, os questionamentos que afloram relacionam-se ao exercício reflexivo das inovações, como serão capacitados para esse contexto tão contraditório e complexo que caracteriza a sociedade contemporânea. Para Alarcão (2001, p. 70), “[...] com todas essas contradições e incertezas, a sociedade exige respostas da escola. Os questionamentos ocorrerão para saber quem dará conta das novas proposições”.

Nesse sentido, o modelo de formação contínua com o enfoque na abordagem crítica aparece como aquele que parte das necessidades formativas dos professores, procurando compreender as situações reais das suas práticas e atender a um modelo de sociedade que exige cada vez mais a formação de sujeitos ativos e críticos, capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Apesar das diferentes tendências da formação contínua de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a orientação mais adequada para a formação permanente de professores

(ALMEIDA, 2003; SILVA, 2002; PORTO, 2000; MARQUES, 1992; MERCADO, 1999; SILVA e ARAÚJO, 2004). Dessa forma, a prática reflexiva, como orientação fundamental para formação contínua de professores, vem sendo pesquisada e estudada por diferentes teóricos como García (1999); Freire (2001); Perrenoud (2002); Alonso (1999); Pimenta e Ghedimn, (2002); Imbernón (2001; 2009); Alarcão (2003); Ibiapina (2007); Liberali (2008; 2010), entre outros.

A partir da compreensão explicitada de orientação crítica e reflexiva, a literatura abandona o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão por meio da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar a defesa de formação que consiste em produzir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Sobre essa orientação, Imbernón (2001, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Os estudos desenvolvidos por Schön (2000), Gómez (1992) e Alarcão (2003) orientam a sistematização das operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Aqui se entende por ação toda atividade profissional do professor.

É coerente, portanto, seguir a linha de pensamento reflexivo, inicialmente abordada por Schön (2000), um dos precursores da corrente que adota a perspectiva da prática profissional como reflexiva, pois apresenta as noções de *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Têm-se, com isso, espaço vasto no campo da profissionalização docente, visto que é profissão que pressupõe prática de reflexão e de atualização constante.

Perrenoud (2002) dá sua contribuição a esse debate quando diz que a formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista da educação de qualidade e que os professores precisam ter assegurado o seu direito à formação compatível com as exigências do exercício profissional. Nesse sentido, as discussões sobre formação docente, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e profissionalização indicam a configuração de novo paradigma de formação, posto que as transformações científicas e tecnológicas exigem

das pessoas novas aprendizagens, trazendo, pois, novas atribuições e desafios para a educação escolarizada no preparo dos demais integrantes da sociedade.

Desse modo, a escola, por ser espaço onde se desenvolve prática educativa com planejamento e ações sistêmicas planejadas que ocupam bom tempo da vida das pessoas, está no cerne das discussões, sendo o ator principal desse cenário o professor, o qual não pode se omitir da relevância do seu papel social. Tudo isso remete à defesa de educação de qualidade, vislumbrando nova concepção de educação e ressignificando o papel do professor quanto à sua formação profissional. Quanto a isso, Pimenta (2002) afirma que os professores são colocados como protagonistas nos processos de mudança e inovação, passando a assumir papel ativo na condução do processo de ensino e aprendizagem e no seu próprio processo formativo.

De acordo com Alarcão (2003), a reflexão na ação é aquela desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que este adquire e produz novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

Na perspectiva em que conduzimos o olhar nesta pesquisa, encontramos, como destaque no cenário nacional e internacional, os estudos de Freire (2001), um dos primeiros teóricos em educação a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente. Constatamos, a partir de pesquisa bibliográfica na literatura especializada sobre a tendência reflexiva da formação contínua de professores, que vários pesquisadores vêm apresentando contribuições que expandem as compreensões de reflexividade prática, aproximando-se das proposições de Freire, como Ibiapina (2007), Magalhães (2004), Liberali (2008; 2010), dentre outros, e ampliando a visão sobre os processos reflexivos, que também são críticos e colaborativos.

Liberali (2010) esclarece que o termo *refletir* não é simples processo de pensar, mas ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, a sua ação e as consequências do agir docente. Com base nos estudos de Habermas (1973) e Van Manden (1977), Liberali (2010, p. 26) descreve três tipos de reflexão:

- Reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria para previsão e controle dos eventos;

- Reflexão prática, visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação;
- Reflexão crítica, relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando os critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Com base na pedagogia crítica, proposta por Freire (1996), Kemmis (1987), Stake (1987) e Giroux (1997) desenvolveram propostas sobre o entendimento do trabalho reflexivo crítico. Liberali (2010, p. 31) parte da premência emancipatória de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural e tomar posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-la. A reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica quanto da prática, contudo, coloca foco nas questões éticas como elementos do processo de reflexividade.

Para Liberali (2010, p. 32):

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, como funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Nesta pesquisa, utilizamos o pensamento de Liberali (2010), por acreditarmos que este estudo visa à formação contínua que utiliza a reflexão crítica para promover o compartilhamento e a disseminação da colaboração entre professores e pesquisadores.

A discussão acerca da formação contínua de professores no ensino médio se dá, também, pela necessidade de estes perceberem-se diante da demanda de adolescentes, com especificidades no comportamento, em função de um momento da sociedade que vivenciamos atualmente, final da primeira década do século XXI, considerada como do consumo, da informação. Isso, conseqüentemente, leva-nos à reflexão sobre os recursos tecnológicos por ela desenvolvidos, em que, segundo Boaventura Santos (1996, p. 18), “ocorrem mudanças vertiginosas, desencadeadas pela globalização”. E, nesse contexto, o professor de ensino médio mostra-se cada vez mais apreensivo diante da responsabilidade de assumir clientela que vai exigir dele saberes os quais, muitas vezes, podem estar distantes da formação inicial e, que, talvez, a prática docente não propicie uma pausa para essa reflexão.

Essa seria uma das tarefas fundamentais da formação contínua, nesse contexto de mudanças, em que encontramos muitos trabalhos na área, que têm como objetivo a formação

de docentes reflexivos críticos (MAGALHÃES, 2004, IBIAPINA, 2007, entre outros). Para a demanda do ensino médio, diante do contexto social e histórico o qual vivenciamos atualmente, torna-se urgente lembrar, levar para os espaços escolares e refletir com os professores os pontos levantados por Gómez (1997), apoiado no trabalho de Freire (1996), para que, nesse processo, o professor possa ser capaz de responder a diversas questões: Descrever... O que faço? Informar... O que significa o que faço? Confrontar... Como cheguei a ser como sou? Reconstruir... Como posso fazer as coisas de modo diferente? Assim, a situação transforma-se ao se modificar o sentido e o contexto, ações da reflexão crítica que procuramos desenvolver nas sessões reflexivas com os professores partícipes desta pesquisa e que apresentamos nas nossas análises para mostrar a forma como esse processo aconteceu.

Na ação de descrever, o professor é levado a responder à seguinte questão: o que fiz? Ou seja, descrever a realidade concreta vivenciada na prática de ensino, de maneira organizada e distanciada do contexto real. Essa atitude possibilita o repensar das ações do dia a dia comumente realizadas de forma consciente ou inconsciente.

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

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

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

A partir da ação reflexiva de reconstruir, podem ser criadas formas diferentes e inovadoras de pensar, sentir e agir no contexto escolar. Essa ação proporciona momentos em

que os professores se veem como agentes que criam e fazem história, porque são dadas as condições para concretizar o poder de transformação.

No levantamento que realizamos sobre pesquisas relacionadas ao ensino médio no Piauí, que trabalham com a formação de professores no âmbito da pesquisa colaborativa, utilizando a reflexão crítica, destacamos os estudos de Teles (2008), que desenvolveu a investigação sobre a prática pedagógica dos professores de escolas públicas de Parnaíba. Seus estudos apontaram que a colaboração e o uso das ações crítico-reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir) revelaram-se meios adequados ao processo investigativo, visto que possibilitaram a sistematização do diálogo e da reflexão intencional, bem como as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas crítico-reflexivas no ensino médio, uma vez que o nível de conceituação do fenômeno necessitava tanto de compreensão teórica, quanto de desenvolvimento profissional docente.

Procuramos ampliar, com esta pesquisa, os referenciais acerca da formação de professores de ensino médio, aderindo aos pressupostos da formação de professores na perspectiva da reflexão crítica e da colaboração com professores da rede particular, em que percebemos ainda pouca literatura nessa área.

Assim, consideramos que o enfoque à formação contínua na perspectiva crítica se dá, neste estudo, por considerarmos que a metodologia utilizada propicia aos interlocutores partícipes a reflexão sobre a prática docente, o fazer pedagógico e a autorreflexividade, pontos considerados essenciais no exercício da docência.

Tecemos a seguir, a visão de aprendizagem de autores contemporâneos que convergem com a teoria que escolhemos para este estudo.

1.3 Sobre a Aprendizagem pela Lente Teórica

Neste tópico, tecemos considerações a respeito das concepções de aprendizagem à luz da teoria, recorrendo aos autores que destacam as duas categorias que escolhemos para ancorar as nossas análises: a) Aprendizagem como aquisição e acumulação, resultado de associações, discurso com foco na mudança de comportamento; b) Aprendizagem como atividade produtiva, discurso com foco na abertura à inovação.

Para essa discussão, recorreremos a vários autores como Barbosa (2006), Placco (2006) Ibiapina (2007), Tacca (2008) e Martínez e Tacca (2009), entre outros, para revelar a importância da aprendizagem no contexto atual, considerado fundamental na formação contínua dos professores.

Etimologicamente, aprender, do latim *adprehendo*, significa “ir em direção a; segurar, prender, agarrar”. Segundo Illic (*apud* TUNES, 2009), Varrón, autor da primeira gramática normativa do latim, foi o primeiro a definir aprendizagem como a busca pela sabedoria, que, na sua interpretação, em Hugo de São Vítor (TUNES, 2009, p. 22), era “a forma do bem perfeito”. Ele afirmava também que o que o homem quer saber sobre si mesmo se encontra na sua origem, na sua forma boa, na sabedoria e que, para buscá-la, deveria começar pelo ato de ler, passando então, para o ato de refletir e, finalmente, para a contemplação.

Barbosa (2006, p. 18), partindo dessa concepção questiona: “o que é aprender, nesta linha de pensamento? É memorizar, decorar, repetir o que foi visto e ouvido?”. Esses questionamentos nos levam a tecer considerações, inicialmente, sobre a primeira categoria que elegemos para explorar – a aprendizagem como aquisição e acumulação, resultado de associações, discurso com foco na mudança de comportamento.

O ensino mnemônico, que requer aprendizagem focada apenas na memória como função psicológica, foi a primeira maneira de ensinar e aprender utilizada na história da educação, de forma sistematizada. Porém, precisamos levar em conta que muitos outros métodos foram descobertos na evolução humana, inclusive, a maiêutica, que se caracteriza por ser um modo de ensino que se utiliza do questionamento, e não da verdade para ser reproduzida. Além disso, existe a crítica em relação ao ensino mnemônico porque a memorização e a repetição não significam aprender, mas fazem parte do processo de aprender, como um dos mecanismos a serem utilizados no processo de interação do aprendiz com o objeto a ser aprendido.

A imitação, segundo Vigotski (2007), é apenas o ponto de partida para que alguém aprenda; porém, não é o suficiente. O fato de a criança e de nós, adultos, iniciarmos a

aprendizagem pela imitação não significa que devamos ser condenados a aprender reproduzindo o que os mestres fazem.

Para Barbosa (2006), quando se acreditava que ensinar e aprender eram mera memorização, a sistemática incluía exercícios repetitivos, mais espaço para o professor falar e para o aluno ouvir, silêncio total, etc.; quando se acreditava que o conhecimento já estava dentro do sujeito, a sistemática mudava de figura, o professor perguntava, não dava respostas ao aprendiz, fazia com que ele pensasse sobre um determinado assunto e buscasse dentro dele a resposta. Por outro lado, encontramos em Tunes (2009), considerações sobre as origens dos sentidos de aprender que ainda predomina no viver contemporâneo, sobre a ideia de adquirir, de acumular, no modelo em que permite a comparação entre as pessoas, hierarquizando-as conforme a velocidade do seu processo de adquirir ou acumular informação, conhecimento ou experiência, persistindo em nosso tempo, como processo quantitativo (quando se diz que alguém aprendeu pouco, aprendeu muito ou nada aprendeu).

Nesse sentido, a aprendizagem é tratada como aquisição e acúmulo gradual seja de informação, seja de conhecimento, seja de experiência, associando-se, portanto, à noção de quantidade. Para Tunes (2009, p. 26), nesse prisma, a verificação da aprendizagem é feita pela mensuração de quantidades que se acrescem cumulativamente, e seu processo pode ser representado num sistema de coordenadas em que as aquisições acumuladas são apresentadas em função do tempo. “Nessa representação, a inclinação das curvas indica a velocidade do aprender: maior inclinação, maior velocidade”. A mesma autora (2009) afirma que, nessa concepção, podem-se representar infinitos processos de aprender ou de acumular. Para ela, é possível, também, a comparação intrapessoal, de tal sorte que se pode averiguar o processo de acumular de uma mesma pessoa, ao longo do tempo: se ela está aumentando ou diminuindo a velocidade de aquisições.

Na concepção de aprendizagem como atividade produtiva, cujo foco do discurso é a abertura à inovação, o processo qualitativo não pode ser representado como mudança em função do tempo, pois ele é referido ao tempo presente e ao futuro, já está nele inscrito como possibilidade. Não é um processo que diz respeito exclusivamente ao âmbito do sujeito, já que é um acontecimento da relação do homem com o mundo, em que Vigotski (1983, p. 74), aponta que:

[...] entre o mundo e o homem está, além de tudo, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem.

Entendido, nesse aspecto, que o que uma pessoa faz com ajuda ou orientação que vem de fora ou externamente a ela, não sendo, entretanto, cópia ou repetição da ação do outro, uma vez que admite a refração, “[...] pressupõe a abertura para o mundo e o desejo autêntico de renovação. Nada mais.” (TUNES, 2009, p. 28).

Para Barbosa (2006), existe evolução na qualidade das interações estabelecidas entre o aprendiz e o mundo, o que amplia cada vez mais as possibilidades de aprendizagem, relacionando aprendizagens anteriores às atuais. A referida autora (2006, p. 17) enfatiza que “[...] a mediação da aprendizagem é realizada em vários âmbitos: familiar, escolar, religioso, profissional, comercial e outros”.

Mediar a ação de aprender no âmbito escolar é a tarefa principal dos professores, daí a consideração em que mencionamos o aprendiz como sujeito ativo nessa relação que envolve o processo de aprendizagem. Dessa forma, “[...] cabe à escola encontrar caminhos para motivar, estimular e mediar a aprendizagem” (IBIAPINA, 2007, p. 74).

De acordo com Barbosa (2006), a aprendizagem na concepção de atividade produtiva decorre da ação do aprendiz sobre o mundo e dos elementos que agem sobre ele, caracterizando ação dialética, modificando, portanto, a concepção do que seja ensinar, aprender e produzir conhecimento. O aprendiz, sujeito pluridimensional, aprende ao estabelecer interações com os objetos de aprendizagem, que se caracterizam por serem outras pessoas, a natureza, as construções humanas, as concepções, as normas de convivência, os conhecimentos sistematizados historicamente, os fatos, os fenômenos ou, como diz Silva (1998), tudo aquilo que não é o sujeito na relação cognitiva, porém, atuante nessa interação.

Nesse aspecto, é importante dizer que, se temos um aprendiz que é inteiro, pluridimensional e uma tarefa educacional que possibilita a interação desse aprendiz com o conhecimento historicamente construído, para incentivar novas construções, novos saberes, necessitamos conceber os alunos e as alunas do atual momento histórico como sujeitos capazes de agir sobre o mundo. Além disso, capazes de permitir a ação do mundo sobre si próprios, para que possam se desenvolver como seres humanos, com disponibilidade para conhecer e transformar o conhecimento, utilizando-o como instrumento de transformação da realidade.

Por outro lado, Barbosa (2006) afirma que uma das críticas à maiêutica relaciona-se ao fato de que, se ao interrogar alguém para que pense sobre a pergunta e busque uma resposta, é preciso haver repertório para relacionar e concluir. Ninguém nasce com o conteúdo a ser aprendido; é preciso aprendê-lo na interação com o meio. Portanto, não basta fazer perguntas se o aprendiz não teve vivências sobre o assunto a ser trabalhado.

Sobre essa questão encontramos subsídio em Placco (2006, p. 48), quando afirma que:

[...] a pergunta pode ser meio poderoso para provocar movimento. Ela nos coloca em marcha, procurando, revirando, vasculhando respostas. Mas não se trata de uma pergunta qualquer. É preciso que ela faça sentido para o grupo, que desperte o desejo das pessoas, que mobilize a permanência do grupo. É por isso que o formador precisa conhecer o grupo, seus interesses e necessidades, **pois só assim será capaz de conduzir movimento de expansão da aprendizagem de determinado conteúdo** (grifos da pesquisadora).

Dessa forma, ensinar e apreender caracterizam-se por permitir que as experiências de imitação de um sujeito sejam complementadas com outras experiências de exploração e possam ir formando, “[..] tanto em nosso cérebro quanto em nossa vida, possibilidades de combinações que resultem em verdadeiras sínteses das vivências anteriores” (BARBOSA, 2006, p. 19). Com base nessa compreensão, encontramos em Martínez (2009) reflexões sobre a aprendizagem como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento, consideradas essenciais para a capacidade criativa associada ao pensar. “[...] Essa capacidade criativa é inseparável dos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito que pensa” (MARTÍNEZ, 2009, p. 131). Para essa pesquisadora, o aluno que aprende está envolvido em processos emocionais que não decorrem apenas do que acontece na sala de aula, como também do processo produtivo do aluno no processo de aprender, assim como as limitações da escola para assumir o aluno criativo³.

A aprendizagem, como atividade produtiva que trazemos neste espaço da dissertação, é explicada por Tacca (2009) como processo de constituição de sentidos que possibilita ao aluno não apenas criar novos conhecimentos valiosos para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas possibilita também que ele crie a ele mesmo como aprendente, como sujeito autor da própria aprendizagem. Para esta mesma autora (2009, p. 190):

[...] a aprendizagem é processo que encontra as suas raízes na vivência de satisfação pela conquista de novos saberes na experiência de prazer pela autoria dos próprios pensamentos e no reconhecimento de que é capaz de transformar a realidade e a si mesmo. Essa constatação marca o papel central das vivências emocionais experimentadas pelo sujeito no seu processo de aprendizagem.

Diante de tais considerações, compreendemos que aprender, nessa segunda concepção, é deixar-se mobilizar por algo que não se conhece, desejar conhecê-lo, explorá-lo, relacioná-lo aos conhecimentos já existentes, transformá-lo em instrumento para agir sobre a realidade,

³ Sugere-se a leitura de González Rey (2003) sobre sujeito e subjetividade para ampliar compreensão.

nos disponibilizar para o enfrentamento de novos desconhecidos. Considerando essas qualidades, de acordo com Ibiapina (2007, p. 74):

[...] a aprendizagem deve ser vista como atividade do aprendiz, em que o professor organiza o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de fazer os indivíduos apropriarem-se das experiências socialmente construídas pela humanidade, ao tempo em que também cria as condições para a transformação da realidade.

Nesse raciocínio, a aprendizagem é vista como força que produz o desenvolvimento dos homens, tanto no seu aspecto biológico e social, quanto na formação de sua consciência, é fruto da atividade dos indivíduos, do seu envolvimento com a realidade social. Aprender, nessa segunda concepção é, como diz Barbosa (2009, p. 26), “lançar-se ao próprio mar! É permitir-se experimentar aproveitando a própria história, sem medo de enriquecê-la!”.

Tendo como base as duas concepções de aprendizagem, elaboramos o quadro ilustrativo que contém as características da aprendizagem como aquisição e acumulação de conhecimento e da aprendizagem como atividade produtiva.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem como aquisição e acumulação, resultado de associações, discurso com foco na mudança de comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco com ênfase na memória – repetição; - Mais espaço para o professor falar e para o aluno ouvir; - Preservação do silêncio total como garantia; - Perguntas do professor carecem de tempo para que o aluno pense e busque as respostas dentro de si para respondê-las em seguida; - Comparação entre as pessoas, de forma hierárquica, conforme velocidade do processo de adquirir ou acumular informação, conhecimento ou experiência; - Processo quantitativo (aprendeu pouco, muito ou nada aprendeu); - Aquisições acumuladas são apresentadas em função do tempo (aumento ou diminuição da velocidade de aquisições).
<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem como atividade produtiva, discurso com foco na abertura à inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo qualitativo refere-se ao tempo presente e o futuro já está nele inscrito como possibilidade; - Acontece pela relação do homem com o mundo (meio social) que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e vice-versa; - É próprio da nossa condição no mundo; algo que nos é dado como possibilidade; - Pressupõe abertura para o mundo, desejo de transformação; - O aprendiz é sujeito ativo na relação; - A aprendizagem decorre da ação do aprendiz sobre o mundo e dos elementos que agem sobre ele, caracterizando ação dialética; - As perguntas provocam movimento, nos colocam em marcha, procurando, revirando, vasculhando respostas – as perguntas despertam o desejo das pessoas e mobilizam a permanência no grupo; - Experiências de imitação são complementadas com outras experiências de exploração e vão se formando (no cérebro e na vida) possibilidades de novas sínteses; - Satisfação pela conquista de novos saberes, prazer pela autoria dos próprios pensamentos – reconhecimento da capacidade de transformar a realidade e a si mesmo; - Força que produz o desenvolvimento humano; - O professor organiza o processo ensino-aprendizagem com o intuito de que o aluno aproprie-se das experiências socialmente construídas e crie condições para transformar a realidade; - Possibilita ao aluno criar novos conhecimentos valiosos para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem possibilitando, também, que ele crie a ele mesmo como aprendente, como sujeito autor da própria aprendizagem.

Quadro 1: Concepções de aprendizagem e suas características.

Fonte: Texto: Sobre a aprendizagem pela lente teórica (síntese da pesquisadora).

A compreensão acerca de aprendizagem, exposta acima como concepções que trazem características diferenciadas, serviu para apontar a lente teórica que utilizamos nas análises, bem como expandir a nossa capacidade de síntese sobre o referido referencial acerca do fenômeno da aprendizagem.

Passaremos a apresentar o percurso teórico-metodológico que escolhemos para desenvolver este estudo e explicarmos sobre todo o processo da investigação.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, expomos a escolha teórico-metodológica, cujo título denominamos “A Construção da Colmeia”, pelo detalhamento que fazemos sobre os caminhos percorridos para desenvolver este estudo, o que significa dizer, para nós, como foi que o produzimos. Nele, expomos o pensamento de Vigotski (2004; 2007; 2009), que apresentou em suas pesquisas preocupação em compreender, descrever e explicar o processo de desenvolvimento humano e que demonstrou ter o processo de aprendizagem origem social, cultural e histórica.

Destacamos as categorias *sentido*, *significado* e *colaboração*, embasados no mesmo referencial, com citações de pesquisadores que deram destaque ao papel da linguagem (LURIA, 1998), diferenciando o homem dos outros animais. Explicitamos, em seguida, o campo empírico da investigação e o modo como se deu a formação do grupo colaborativo e os procedimentos metodológicos; por fim, apresentamos em subtópicos os instrumentos utilizados, bem como os fundamentos que os embasam.

2.1 A Construção da Colmeia

As abelhas imprimem simetria em tudo. São cientistas insetos capazes de reconhecer quantidade tão bem como qualidade. Podem distinguir uma vasta gama de cores, inclusive paletas e matizes dificilmente visíveis ao olho humano, em qualquer circunstância. Essas sutilezas também fazem delas o totem patrono dos duas-vezes-nascidos, ou aqueles que retornam de uma jornada um tanto mudadas pelos caminhos que escolheram.

(PEPPER LEWIS, 2007)

Espelharmos a simetria das abelhas ao escolher o caminho que percorremos para a realização deste estudo faz toda a diferença, por entendermos a importância de trilhar percurso que produza, em processo, resultados que se assemelhem à sutileza que acontece no fazer desses insetos, que retornam mudados após o trabalho realizado. Sugerimos aqui fazer a alteração do termo “mudado” para “transformados”, pela característica que individualiza e singulariza os seres humanos: a capacidade de pensar, criar, escolher diferentes ou novos rumos e continuar a caminhar. A partir daí, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando o percurso de investigação.

No processo de produção de conhecimento científico, a utilização de determinado método é condição indispensável para a organização do pensamento, da linguagem e das

ações necessárias à concretização da pesquisa. Nesse sentido, o método não é considerado algo abstrato, mas “[...] ato vivo, concreto que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2001, p. 43). Dessa maneira, a produção do conhecimento científico não ocorre sem a opção por um método, pois é ele que dá sustentação às novas ideias, às questões, às hipóteses de trabalho e aos meios de investigá-las.

Assim, estabelecemos o caminho a percorrer e a postura que teríamos durante o percurso. A partir dessa compreensão, conforme propõe Vigotski (2007, p. 69), devemos entender que:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado.

A escolha por trabalhar considerando essa visão de método deu-se, sobretudo, porque observamos, após revisão da literatura, que são poucas as pesquisas que se preocupam, hoje, na primeira década do século XXI, com o estudo dos sentidos e os significados de aprendizagem atribuídos pelos professores que atuam no ensino médio. Isso ocorre, principalmente, quando se trata da perspectiva de método defendida por Vigotski (2007), por meio da colaboração e da reflexão crítica.

Antes de explicitar as categorias teóricas que elegemos para este estudo, esclarecemos como a abordagem sócio-histórica compreende o processo de constituição humana. Vigotski (2004; 2007) demonstrou, em seus estudos, preocupação em compreender, descrever e explicar o processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, demonstrou que o processo de aprendizagem tem origem social, cultural e histórica. Esse processo não é realizado individualmente, como atividade de produção e reprodução de conhecimentos, na qual a pessoa somente assimila o conhecimento historicamente acumulado, é fenômeno em que os processos mentais elementares evoluem e transforma-se em processos superiores com o auxílio de instrumentos psicológicos, cujo papel cabe aos signos e à linguagem utilizada pelas outras pessoas. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas entre os indivíduos tornam-se imprescindíveis para que ocorra desenvolvimento humano, bem como a atividade mediada pela linguagem, que fornece a base para a apreensão dos sentidos e dos significados das palavras e das relações que elas mantêm com outras palavras e contextos.

Para compreendermos como ocorre esse processo, é necessário entender como são construídas as funções, as operações e os estados psíquicos dos indivíduos. Nesse caso, devemos partir da análise do desenvolvimento de determinada atividade, da maneira como ela se organiza nas condições concretas de vida. É justamente essa compreensão que nos permite perceber o papel preponderante da educação sobre a atividade dos sujeitos e suas relações com a realidade, isto é, como esse processo influencia na formação do psiquismo, da consciência e do agir humano.

Para Vigotski (2007), existe relação entre a educação intencional e o desenvolvimento psíquico. A educação, segundo ele, é promotora do desenvolvimento, o que reaviva o caráter interativo do sujeito no processo educativo. A apropriação da experiência sócio-histórica ocorre por meio da atividade do próprio sujeito. A atividade é à base do processo de educação e, segundo Leontiev (1988), a apropriação do conhecimento acontece, também, via atividade dos indivíduos.

Para o referido autor, o homem, ao longo de sua vida, desenvolve atividades que, em dado momento, podem ser consideradas principais em comparação às demais, realizadas por ele. Nesse sentido, Leontiev (1988, p. 63) ressalta que:

[...] alguns tipos de atividade são principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.

Desse modo, Vigotski (2007) comenta sobre a importância do processo de ensino, considerando-o o meio pelo qual os conteúdos humanos socialmente elaborados são apresentados aos alunos, tomando como referência os níveis reais de desenvolvimento. Para ele, as interações escolarizadas, quando são deliberadamente sistematizadas pelos professores com o objetivo de possibilitar a compreensão e a apreensão de conceitos científicos, possibilitam que o aluno dê um salto qualitativo na formação de suas funções psíquicas superiores, bem como no seu desenvolvimento intra e interpessoal.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento. Esses processos são articulados entre si, formando uma unidade, já que, quando o aluno forma conceitos científicos, ele incorpora os processos do pensamento e vice-versa; e quando forma o pensamento teórico, realizações que estimulam o desenvolvimento de todas

as funções mentais superiores. Nesse processo, o professor medeia o aprendizado do conhecimento teórico, ajudando a consolidar as capacidades, as habilidades e as atitudes relacionadas com esses conhecimentos, possibilitando que o estudante transforme modos de agir e pensar.

Vigotski (2007) se respalda em um dos fundamentos básicos da concepção materialista de Marx (2002, p. 35), o de que os homens têm de estar em condições de viver para fazer história, considerando tanto a necessidade de produção dos meios para a satisfação das necessidades básicas (comer, beber, dormir), ou seja, à produção da vida material, quanto a necessidade de que, satisfeitas essas primeiras necessidades, é necessária a condução para busca de novas necessidades, modo como o homem pode renovar a própria vida, começar a fazer novas produções e a criar novas relações sociais, a partir de fatos empíricos existentes e não de ideias ou conceitos fictícios. Compreendemos, com base nessa visão, que a história se faz a partir da atividade humana, realizada por sujeitos que pensam, sentem e agem em condições reais e objetivas, as quais, também, são históricas.

Dessa forma, o entendimento que produzimos dessa teoria foi o de que, diferentemente dos outros animais, o homem produz as condições de trabalho e a sua consciência, e estas se manifestam por meio da linguagem. Com isso, vale destacar o que Marx (2002, p. 38) afirma:

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

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

É necessário destacar também que Marx (2002) e Vigotski (2007) afirmam que o trabalho se constitui na condição universal do homem tornar-se humano e que é uma “atividade orientada a um fim”, o qual é sempre determinado pelo contexto. Esse ato de colocar um fim (específico para cada atividade) é ato da consciência (que já é produto histórico-social) e, enquanto tal, é ato dirigido pelas leis histórico-sociais. Para Vigotski (2009), essa é a gênese social da consciência, uma vez que o homem estabelece

intencionalmente suas finalidades em função de valores e, para tanto, precisa ter consciência para organizar, executar e avaliar a prática em função desses fins e valores.

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

Essa pesquisa está ancorada na teoria Sócio-histórico-cultural (TSHC), em que o processo dinâmico de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio estão presentes em todos os conceitos que compõem a discussão teórico-metodológica deste estudo. Nesse quadro, transformações qualitativas ocorrem, tanto na história do sujeito quanto na história cultural, por meio da síntese dialética entre homem-mundo, responsável pela formação de sistema dinâmico e contraditório, capaz de produzir transformação e desenvolvimento no ser humano.

Com base nesses pressupostos, é possível compreender como são construídos os processos, as funções e os estados psicológicos (percepção, atenção, memória, imaginação, consciência, entre outros), bem como de que forma são elaborados os processos volitivos, o desenvolvimento intelectual, as generalizações e as abstrações conceituais e, especialmente, a formação de processos mentais conscientes e autônomos, como a elaboração dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2007).

Considerando a constituição desta pesquisa, destacamos a importância da linguagem como constitutiva e, portanto, mediadora das relações que se estabeleceram durante os encontros com os professores, por meio das quais o pensamento e a linguagem dos partícipes passaram a ser desenvolvidos “[...] como resultado das interações sociais e da apropriação do discurso de outros” (MAGALHÃES, 2004, p. 68), o que consideramos como condição necessária à transformação dos envolvidos em professores críticos e colaborativos. Dessa forma, o processo de produção de conhecimento, neste estudo, foi concebido como processo de colaboração e, como tal, emergiu, primeiramente, no plano social, na interação entre colegas de profissão, isto é, entre os professores e a pesquisadora, processo mediado pela linguagem, compreendida como complexo sistema de códigos, formados no curso da história social (LURIA, 1998).

As ideias básicas expostas, as quais alicerçam a compreensão que elaboramos da abordagem sócio-histórica, fundamentaram a indagação feita nesta pesquisa sobre os sentidos e os significados de aprendizagem em contexto de colaboração, que realizamos

conjuntamente com os professores que atuam no ensino médio; o que requer debruçarmo-nos sobre a compreensão do que sejam sentido e significado em Vigotski (2009). Assim, consideramos importante discutir os sentidos e os significados de acordo com a teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), ocupando neste espaço um dos princípios teóricos escolhidos para este estudo.

2.2 Sentido e Significado em Vigotski

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a execução, projeta-a em seu cérebro.

(MARX, 2002)

Seguindo as trilhas indicadas nas considerações anteriores, somos levados a acreditar que aquilo que nos diferencia das abelhas é fundamentalmente a capacidade de atribuir sentidos e significados ao mundo que nos cerca. Isso nos leva a enfatizar que as considerações que fazemos neste tópico, sobre sentidos e significados em Vigotski, ajudarão o leitor a compreender a intenção deste estudo, bem como ampliar a observação feita até aqui sobre o que nos diferencia dos outros animais, pelo uso da linguagem, pressuposto básico da teoria Sócio-histórico-cultural que defendemos.

Sabemos que a comunicação é o modo de coordenar comportamentos. Um pássaro que emite um som o qual faz com que os demais membros de um grupo alcem voo comunica; um cachorro que late frente à aproximação de determinado urso também comunica, na medida em que seu ato provoca interação capaz de coordenar as ações de indivíduos diversos, dentro de sistema complexo que conecta essas ações. Por isso mesmo, a comunicação precede a linguagem, pois ela é elemento de integração de ações, e não de transmissão de significados.

Para ilustrar esse pensamento, Luria (1998, p. 26) afirma:

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

Somos nós que interpretamos certos gritos como alertas, que categorizamos certas situações como arriscadas, que qualificamos alguns animais como predadores. Esse tipo de avaliação depende da linguagem simbólica, bastante rica em possibilidades de significação,

que foi desenvolvida ao longo de milênios pela espécie humana. Assim, a linguagem dos animais não é instrumento para designar objetos e abstrair propriedades e, por isso, não pode ser considerada como meio formador de pensamento abstrato. Essa linguagem é apenas meio para a criação de formas complexas de comunicação afetiva (LURIA, 1998). A linguagem, para este autor, (1998, p. 22) “transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode separar o limite da experiência sensorial, individualizar as categorias dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias”. Pode-se dizer que a linguagem é o meio mais importante no desenvolvimento e na formação dos processos cognitivos e da consciência do homem.

A Linguagem, portanto, exerce função tanto de instrumento psicológico externo quanto interno. Ela medeia as relações entre as pessoas, atuando no plano interpsicológico (social) e no plano intrapsicológico (individual), pois é por meio da linguagem que os professores se apropriam dos conhecimentos científicos e dos sentidos e significados de aprendizagem produzidos no decorrer dos estudos e refletem sobre eles.

Vigotski (2009 p. 456) afirma que sentido e significado, embora mantenham estreita relação entre si, distinguem-se quanto ao processo de elaboração, pois enquanto o:

[...] sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto móvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Na interpretação de Luria (1998, p. 45), Vigotski queria dizer que o sentido é composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. Já os significados são entendidos como o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm caráter social.

Vigotski (2007) atribui ao significado a unidade que reflete de forma mais simples a conjunção entre pensamento e linguagem e, portanto, traço constitutivo indispensável da palavra, pois se configura na palavra vista no seu aspecto interior, entendendo que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Dessa forma, a palavra é considerada por Vigotski (2009) como fenômeno do discurso, considerando que o significado

da palavra só é fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado e vice-versa.

Assim, o significado é fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente; ou seja, é a unidade da palavra com o pensamento. Na visão do referido autor, o significado se modifica no processo de desenvolvimento histórico da língua, que favorece as condições para que a modificação da estrutura semântica da palavra ocorra, bem como a natureza psicológica dos significados.

Nesse processo, o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização às formas superiores e mais complexas, que, no curso do desenvolvimento histórico da palavra, modificam-se tanto no conteúdo concreto da palavra quanto no próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra. Significados e sentidos estão, pois, associados à mediação semiótica realizada pela linguagem, a qual consiste na interpretação de signos. Essa mediação é o processo pelo qual, segundo Vigotski (2007), ocorre a conversão do externo em interno, em movimento permanente que constitui o sujeito, justamente pela atribuição de significados e sentidos aos signos externos; entendidos estes signos de maneira ampliada: todos os objetos, eventos, ações, posturas e relações que seriam apropriados pelo sujeito e passariam a construir o seu modo próprio de funcionar. Esse movimento se dá de acordo com as significações atribuídas às experiências, em processo ativo e interativo.

Os significados dizem respeito à parte mais estável do signo, aquela relativa a determinadas convenções. De acordo com Placco (2006), um exemplo é a palavra *aprendizagem*, que tem como significado convencional “aquisição de conhecimentos”. Logo, o significado da palavra diria respeito ao que está nos dicionários de sinônimos. Daí a Psicologia Sócio-Histórico-Cultural entender o significado como da ordem do público.

Já os sentidos dizem respeito à interpretação que cada sujeito dá aos significados. No exemplo de *aprendizagem*, haveria o mesmo significado, só que com sentidos diferentes, dependendo do que representa para a pessoa que a interpreta (O que significa aprender para essa pessoa? Qual a sua experiência com a aprendizagem?). Desse modo, o sentido é entendido como da ordem do privado. Os sentidos, então, correspondem à forma como os sujeitos significam as relações que são apropriadas nos contextos de interação, nos espaços intersubjetivos.

O meio social, em que se articulam sentidos e significados, é produto das interações entre sujeitos, que criam uma organização com características próprias de linguagem e

cultura. É a partir daí que resulta a ideia de que somos produtores da sociedade, que nos produz como sujeitos, em movimento dialético e permanente.

Consideramos, portanto, que a compreensão sobre os sentidos e os significados torna-se importante para esta pesquisa, uma vez que pretendemos investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do ensino médio atribuem à aprendizagem para criação de possibilidades de refletir criticamente sobre a prática docente. Assim, nesse processo, os sentidos e os significados são questionados à luz de vários outros sentidos e, nesse embate, novos significados são compartilhados pelo grupo, o que gera aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva vigotskiana. Para tanto, passaremos a discutir o que representa a colaboração em contexto de pesquisa científica e de pesquisa que promove a reflexão crítica, o que implica inicialmente compreender os pressupostos básicos da pesquisa colaborativa.

2.3 Colaboração e Pesquisa Colaborativa

A humanidade teme o ferrão de abelha, mas é desse ferrão que flui uma substância que mantém o mel puro sob qualquer circunstância. Sem esse ingrediente ímpar o mel se torna afetado, e sujeito às variações e alterações dos aspectos inferiores da Natureza.

(PEPPER LEWIS, 2007)

Neste espaço, teceremos considerações a respeito da colaboração, eleita como princípio teórico, e da pesquisa colaborativa, como modalidade escolhida por nós para realização deste estudo. Ao justificar a escolha do tema, os objetivos e as questões investigativas com as quais pretendemos trabalhar, orientamos as discussões, neste trabalho, no intuito de compreender de que forma os sentidos e os significados compartilhados de aprendizagem, em contexto de colaboração, contribuem para criar possibilidades de transformação no modo de agir dos professores e propiciar condições em que se concretize o processo da reflexividade na ação docente, sobretudo, no que se refere à aprendizagem, por meio da formação contínua entre os professores do ensino médio, partícipes desta pesquisa.

O foco na colaboração no processo de produção desta pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Isso fez com que em vários países, inclusive no Brasil, a pesquisa colaborativa se expandisse consideravelmente.

Este estudo foi, portanto, desenvolvido por meio de pesquisa colaborativa, considerando que, nessa modalidade de investigação, há espaço interativo de formação e coprodução de conhecimentos. Por isso, esta pesquisa contribui para que os professores reflitam criticamente

sobre o que fazem e pensam, permitindo que, nos espaços colaborativos criados, os partícipes respondam às demandas advindas da prática, como afirma Ibiapina (2005, p. 27):

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem à prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação.

A lacuna a ser preenchida por esta dissertação, no entanto, está na necessidade de caracterização teórica e metodológica do processo de pesquisa colaborativa em contextos educacionais. Procuramos compreender a gênese e os pressupostos que embasam essa modalidade de pesquisa, no sentido de fortalecer esta ação investigativa.

O francês Desgagné (1997) é um dos precursores da pesquisa colaborativa no âmbito internacional. No Brasil, destacamos várias pesquisas pautadas na metodologia de Pesquisa Colaborativa e, dentre elas, citamos aquelas desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores do LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Inicialmente, a tese de doutorado de Magalhães (1990), seguida por outras teses de mestrado e de doutorado, como por exemplo: Liberali (1994), Romero, (1998) – focalizando colaboração nos trabalhos com coordenadores pedagógicos e professores; Magalhães (PUC - LAEL) – focalizando relações e interações colaborativas entre professores, e as características dos processos de colaboração. Na UFPI, encontramos Ibiapina, que vem orientando várias pesquisas com esse enfoque, como as de Medeiros (2007); Albuquerque (2008); Brito (2008); Marques (2009); Teles (2010); Araujo (2010), dentre outros.

Na Universidade Federal do Piauí, destacamos os estudos desenvolvidos no Grupo FORMAR - Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenado pela professora Dr.^a Ivana Ibiapina, em que as práticas desenvolvidas pelo referido Grupo têm amparo teórico e metodológico na abordagem crítica que objetiva transformar processos formativos por meio da organização de espaços-tempo em que as pessoas se apropriem da linguagem como instrumento e resultado do estudo, conforme propõe Vigotski (2001). As ações desenvolvidas pelos pesquisadores têm dupla função: a produção do conhecimento científico e a formação de professores reflexivos, críticos, colaborativos e criativos. O movimento produzido no âmbito dos estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo FORMAR é dialético e é também histórico na medida em que a interação entre pesquisadores e professores é organizada para promover a negociação de

sentidos e o compartilhamento de significados de modo que sejam consideradas as práticas reais produzidas pelos docentes e/ou pelos pesquisadores, suas necessidades e seus motivos que, quando postos em discussão, são negociados e expandidos, transformando totalidades.

Nas discussões realizadas pelo Grupo FORMAR, das quais participamos durante dois anos, produzimos a compreensão de que pesquisar de forma crítica, reflexiva e colaborativa possibilita que os envolvidos na investigação desenvolvam papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa, principalmente, nas etapas de análise de sentidos e significados que guiam a prática docente. Com esse entendimento, tanto pesquisador quanto partícipes se formam e produzem conhecimentos reflexivamente e em colaboração. Isso reforça a essencialidade e a potencialidade da pesquisa colaborativa, que se sustenta no tripé que envolve a co-construção de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2006). A seguir, elaboramos esquema para ilustrar o que é a Pesquisa Colaborativa, na visão das autoras acima citadas, e na perspectiva em que desenvolvemos este estudo.

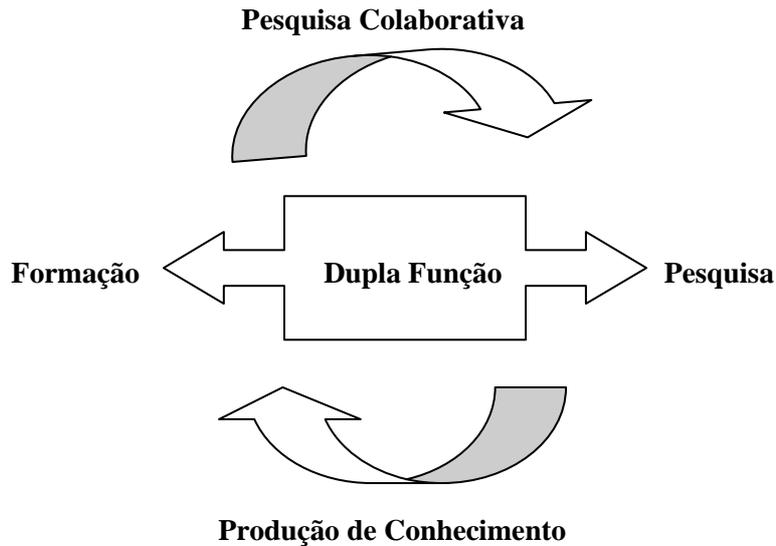


Ilustração 1: Esquema da Pesquisa Colaborativa

Fonte: Ibiapina e Ferreira (2006) e perspectiva de estudo realizado pela pesquisadora.

É importante destacar que, para que haja reflexividade sobre a prática docente, é preciso que o professor se sinta motivado e interessado em fazê-la. Vigotski (2009) afirma que o desenvolvimento de determinada atividade requer motivo e envolvimento volitivo do sujeito. Ele acrescenta que o indivíduo se desenvolve quando dá o salto qualitativo no nível de consciência daquilo que pensa, faz e sente. Nesse sentido é que a pesquisa colaborativa se apresenta como fator potencial para criar condições que favoreçam a formação e o desenvolvimento de níveis superiores de consciência dos professores envolvidos, inclusive, do pesquisador.

Assim, nesta pesquisa, respaldamo-nos em Ibiapina (2008, p. 55), quando afirma que:

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por meio da pesquisa colaborativa, é possível compartilhar significados e negociar sentidos na construção da formação docente e, dessa forma, investigar as relações que se estabeleceram entre os sentidos de aprendizagem atribuídos pelos professores no início da investigação, o movimento desse processo e a relação com a prática docente. Para compreendermos o conceito de colaboração, encontramos em Vigotski (2009) as raízes teóricas, visto que ele propõe a realização de processos e de relações educacionais amparados na colaboração entre os indivíduos. Em sua teoria, Vigotski evidencia que, em colaboração, o ser humano tem maior potencial para se desenvolver, pois, no processo colaborativo, podemos

superar nossas limitações. Contudo, é importante esclarecer a compreensão do termo, haja vista ser comum a comparação entre colaboração e cooperação no contexto da literatura educacional (PONTECORVO, 2005).

É importante, portanto, estabelecermos a diferença entre estes dois termos: a cooperação, entendida com base na matriz piagetiana, e a colaboração, na matriz vigotskiana. As referidas compreensões têm finalidades educativas e perspectivas teóricas completamente distintas. No caso da primeira, a interação está focada no produto; na segunda, a dinâmica interativa está atenta ao processo, sem desprezar o produto (PONTECORVO, 2005).

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

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

Para realizarmos esta pesquisa, utilizamos o conceito de colaboração proposto por Magalhães (2004), pesquisadora a qual ressalta que o conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Assim, inserimos a ação colaborativa, visando criar condições para o

desenvolvimento da atividade crítico-reflexivo e colaborativa, de modo a promover o desenvolvimento da formação profissional do professor e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de avanço do conhecimento, no qual a pesquisadora se insere. Os docentes foram convidados a colaborar com o processo de reflexão crítica partilhada sobre os sentidos e os significados de aprendizagem. Aqueles que tinham disponibilidade participaram voluntariamente da pesquisa como colaboradores da compreensão do fenômeno explorado.

Ao longo do processo de pesquisa, fomos procurando ampliar a nossa compreensão acerca da colaboração, para que também pudéssemos expandi-la aos demais envolvidos. Para tanto, participamos de simpósios e seminários relativos à formação de professores cujos temas foram a colaboração, a reflexão crítica e a relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao sermos convidados a participar da programação do III Simpósio do Instituto Dom Barreto, escola na qual trabalhamos e realizamos esta pesquisa, seria adequado aproveitar a oportunidade para apresentar a proposta de colaboração que gostaríamos de desenvolver por meio desta pesquisa. O referido simpósio, intitulado de Gostar de Aprender, ocorre nessa escola já há três anos e envolve professores da educação infantil ao ensino médio.

No III Simpósio do Instituto Dom Barreto, trabalhamos com os professores o tema “A Formação de Professores na Perspectiva Colaborativa” e apresentamos a discussão sobre “Colaboração e Reflexão Crítica no Processo de Ensino-Aprendizagem” e a videoformação como instrumento. Nesse simpósio, tecemos esclarecimentos acerca do referencial teórico e metodológico que embasa a colaboração e a importância da compreensão desse estudo na formação contínua de professores na atualidade. Após esses esclarecimentos, exibimos vídeo de quinze minutos que produzimos com depoimentos de vários alunos da escola (do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), os quais falaram sobre a relação entre professor e aluno, ressaltando a forma como eles mais aprendiam e como os professores poderiam desenvolver práticas motivadoras para propiciar a aprendizagem.

Pensamos ser por meio de vinhetas de filmes da vida real, materializadas na voz dos alunos, que oportunizaríamos espaço para debater, rever práticas, de repensar-nos sobre que imagens estão se perfilando no movimento de pensar práticas e currículos e, sobretudo, de repensar-nos. Utilizamos, então, imagens que traduzem o misto da produção de sentidos a respeito do que é a aprendizagem para os alunos, aquilo que eles conseguem dizer sobre o tema e que se constitui nos significados compartilhados no cotidiano da escola, os quais foram internalizados a partir das interações que estabeleceram com seus professores, momento em que estes podem afirmar e compreender que “aí também está a nossa voz”.

No mesmo encontro, apresentamos embasamento teórico e metodológico sobre a videoformação e exibimos vinheta do filme “O espelho tem duas faces”, que trata da busca de um professor de Matemática por formas de motivar seus alunos a aprender. O protagonista conta com a colaboração da professora de Literatura, que encanta seus alunos com a sua forma de ensinar. O vídeo reflete nitidamente a colaboração entre o par e funciona como espelho da prática, auxiliando a desenvolver reflexões volitivas e desejo de mudança, de transformação na prática.

Consideramos relevante o conteúdo do vídeo, bem como as discussões que foram provocadas a partir daquele momento, favorecendo a expansão da compreensão do que é colaboração, ajudando-nos a esclarecer o processo de pesquisa, o percurso que faríamos, abrindo possibilidades para clarear os caminhos da investigação e o modo de registrá-lo. A seguir, apresentamos a pasta, o bloco e o folder com o tema do III Simpósio Gostar de Aprender, realizado no período de 17 a 21 de janeiro de 2011.



Ilustração 2: Pasta, bloco e folder com tema do III Simpósio Gostar de Aprender.
Fonte: Arquivo do evento

As discussões produzidas no núcleo FORMAR e o compartilhamento de ideias sobre a possibilidade de refletir e colaborar no processo ensino-aprendizagem, socializados neste simpósio, favoreceram a criação de possibilidades para definirmos os dois princípios que serviram para guiar o processo colaborativo desta pesquisa:

- O conteúdo do discurso e as ações reflexivas desenvolvidas em processo de interação colaborativa informam os sentidos e os significados de aprendizagem internalizados pelos professores. Esse princípio está respaldado em Magalhães (2004, p. 77), quando ela anuncia que, no discurso, “o texto se organiza pelo relato das ações concretas sequenciadas, dos diálogos das principais interações ocorridas na sala de aula”, bem como no pensamento complexo de Morin (1999), destacados por Martínez (2009. p. 99), isto é, na ideia de que o

dialógico “[...] une duas noções antagônicas as quais aparentemente deveriam se repelir, mas que são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade”. Nesta pesquisa, o conteúdo do discurso e as ações reveladas pelos professores partícipes são compreendidos no contexto das sessões reflexivas, no momento em que são criados espaços para que ocorra a reflexão crítica e colaborativa.

- A compreensão acerca dos condicionamentos impostos pela situação prática é potencializada com a colaboração dos partícipes do grupo e da pesquisadora. No processo de pesquisa, todos colaboram para que o professor enxergue e perceba nuances que, sozinho, talvez, não conseguiria perceber ou demoraria mais tempo para tal; possibilitando “[...] a internalização de sentidos e práticas docentes autônomas e conscientes.” (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Assim, com base nesses princípios, estabelecemos a colaboração quando favorecemos a produção, juntamente com os professores, criando espaço para que a reflexão crítica a respeito dos sentidos e dos significados de aprendizagem promovesse a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, bem como das práticas docentes que ocorrem nesse contexto, proporcionando condições para que haja o enfrentamento de conflitos e a expansão de sentidos, bem como o compartilhar de significados. Viabilizar o contexto colaborativo foi essencial para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Esses princípios orientaram a compreensão dos sentidos e dos significados de aprendizagem internalizados, bem como favoreceram a reflexão crítica e colaborativa promovida no decorrer desta pesquisa. Após explanação sobre os princípios que orientaram o percurso, destacamos, a seguir, o campo empírico no qual desenvolvemos a colaboração, bem como explicitamos como se deu o momento de formação do grupo colaborativo.

2.4 Campo Empírico da Investigação e Formação do Grupo Colaborativo

Lembre-mos do exemplo das abelhas. Do trabalho de cada uma dependem a construção da colmeia e a qualidade do mel.

(Autor desconhecido)

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Dom Barreto, escola da rede particular de ensino, situada na rua Gabriel Ferreira, 691, Zona Norte de Teresina-PI.



Ilustração 3: Fachada do prédio do Instituto Dom Barreto onde funciona o ensino médio.

Fonte: Arquivo da Videoteca da Escola

O motivo da escolha dessa instituição se deu por ela ser a escola que conhecemos com propriedade há dezesseis anos e na qual atuamos como orientadora educacional e psicopedagoga no ensino médio. A fim de embasarmos melhor esse motivo, discorreremos um pouco sobre a história dessa instituição.

A escola existe há 65 anos e, atualmente, dispõe de dois prédios, nos quais funcionam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Foi inicialmente dirigida por freiras da Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, passando pela gestão de um professor de Matemática, Marcílio Flávio Rangel de Farias (*in memoriam*), que imprimiu sua marca com forma de conceber educação como meio de emancipação, sobretudo, em um estado com carências e índices de educação apontados sempre abaixo da média, em comparação com outros estados de maior renda *per capita*.

Esse educador implantou uma carga-horária diferenciada, principalmente, para o ensino médio (8 h/a diárias, e 46h/a semanais), e uma característica na conduta disciplinar rígida, estabelecida com horários e com disseminação de que quanto maior tempo de atividades na escola, bem diversificadas, é possível que o aluno tenha maiores chances de aprender e mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente no futuro.

No ano de 2006, a escola apresentou resultado que trouxe destaque para o Piauí, com o 1º lugar alcançado na média do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), implantado pelo Governo Federal para avaliar o desempenho dos alunos e das escolas de todo o Brasil. Na avaliação de 2009, a escola obteve o 2º lugar no mesmo exame (BRASIL, 2010).

Neste período, final da primeira década do século XXI, a escola é dirigida por familiares do professor Marcílio Rangel, que já vivenciavam a filosofia implantada por ele e que, hoje,

procuram estudar e acompanhar as transformações da sociedade, elaborando novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem, sem, no entanto, perder de vista os valores que foram referências para a expansão do conhecimento e das características quanto às questões morais e éticas exploradas por meio do seu currículo⁴.

Compreendemos que muitos dos aspectos os quais envolvem o processo de ensinar e aprender vão além de classificações que elevam umas escolas e rebaixam outras, já que isso provoca, muitas vezes, competições que podem colocá-las como mercadoria, gerando, por outro lado, desigualdades sociais. Ademais, essa competição as desumaniza e gera confusão mental, dificultando a compreensão para sabermos qual é mesmo o verdadeiro papel da educação.

Apesar dos índices apontados pelo ENEM e dos resultados apresentados pelo Instituto Dom Barreto na aprendizagem dos alunos, por meio de aprovação em vestibulares (altos índices de aprovação em todo o país), não percebemos que os professores se acomodam ou envaidecem-se com esses índices. Ao contrário, continuamente realizam encontros para estudo e planejamento de novas ações na escola.

Assim, nos momentos habituais em que nos reunimos com os professores, temos a oportunidade de analisar, inferir, sugerir mecanismos ou ações que provoquem, em ambos (professores e pesquisadora), a reflexão para que a interação propicie vínculos que despertem motivos além do mero conteúdo, mas que surjam novas necessidades e criem-se novos motivos para continuarem buscando. Isso acontece em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Na distribuição da carga-horária dos professores da escola, há horário semanal específico em que cada área de ensino se reúne para estudo e planejamento das ações em suas práticas de sala de aula. É nesse momento que também temos a oportunidade de discutir sobre questões mais gerais acerca das práticas de sala de aula, de acordo com contatos prévios, combinados com as coordenações e a direção.

Dentre as áreas de ensino, escolhemos trabalhar com os professores de Língua Portuguesa, porque essa é uma disciplina que, de início, vem ao encontro dos estudos que desenvolvemos no mestrado, na perspectiva da Linguística Aplicada (BAKHTIN, 2000), área na qual vários deles, por meio de depoimentos informais, comentaram que realizam ou já

⁴Comentários da pesquisadora, com base na vivência e nos dados da página da escola (www.dombarroto.g12.br).

realizaram estudos a esse respeito na pós-graduação. Além disso, essa é uma área que contempla parte significativa no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), pela forma de exploração das questões, que levam em consideração a interpretação e o pensamento crítico do aluno; por isso, esse ponto vem sendo foco de discussão entre os professores do ensino médio.

Para falar do encontro realizado sobre a formação do grupo de pesquisa, consideramos importante relatar emoções e sentimentos vividos por nós, ao lançarmos a proposta. Apesar de conhecer todos os professores e de conviver no dia a dia com a maioria deles, pensamos, inicialmente, que não seríamos capazes de desenvolver uma pesquisa dessa natureza. Imaginávamos que, naquele momento, não seria suficiente o arcabouço teórico que vínhamos estudando ou a experiência de trabalhar há mais de dezesseis anos com professores e alunos. Seria preciso fazer uso de linguagem que suscitasse nos professores desejo, curiosidade e vontade de participar e dividirmos juntos, algumas inquietações da prática educativa. Uma linguagem que remetesse ao pensamento de Vigotski (2009), quando relaciona pensamento e linguagem, organização entre a fala e a ação, no momento em que as duas se “deslocam”.

Tal estratégia se justificava porque esse autor afirma que a linguagem não apenas organiza ou estrutura as experiências, como é organizada ou estruturada por estas. Como, então, organizar discurso que contemplesse a experiência por nós vivida e mobilizasse no outro o despertar para refletir e agir de forma diferente na prática docente?

Fizemos, então, uma sondagem inicial com a coordenadora de Língua Portuguesa, para combinar a possibilidade de expor sobre a intenção de pesquisa no horário do encontro, que acontecia às quintas-feiras, das 14h10min às 16h10min. Fomos prontamente atendidos e combinamos que a apresentação do projeto seria no dia primeiro de abril de 2010. Na primeira parte do encontro, haveria um estudo com uma professora da UFPI, já previsto no cronograma, e, no segundo momento, apresentaríamos a proposta ao grupo.

Começamos o encontro distribuindo um cartão com a frase citada acima, na epígrafe desse tópico juntamente com um mini-mel (uma pequena embalagem de plástico contendo mel), que representava a nossa intenção naquele momento: o envolvimento efetivo e afetivo de cada um, como no caso das abelhas. Em seguida, expusemos a apresentação em *slides*, colocando os objetivos, o referencial teórico proposto na pesquisa colaborativa e, sobretudo, a característica da volitividade, requisito dessa forma de pesquisar (IBIAPINA, 2006). Questionamos se, daquele grupo, algum professor já havia participado antes de outras pesquisas, e dois deles comentaram que sim, que foram solicitados para responderem a um

questionário, mas não souberam dos resultados, nem acompanharam a repercussão da pesquisa.

Naquele momento, encontramos diferencial: não seria pesquisa em que coletaríamos dados ou falaríamos sobre o professor e suas práticas, mas pesquisariamos com ele, discutiríamos e estudaríamos juntos para descobertas coletivas e compartilhadas. O desafio estava posto: quem iria aderir para formar o grupo, que demandaria do professor tempo, vontade e desejo de estudar e de transformar a sua prática em sala de aula?

Lançado o desafio, entregamos aos professores texto de nossa autoria, cujo título era “Quando o professor colabora...” (apêndice nº1), o qual sugerimos que lessem posteriormente, a fim de que pensassem na proposta. Feito isso, avisamos-lhes que conversariamos depois, caso aderissem, sobre data e local dos encontros.

Do grupo de quinze professores de Língua Portuguesa, três deles aceitaram o desafio, colocando restrições, relacionadas à disponibilidade de tempo para os encontros. Nesse momento, o apoio da coordenadora foi importante, visto que ela se prontificou a liberar esses professores do horário de estudo no grupo de Língua Portuguesa para os nossos encontros, nos dias em que fossem marcados, por entender a relevância da nossa pesquisa. Além desses, outro professor manifestou a sua intenção de participar, ficando de dar a resposta posteriormente; os demais, que não aderiram, ainda assim, nos procuraram, fizeram observações sobre o tipo de pesquisa que estávamos propondo e colocaram como maior empecilho os muitos afazeres do momento; dentre eles, duas professoras que iniciaram mestrado, também na UFPI, no ano de 2010.

Começamos, então, a perceber que o caminho para a produção do mel sempre acontece a partir de ações planejadas (é a impressão, como já afirmamos, que temos das abelhas). Na colmeia cada uma delas é única, e não menos importante ou menos dedicada ao trabalho. Por isso, olhar para o resultado e saborear o mel não são, para a colméia, ações essenciais, mas sim vivenciar cada fase, *perijevanear*⁵.

Daquele encontro, saímos com a intenção de elaborarmos o questionário, que seria entregue aos partícipes, após cuidados em adequar aos objetivos da nossa pesquisa. Passamos a relatar os procedimentos metodológicos que adotamos para realização deste estudo.

⁵ Termo russo, considerado por Vigotski como a verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência. (Delari Jr.; Passos, 2009 – No Prelo).

2.5 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos Utilizados

Situamos a metodologia desta pesquisa, destacando as técnicas e os instrumentos utilizados no percurso da produção dos dados. De acordo com os objetivos deste estudo, elegemos os princípios da abordagem sócio-histórico-cultural e os das pesquisas colaborativas para realizar os procedimentos metodológicos que serviram para a sua operacionalização. Utilizamos como instrumentos o questionário, as sessões reflexivas e a videoformação.

É importante destacar que a escolha dos procedimentos metodológicos se deu considerando a abordagem qualitativa da investigação. Por esse motivo, as técnicas e os instrumentos são respaldados em autores que defendem a produção de informações com a utilização de meios abertos e flexíveis, possibilitando a expressão livre e a autonomia dos participantes durante todo o processo de pesquisa.

Os instrumentos utilizados estão ilustrados no quadro abaixo, que contém os objetivos correspondentes às intenções de produção dos dados necessários à compreensão do objeto de estudo já explicitado anteriormente. Logo abaixo do quadro, justificamos e explicamos porque os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram escolhidos, bem como fazemos a caracterização teórico-metodológica de cada um.

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Questionário reflexivo	Obter informações gerais sobre o perfil dos participantes, necessidades formativas e sentido atribuído à aprendizagem.
Sessões reflexivas	Explorar os sentidos e significados de aprendizagem por meio das ações da reflexão crítica e colaborativa.
Videoformação	Concretizar ações de reflexão crítica e do agir colaborativo que permite compreender a prática docente.

Quadro 2: Instrumentos utilizados na pesquisa e objetivos.

Fonte: Objetivos propostos nos procedimentos metodológicos (Questionário, Sessões Reflexivas e Videoformação).

A seguir, apresentamos o referencial teórico em que nos embasamos para a aplicação do questionário, bem como os dados produzidos a partir deste instrumento.

2.5.1 Questionário Reflexivo

O questionário foi o primeiro instrumento utilizado no processo colaborativo desta pesquisa. De acordo com Chizzotti (2003), o questionário reflexivo constitui-se em interlocução planejada, organizada por questões pré-elaboradas, visando a receber, por escrito, de um pesquisado informações e opiniões a respeito da temática investigada. Chizzotti (2003) esclarece também que, ao se usar o questionário em processos de pesquisa, é necessário ter-se os cuidados apresentados na ilustração 4, a seguir:

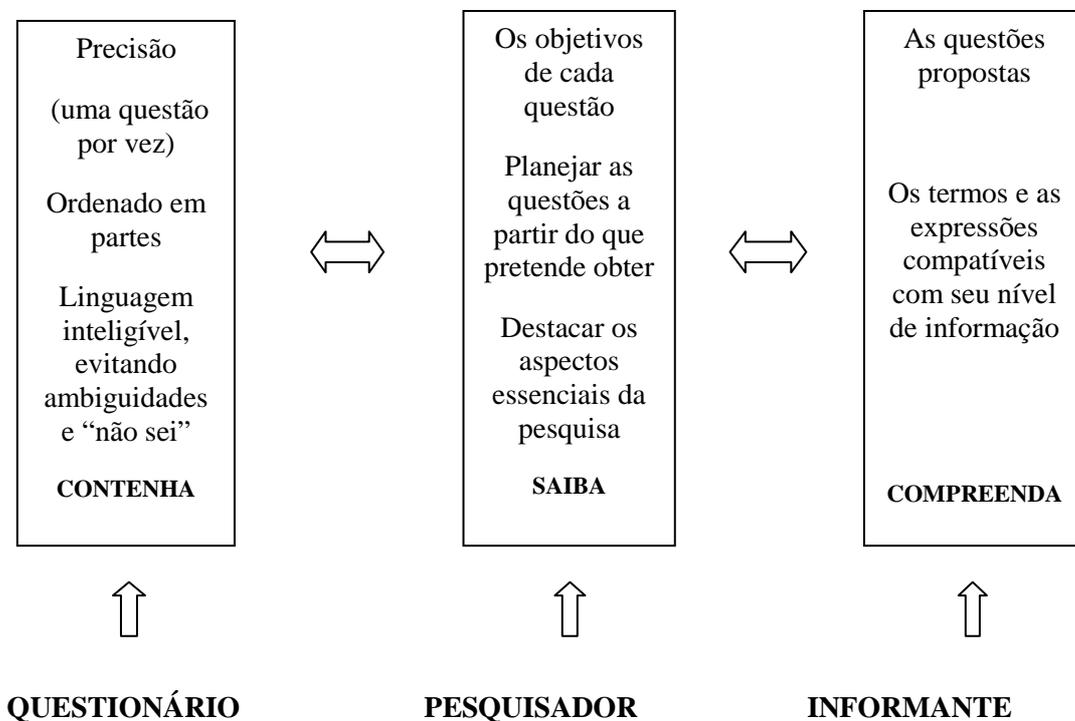


Ilustração 4: O papel do pesquisador e do informante no questionário.
Fonte: Chizzotti (2003); adaptado de Teles (2008).

A escolha desse instrumento, no âmbito da pesquisa colaborativa, atende já no início, a um dos seus princípios, que é oferecer ao pesquisador a oportunidade de refletir sobre as informações e as opiniões a respeito da temática investigada. Essa afirmação é encontrada em Teles (2008), que ressalta a importância do uso do questionário, possibilitando ao pesquisador organizar informações técnicas e, sobretudo, reflexivas, para tomada de posição face ao grupo de colaboração da pesquisa.

O questionário permite, assim, conhecer sobre o que pensam os partícipes a respeito do objeto de estudo. Com isso, as informações apresentadas no questionário serviram de suporte

para identificarmos qual o sentido de aprendizagem apontado pelos professores para, então, planejarmos as sessões reflexivas e a videoformação, com o objetivo de negociar os sentidos e compartilhar os significados que contribuíssem para que as ações reflexivas e colaborativas trouxessem à tona aspectos relacionados à prática docente e ao processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Antes de aplicá-lo, no entanto, tivemos a sugestão da nossa orientadora de realizar o pré-teste do instrumento, que deveria ser realizado com pelo menos três professores que não fariam parte do grupo colaborativo, no sentido de percebermos falhas no suporte das questões ou de perguntas que não atendessem aos objetivos da pesquisa.

Nesse aspecto, Chizzotti (2003, p. 56) aponta que:

[...] os questionários são, em geral, testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento.

Esse procedimento é considerado por Marconi e Lakatos (2007) como ideal para verificar possíveis dificuldades existentes, isto é, inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível, entre outros aspectos. Aplicamos o pré-teste também para verificar se os respondentes forneceriam com precisão e clareza as informações solicitadas. A entrega do questionário para os quatro professores interessados em participar desta pesquisa foi entregue após duas semanas em que havíamos realizado a apresentação da pesquisa a todos os professores de Língua Portuguesa da escola, quando socializamos a proposta e o convite aos professores que formariam o grupo colaborativo.

As respostas obtidas no pré-teste redirecionaram algumas questões, possibilitando a produção do questionário reflexivo a ser aplicado com o grupo, o qual foi dividido em cinco partes. Na primeira, foram solicitados dados de identificação como nome, endereço, regime de trabalho e tempo de docência no ensino médio. Na segunda, foram solicitadas informações a respeito dos cursos em nível de graduação e pós-graduação. Na terceira parte, perguntou-se se já o professor já havia participado de alguma pesquisa, e, em caso afirmativo, foi solicitado que colocasse suas impressões acerca dessa experiência. Na quarta parte, solicitou-se que indicasse o período em que ingressou na docência e em qual área exercia suas atividades atualmente. Na quinta e última parte, foram solicitadas questões específicas, a respeito do estudo a ser desenvolvido, como o sentido atribuído à aprendizagem por ele, o professor, a forma como considerava que ela acontecia em situações de sala de aula, algum exemplo de

situação de aprendizagem, bem como os motivos que o levaram a aderir ao processo de pesquisa, caso sua resposta fosse afirmativa, conforme consta no apêndice C.

O quadro 3 contém a síntese de algumas das categorias presentes no questionário, como formação em curso de graduação, ano de conclusão da graduação, curso de pós-graduação, tempo de docência, regime de trabalho e motivos para adesão à pesquisa.

Identificação	Dirceu	Marília	Sonja	Charles	Barry bee
Graduação	Letras Português	Filosofia e Letras Espanhol	Letras Português	Letras	Pedagogia
Ano de conclusão	1997	1998	1999	1973	1989
Pós- graduação	Especialização em Literatura Brasileira	Especialização em Língua Espanhola	Mestrado em Linguística	Mestrado em Educação	Especialização em Orientação Educativa, Psicopedagogia, Sociopsicomotri- cidade e Mestranda em Educação
Tempo de docência em ensino médio	9 anos	4 anos	10 anos	15 anos	16 anos
Regime de trabalho	Horista	25h	35h	40h	36h
Motivos para adesão à pesquisa	Acredita ser um grande aprendizado para todos, discutir sobre estudo e formação de professores.	Colaborar para que a pesquisa seja realizada.	Gostaria de tentar participar, mas teme a questão do tempo.	Interesse em discutir temas relacionados às práticas de ensino.	Estudar o processo de aprendizagem na perspectiva da colaboração.

Quadro 3: Identificação dos colaboradores quanto à graduação, ano de conclusão, pós-graduação, tempo de docência, regime de trabalho e motivos para adesão à pesquisa.

Fonte: Questionários aplicados em abril de 2010.

Os nomes apresentados no quadro são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes, conforme apresentamos na segunda parte deste trabalho. Nesse processo de escolha, os professores decidiram que seriam denominados ao longo dos registros desta pesquisa de Dirceu, Marília, Sonja e Charles e de Barry bee, a pesquisadora. Faremos a exploração dessas e das demais categorias do questionário na seção referente à análise dos dados.

As informações que obtivemos no questionário possibilitaram ir além de traçar o perfil dos colaboradores, acenando possibilidades de aprofundarmos as questões nas sessões

reflexivas e na videoformação, momento em que tivemos oportunidade de refletir crítica e colaborativamente com os partícipes sobre essas e outras questões relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, como informações sobre os sentidos e os significados de aprendizagem internalizados, e de refletir criticamente sobre a prática docente. A seguir, exploramos conforme foram realizadas as sessões reflexivas.

2.5.2 Sessões Reflexivas

Uma sessão é denominada de reflexiva e é considerada também como crítica quando se constitui como organização discursiva propiciadora de contextos para a “[...] formação de um educador reflexivo, informado em uma prática crítica” (MAGALHÃES, 2004, p. 82). Neste trabalho, compreendemos que reflexão crítica é “[...] processo de subjetivação, de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação” (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

Segundo Ibiapina (2008, p. 97), as sessões reflexivas são “[...] ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção de reflexividade [...]”, e podem promover “[...] a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Assim, a escolha das sessões reflexivas nesta pesquisa se deu por comungarmos em ser o espaço utilizado “[...] com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática” (Ibiapina, 2008, p. 97). Em pesquisas colaborativas, como as de Estefogo (2001), Magalhães (2004, 2006), Medeiros (2007), entre outros autores, a sessão reflexiva é utilizada para mediar a reflexão crítica de professores.

Por isso, entendemos que as sessões reflexivas funcionam como suporte para o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, consideramos a reflexão como atividade psíquica em que o indivíduo aprende a retroagir para poder interagir com mais qualidade com outras pessoas. Considerando essa compreensão, entende-se que não nascemos reflexivos; nos tornamos reflexivos. Quando isso acontece, o professor passa a compreender que é por meio dessa ação que produz conhecimentos necessários à prática pedagógica, levando-o a analisar e realizar mudanças significativas nas ações que desenvolve em sala de aula.

Ibiapina (2008, p. 69) considera o processo de reflexão como resultado da interação com o outro, pois:

[...] o homem, a partir das relações mantidas com seus semelhantes, vai se constituindo como um ser pensante. É por meio da interação com o outro, portanto, que ele desenvolve a capacidade de refletir e, conseqüentemente, aprende a ter consciência de si mesmo. O processo dialógico, vivenciado com o outro, faz a mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo-o apreender a realidade objetiva e transformá-la.

Vale lembrar que, no processo de interação, não nos limitamos às situações ocorridas com os professores durante a investigação, mas procuramos expandir os sentidos e os significados de aprendizagem, mediante o compartilhamento das respostas apontadas nos questionários, na dinâmica das sessões reflexivas e nas cenas da videoformação. Assim, realizamos 4 (quatro) sessões reflexivas, com duração de duas horas, cada uma. Todas elas aconteceram em salas de aula do Centro de Línguas do Instituto Dom Barreto, espaço anexo ao prédio denominado Sede, onde pudemos contar com recursos didáticos e ambientação adequada, e, conforme combinado com o grupo, em datas que contemplassem as tardes de quinta-feira, horário em que todos dispunham de tempo livre, fora da sala de aula, e que estivessem de comum acordo com a coordenadora de Língua Portuguesa.

No quadro 4, a seguir, apresentamos a síntese das sessões reflexivas com o objetivo e a dinâmica realizada para cada uma.

NÚMERO/DATA	TEMA	OBJETIVO	DINÂMICA
1ª (6/5/2010)	Autoconhecimento	Promover a integração entre os partícipes e esclarecer sobre o tipo de pesquisa desenvolvida e os papéis desempenhados por cada membro no grupo	Quem somos nós?
2ª (27/5/2010)	Colaboração	Compreender a colaboração por meio de aporte teórico e de situações da prática educativa	Quando o professor colabora...
3ª (19/8/2010)	Reflexão crítica e colaborativa	Promover discussão acerca dos tipos de reflexão e compreender as ações propostas pela reflexão crítica	Reflexão: qual é a sua?
4ª (9/9/2010)	Aprendizagem	Compreender as teorias implícitas na prática docente por meio da compreensão sobre a evolução do conceito de aprendizagem	Aprendizagem: em qual teoria?

Quadro 4: Sessões reflexivas com data, tema, objetivo e dinâmica utilizada.

Fonte: Sessões reflexivas elaboradas pela pesquisadora.

A primeira sessão reflexiva aconteceu no dia 6 de maio de 2010. Tivemos como objetivo promover a integração entre os partícipes, esclarecer sobre o tipo de pesquisa que estávamos desenvolvendo e os papéis desempenhados por cada membro do grupo.

Para melhor esclarecer, apresentamos, a seguir, a negociação realizada para a compreensão dos papéis dos envolvidos no grupo:

NEGOCIAÇÕES/ AÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA	
PESQUISADORA	PARTÍCIPES
<ul style="list-style-type: none"> ■ Organizar e selecionar os textos para estudo e discussão, mobilizando a participação e o envolvimento de todos os partícipes; ■ Escolher, em parceria com o grupo, a forma como os partícipes serão citados nos registros; ■ Levar para discussão os temas selecionados; ■ Aplicar instrumentos produzidos por meio da coleta de informações e transcrevê-los; ■ Mediar as ações reflexivas, os seminários e a vídeoformação; ■ Redigir relatórios provisórios, contendo as enunciações, submetendo-os à aprovação dos partícipes envolvidos; ■ Divulgar os resultados do estudo individualmente ou em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Participar voluntariamente da pesquisa, assinando termo livre e esclarecido sobre adesão; ■ Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios; ■ Participar ativamente das atividades realizadas; ■ Discutir e acordar quais necessidades formativas serão levadas para os encontros; ■ Ler os relatórios parciais e, quando necessário, alterar e/ou acrescentar dados omissos pela pesquisadora; ■ Avaliar a fidedignidade dos dados apresentados pela pesquisadora; ■ Colaborar com os pares no confronto de ideias, no estudo realizado, nas sessões reflexivas e na análise da prática realizada com o subsídio da vídeoformação;

Quadro 5: Negociação das ações na pesquisa colaborativa apresentada aos partícipes na primeira Sessão Reflexiva.

Fonte: Ibiapina, 2008 (com adaptações da pesquisadora).

Propomos dinâmica denominada “Quem somos nós?”, em que os partícipes escolhiam objetos que se encontravam embrulhados dentro de uma caixa, no centro do círculo. Todos os embrulhos vinham acompanhados de uma pergunta, que passaria a ser foco de discussão e reflexão no grupo. Os objetos eram: um par de sandálias em miniatura, acompanhado das perguntas “Quem sou eu?”, “Como cheguei até aqui?”; uma mini-lousa, com pincel, esponja, continhas coloridas, entre outros, com a pergunta “Todos esses instrumentos garantem que eu seja um bom professor? Por quê?”; duas bonecas iguais, com a pergunta “Sendo iguais, com a

mesma formação, agem da mesma maneira em sala de aula? Por quê?"; e, por fim, uma lata com bombons de sabores variados e um jiló, seguida das perguntas “A profissão professor tem sabor?”, “Qual deles tem prevalecido atualmente?”.

A ilustração 5 mostra os instrumentos utilizados nessa dinâmica:



Ilustração 5: Objetos selecionados pela pesquisadora para uso de dinâmica.

Fonte: Instrumentos psicológicos produzidos pelo homem para gerar uma nova realidade (Vigotski, 2007).

Com a realização da dinâmica, promovemos discussões e reflexões sobre aspectos relacionados à profissão de professor, tais como na atividade acima, em que foram destacados pontos como os motivos da escolha profissional, reflexão sobre o porquê de existirem diferenças entre as pessoas e práticas docentes diferenciadas, além de questões relacionadas a sabores e dissabores da profissão docente. Ademais, enfatizamos que o uso dos objetos que aparecem na ilustração 5, selecionados pela pesquisadora, foram denominados por Vigotski (2004) como instrumentos psicológicos e são criados a partir de reorganização das funções psicológicas e no próprio uso dos instrumentos psicológicos, usados e produzidos pelo homem, para o surgimento de uma nova realidade.

Atendendo aos objetivos já expostos para a primeira sessão reflexiva, a dinâmica utilizada com esses instrumentos suscitou nos partícipes o desejo de comunicar para o grupo a trajetória vivida por cada um, no que diz respeito à escolha da profissão e promover descobertas sobre a vida pessoal e profissional, em que foram lembradas as histórias familiares e escolares de todos. Além dessa constatação, tivemos a oportunidade de refletir sobre o nosso percurso profissional, a nossa prática e o resgate do lado lúdico de cada um, considerados importantes no processo de formação.

Encerramos a sessão combinando que todos seriam avisados sobre a data do próximo encontro e entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado, que já havíamos explicado no início da sessão. Apesar de termos combinado a gravação em áudio, tivemos problemas no equipamento nesse primeiro encontro, pelas falhas detectadas em alguns momentos das falas, o que comprometeu a transcrição do seu conteúdo na íntegra.

A segunda sessão reflexiva aconteceu no dia 27 de maio de 2010, no mesmo local (Centro de Línguas, no Instituto Dom Barreto). Nela, apresentamos como objetivo compreender a colaboração por meio de aporte teórico e de situações da prática, com a dinâmica denominada “Quando o professor colabora...”. Retomamos as necessidades formativas que foram apontadas no questionário reflexivo para negociarmos de que forma seriam contempladas nos encontros, bem como explorarmos a colaboração por meio de pontos retirados do referencial teórico de Ibiapina (2008). Combinamos que não faríamos temas específicos sobre as solicitações, mas que, ao longo das discussões, as colocações sobre as situações de sala de aula propiciariam o atendimento às necessidades formativas.

Além do texto, distribuído e lido de forma compartilhada com os partícipes, que tinha como roteiro de discussão o significado de colaboração, proposto pela autora acima citada, utilizamos um vídeo com a música “Sal da Terra”, de Beto Guedes. Os questionamentos partiram da letra da música: A felicidade mora ao lado? Na nossa prática de sala de aula, há espaço para a colaboração? É possível exercermos a nossa profissão sozinhos? Quais as consequências? “Pra juntar melhor as nossas forças, é só repartir melhor o pão”? Qual é o pão do professor? O que significa repartir melhor o pão?

Encerramos a segunda sessão distribuindo um quadro no qual sugeríamos a cada partícipe que refletisse sobre a temática explorada e preenchesse-o, conforme registramos a seguir:

<p>PARA REFLETIR... E RESPONDER:</p> <p>1- Relembre uma situação vivida por você em sala de aula. Consegue perceber se houve colaboração? Por quê?</p> <p>2- Para que a colaboração aconteça em sala de aula...</p>	
O que já faço?	O que ainda me falta?

Quadro 6: Questões de suporte complementar ao desenvolvimento da Sessão Reflexiva
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de temática desenvolvida no encontro.

Combinamos que as respostas seriam retomadas no encontro seguinte. Saímos desse encontro acertando, também, a gravação da aula do professor Dirceu, que sugeriu que fosse realizada em uma das suas turmas de 2º ano do ensino médio.

A terceira sessão reflexiva aconteceu no dia 19 de agosto, já no segundo semestre letivo, porque no mês de junho fizemos a gravação da aula e selecionamos o videoteipe com o professor Dirceu, para que fosse analisado posteriormente com o grupo. Nessa sessão, a dinâmica utilizada tinha como tema o título “Reflexão: qual é a sua?”, em que foi trabalhado o estudo sobre os tipos de reflexão (técnica, prática e crítica) e também as ações da reflexão crítica, consideradas essenciais no processo colaborativo. Essas ações são descritas por Liberali (2008, p. 31-42) e estão comentadas na seção que discutimos no referencial teórico sobre a formação contínua de professores na perspectiva crítico-reflexiva: descrever (*O que faço?*), informar (*Qual a fundamentação teórica para a minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*) e reconstruir (*Como posso agir diferente?*).

A partir disso, realizamos a leitura e discutimos ideias do texto “A formação do educador: algumas possibilidades”. Antes de iniciarmos as discussões planejadas, retomamos as questões do quadro mencionado no encontro anterior (apresentamos quadro das respostas na segunda parte desse trabalho no quarto eixo de análise dos dados). Durante as discussões, oportunizamos aos partícipes que lembrassem ações das suas práticas que se aproximavam ou se distanciavam da reflexão crítica, bem como analisassem de que forma as ações da reflexão crítica permeiam o fazer de cada um.

A quarta sessão reflexiva teve como tema a dinâmica “Aprendizagem: em qual teoria?” e aconteceu no dia 9 de setembro. Nela, sentimos a necessidade de explorar a nossa questão de pesquisa com o embasamento das teorias da aprendizagem, com o apoio de um texto de Ibiapina (2007, p. 59-78), sobre a evolução do conceito de aprendizagem. Fizemos leitura compartilhada e, em seguida, entregamos o registro para os partícipes dos sentidos de aprendizagem atribuídos por cada um, no questionário aplicado no início da pesquisa, bem como as necessidades formativas, também registrada naquele momento.

Nossa intenção, com essa atividade, era realizar o movimento da reflexividade acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem. Levamos, digitado em pequenos recortes de papel, o que cada partícipe havia escrito no questionário sobre os sentidos que atribuíram à aprendizagem e propomos que pegassem um deles de forma aleatória, uma vez que não havia identificação nos registros. Os registros dessa atividade e os discursos produzidos aparecem nos enunciados que são analisados no segundo eixo de análise dos dados.

Assumimos durante o período dos encontros de formação de professores, por meio das sessões reflexivas, a experimentação de processo de reflexão crítica sobre o próprio processo de formação, como possibilidade de reconstrução de nossas próprias ações, não perdendo de vista a prática cotidiana dos professores (LIBERALI, 2008). Por isso, as sessões reflexivas

foram planejadas com o grupo, e a nossa função, enquanto pesquisadora, foi a de mobilizar o envolvimento dos partícipes, bem como a seleção dos textos de apoio para sustentarmos as nossas discussões.

Esclarecemos, ainda, que a temática dos encontros realizados nas sessões reflexivas não tinha como foco principal evidenciar as necessidades formativas, mas, pelo acordo que fizemos no grupo, explorá-las durante as reflexões, nas situações colocadas no contexto de sala de aula, em que tais demandas surgiam e eram discutidas no decorrer das interlocuções.

A seguir, apresentamos recorte a partir do quadro 7, elaborado para representar as sessões reflexivas com as temáticas e as questões centrais que orientaram nossas discussões:

DATA	TEMÁTICA	QUESTÕES-CHAVE	APOIO TÉCNICO E TEÓRICO
1ª (6/5/2010)	Autoconhecimento	-Quem sou eu? Como cheguei até aqui? -O que preciso para ser um bom professor? -O que nos distingue como pessoa e como professor? -A profissão de professor tem sabor?	Instrumentos (denominados instrumentos psicológicos, de acordo com Vigotski, 2004): -Um par de sandálias em miniatura, com letras do alfabeto; -Uma mini-lousa; -Duas bonecas, representando professoras que tiveram a mesma formação; -Uma lata contendo bombons de vários sabores.
2ª (27/5/2010)	Pesquisa colaborativa e colaboração	-O que é colaboração? -Como acontece a colaboração na sala de aula?	-Música (“Sal da Terra”, de Beto Guedes); -Textos: -Ibiapina (2008); -Magalhães (2006)
3ª (19/8/2010)	Tipos de reflexão	-Quais os tipos de reflexão existentes na prática pedagógica? -Que ações são necessárias para o desenvolvimento da reflexão crítica?	-Texto: “A formação do educador: algumas possibilidades” (LIBERALI, 2008, p. 31-42)
4ª (9/9/2010)	Teorias da aprendizagem (evolução do conceito de aprendizagem)	-Como são desenvolvidas as práticas dos professores, de acordo com as teorias estudadas? - Como é a relação professor/aluno em cada uma? - Qual o sentido e o significado de aprendizagem, implícitos em cada teoria?	-Texto: “A evolução do conceito de aprendizagem” (IBIAPINA, 2007, p. 59-76)

Quadro 7: Data, temática, questões-chave e apoio técnico e teórico utilizado nas Sessões Reflexivas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, de acordo com dados das sessões reflexivas realizadas.

Durante as sessões reflexivas, os colaboradores focalizaram sua atenção em aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e à formação docente, em sua história e na dos demais.

Passamos a apresentar a discussão sobre videoformação, bem como os procedimentos utilizados para promover o processo reflexivo.

2.5.3 Videoformação – a aprendizagem pelo olhar das abelhas

O subtítulo desta seção, “A aprendizagem pelo olhar das abelhas”, foi escolhido para caracterizar a videoformação que utilizamos. De acordo com dados da New Scientist (2011), as abelhas capturam a luz de diferentes ângulos e detectam movimento. “[...] Cada lente é sensitiva à luz ultravioleta, a qual pode revelar marcas em flores que são invisíveis aos humanos, mas informam às abelhas onde pousar para encontrar néctar”.

Dessa forma, apresentamos o nosso modo humano de olhar, na tela, as atividades desenvolvidas nesta pesquisa para caracterizarmos a videoformação, a qual se insere neste trabalho como instrumento que proporcionou a reflexão inter e intrapsicológica dos partícipes, uma vez que permitiu confrontos reflexivos das impressões do professor protagonista do videoteipe sobre sua aula com as impressões dos demais professores que participaram da pesquisa. Nesse sentido, a imagem representou, na perspectiva de Vigotski (2007), a memória voluntária para o professor protagonista e os demais partícipes dialogarem com ela.

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa colaborativa contempla pesquisa, formação e desenvolvimento profissional. Esse processo, além da produção de saberes, visa colaborar com o docente para que possa adquirir a capacidade de desenvolver-se. Nessa perspectiva, entre os instrumentos utilizados nesta investigação, a vídeoformação também é o procedimento que permite a realização da reflexão crítica, uma vez que a filmagem da aula gravada permite que a prática pedagógica seja despida (metaforicamente) por meio de reflexões sobre os flashes da vida real da aula, de forma que os professores analisem esse momento, distanciando-se dele.

O distanciamento que se requer para análise da prática somente é possível quando o professor relaciona as ações da prática, nesse caso, filmadas, às teorias educacionais. Assim, nessa dinâmica, em que a prática é articulada à teoria, as condições que promovem o desenvolvimento profissional são construídas, o que pode ajudar os professores a darem o salto qualitativo, mencionado por Vigotski (2007) em suas pesquisas.

Nessa direção, Aguiar (2008, p. 50) aponta que os professores, na condição de telespectadores do seu próprio fazer, têm:

[...] possibilidade de usar as imagens projetadas para refletir criticamente acerca do que dizem e fazem, fortalecendo laços entre teoria e prática, pressupostos essenciais para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a escolha pela filmagem foi definida na sessão reflexiva do dia 27 de maio, em que combinamos a gravação da aula do professor Dirceu, que sugeriu que fosse a de uma turma do 2º ano do ensino médio. A realização dessa filmagem aconteceu no dia 11 de junho de 2010, última semana de aulas, que antecedia o período de provas dos alunos, na turma do 2º ano “B” do ensino médio, após envio de termo de consentimento assinado pelos pais de todos os alunos da sala (apêndice D). As cenas foram selecionadas com o professor Dirceu no dia 17 de agosto. Em seguida, com a ajuda de um profissional especializado em filmagens e gravações, montamos um videoteipe com duração de 30 minutos para que fosse socializado com o grupo colaborativo. No dia 7 de outubro de 2010, foi apresentado esse videoteipe da aula do professor Dirceu aos partícipes do grupo.

Nesse encontro, explicamos, inicialmente, que partíamos de uma situação real, na qual a intenção era levarmos a discussão para a nossa prática e avaliá-la na perspectiva da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nas dimensões humana, política e técnica, desvelando seus limites e possibilidades. Explicamos também que, por meio do vídeo, poderíamos indagar, inferir e contribuir para que, no contexto da colaboração, fosse possível compreender e transformar ações em sala de aula.

Sugerimos o roteiro apresentado a seguir, para que as nossas discussões pudessem avançar no sentido de envolver as necessidades formativas apontadas pelos partícipes no questionário. As ações da reflexão crítica permearam as questões que elaboramos, sem, no entanto, nos sentirmos presos quanto à sequência sugerida no referencial teórico (informar, descrever, confrontar e reconstruir):

- Compreensão do espaço de sala de aula (Quem são os nossos alunos? Quais são os seus interesses? Quais são suas dificuldades?);
- Descrição da aula pelo protagonista;
- Confronto da descrição pelos partícipes;
- Como o professor protagonista compreende o espaço de sala de aula?
- Qual o sentido dado à aprendizagem?
- De qual teoria da aprendizagem se aproxima?
- Que nível de reflexão está presente na forma de planejar sua aula?
- A colaboração está presente na sua prática pedagógica? De que forma?

- Como você avalia a participação dos alunos? A motivação está presente?
- Você consegue imaginar o conteúdo sendo explorado de outra forma?
- Os demais colaboradores conseguem fazer relação entre a prática do professor do vídeo e a sua?
- Sintetize os pontos principais abordados neste encontro (negociação para escolha de um dos partícipes).

Devido ao tempo esgotado, não demos por encerrada a análise do vídeo da aula naquela sessão. Por isso, combinamos que marcaríamos outro encontro para encaminharmos as discussões que consideramos relevantes para ampliarmos a compreensão das ações da reflexão crítica e o atendimento das necessidades formativas.

As compreensões geradas nos momentos reflexivos e críticos foram conduzidas a partir das sugestões de desenvolvimento de trabalho formativo que utiliza a colaboração e a reflexão crítica. As sugestões têm por base as quatro ações reflexivas proposta por Smith, que Liberali (2008, 2010) e Magalhães (2009) desenvolvem em suas práticas e pesquisas, pois recomendam: descrever, informar, confrontar e reconstruir. É importante informar antecipadamente que essas quatro ações, também utilizadas nesta pesquisa, foram usadas como veículo mediador dos estudos realizados e da análise das práticas.

As ações de reflexão crítica realizadas durante a videoformação foram gravadas, discutidas no grupo, transcritas e analisadas pela pesquisadora, que estruturou a análise coletiva, colocando-as no formato apresentado nesta dissertação, o que também implicou negociações com o grupo. Nesta pesquisa colaborativa, a reflexão crítica representa um dos princípios que escolhemos para guiar o caminho proposto neste trabalho, visto que consideramos essa ação crítico-reflexiva como atividade mental essencial ao seu desenvolvimento.

No dia 26 de janeiro de 2011, realizamos a 2ª videoformação, ampliando a compreensão sobre a aula do professor Dirceu e discutindo a respeito dos vídeos expostos, no simpósio de formação, para os trezentos professores da escola. Esse simpósio foi realizado no espaço Convívio Cultural⁶ do IDB, e, nele, exibimos vídeo com depoimento dos alunos sobre a compreensão de aprendizagem e vinheta do filme “O espelho tem duas faces”.

⁶ III Simpósio realizado no período de 17 a 21 de janeiro de 2011, cujo tema foi a formação de professores na perspectiva colaborativa.

Nessa videoformação, fizemos o encerramento das atividades em que foi produzida a maior parte dos dados desta pesquisa. Em seguida, combinamos que todos entregariam posteriormente, por escrito, síntese da compreensão que tiveram sobre a aprendizagem escolar estudada no contexto colaborativo na formação contínua de professores (cópia da atividade no apêndice F).

Ressaltamos que, nesta pesquisa, planejamos procedimentos metodológicos com o uso de instrumentos que estivessem de acordo com a compreensão explicitada de reflexão crítica, no intuito de aproximar a teoria com situações da prática de sala de aula para promoção de espaço colaborativo. Assim, a análise dos dados que gravamos com o uso da videoformação está registrada na parte que destinamos a esse propósito, oportunidade em que é analisado o conteúdo dos discursos dos interlocutores.

Sintetizamos, nas ilustrações 6 e 7, as questões norteadoras com os respectivos instrumentos utilizados e o movimento realizado entre eles.



Ilustração 6: Questões norteadoras da pesquisa e instrumentos utilizados.
Fonte: Dados elaborados a partir do projeto de pesquisa.

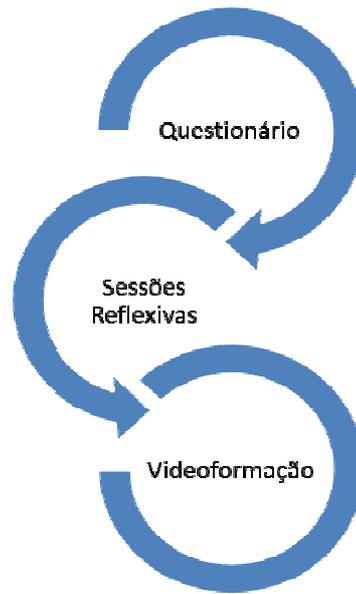


Ilustração 7: Movimento da pesquisa a partir dos instrumentos utilizados (questionário, sessões reflexivas e videoformação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da compreensão dos instrumentos utilizados na pesquisa.

A seguir, explicamos o plano que desenvolvemos para analisar os dados deste estudo.

2.6 Plano e Escolhas Teóricas para Análise dos Dados

O propósito desta seção é apresentar o desenho procedimental da análise dos dados produzidos por meio de instrumentos utilizados durante a realização desta pesquisa, a qual parte da compreensão embasada nos pressupostos da análise do conteúdo do discurso. Para realizar essa análise do conteúdo do discurso, fundamentamo-nos nos estudos de Brait (2008), Magalhães (2006), Orlandi (2005; 2009) e Bakhtin (2000), entre outros, que possuem filiações na concepção do uso da língua como produtora de sentidos e significados e do uso do discurso, que, na visão de Orlandi (2009, p. 22), não se trata de transmissão de informação, pois “[...] no funcionamento da linguagem, há relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história”.

Nesse complexo processo de constituição dos sujeitos, a produção de sentidos não é meramente transmissão de informação, é processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade. A linguagem, no discurso, serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Considerando essa perspectiva teórica, a

definição de discurso é a seguinte: o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores. Ele nos auxilia na compreensão das interlocuções que aparecem ao longo deste estudo.

De acordo com Orlandi (2005, p. 15-16):

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Cabe então, como professores, perguntarmo-nos de que forma nos relacionamos com a linguagem em nosso cotidiano. Para o autor (ORLANDI, 2009), o discurso deve ser proposta de reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e a ideologia, sem, no entanto, fazer com que todos sejam especialistas nessa área.

A análise do conteúdo do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do conteúdo do discurso. E a palavra *discurso*, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. De acordo com Orlandi,(2009, p. 15) “[...] o discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem: no discurso observa-se o homem falando”.

Compreender os enunciados como discurso é ação principal do analista, o que requer retomar as recomendações de Vieira (2002, p. 152):

- ✓ Recusa a neutralidade da investigação e do investigador;
- ✓ Examina as condições e as consequências cognitivas e sociais nas quais se inclui o discurso de resistência e dominação;
- ✓ Explica o encoberto no discurso que, por alguma razão, não é imediatamente percebido;
- ✓ Extrapola o âmbito do discurso verbal, para fixar-se, também em outras dimensões semióticas como imagens, filmes, músicas, gestos etc.

Em outras palavras, entendermos que os sentidos e os significados que os professores produzem e, no contexto desta pesquisa, os significados compartilhados no processo de formação sobre o aprender e o ensinar podem ser compreendidos como unidade indissociável, definido por Morin (1999, p. 23) como “sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo, constituinte e constituído”. Além disso, concebemos a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e

da realidade em que ele vive. Para Orlandi (2009, p. 15), “[...] o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”.

Assim, na visão de Orlandi (2009), não significa trabalhar a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto sujeitos membros de uma sociedade. Por se tratar de estudo científico, esta pesquisa requer rigor analítico que dê conta da complexidade do fenômeno. Nesse sentido, encontramos em Vigotski (2007) possibilidades para traçar o plano de análise usado neste trabalho dissertativo.

Para Vigotski (2007), a análise que considera o processo supera antigos modelos de fazer pesquisa em Psicologia e Pedagogia. Por isso, ele propôs modelo de elaboração de conhecimentos que superava a visão dominante, na época (século XIX), de análise do fenômeno, a qual o dividia em várias partes lineares, sem considerar as relações com o todo que o constituía. Esse tipo de pensamento levava o pesquisador a deter-se unicamente no objeto, deixando à margem a dimensão do desenvolvimento que desencadeou aquele fenômeno. A proposta de Vigotski, diferentemente, era a de que o pesquisador deve elaborar procedimentos de análise a partir da visão de que os fenômenos estão em movimento e se desenvolvem. Assim, esse teórico considera que a pesquisa deve expor, dinamicamente, os principais pontos constituintes da história dos processos que originaram o fenômeno estudado (VIGOTSKI, 2007).

O princípio norteador desta nossa pesquisa é o de que a análise deve ser feita no processo de compreensão do objeto investigado. A análise dos processos “[...] requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (VIGOTSKI, 2007, p. 63). Em tal perspectiva, o desenvolvimento não é estrutura puramente psicológica, tampouco a simples soma de processos elementares, mas sim, forma qualitativamente nova que aparece durante o processo de aprendizagem.

Os princípios desse método de pesquisa podem ser resumidos em:

- Analisar processos e não objetos: os processos de desenvolvimento psicológicos não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos (objetos); a tarefa básica da pesquisa é reconstruir cada estágio no desenvolvimento do processo num retorno aos estágios iniciais;
- Explicação *versus* descrição: o fenômeno é explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa; consiste em revelar a gênese do problema em questão, e suas bases dinâmico-causais;

- Mostrar a essência dos fenômenos (expondo a dinâmica entre fatores internos e externos que o provocam) ao invés de suas características perceptíveis;
- Problema do comportamento fossilizado: muitos processos psicológicos passaram por um desenvolvimento histórico longo e foram fossilizados (automatizados); esses processos automáticos "perderam sua aparência original e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna" (VIGOTSKI, 2004, p. 84).

Consideramos importante destacar que a opção por essa abordagem se deu pela característica peculiar deste trabalho, que envolve, de acordo com Sobral (2005, p. 11), “[...] o estudo dos atos humanos em dois planos: atos concretos, irrepetíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos e o dos atos como atividade”, ou seja, daquilo que há em comum, e que é, portanto repetível, entre os vários atos de uma atividade (mesmo quando a terminologia difere). Isso significa que fizemos essa escolha por entendermos que, na prática docente, os atos considerados singulares podem ser repetidos e imitados ou se expandirem, dependendo da linguagem utilizada na interlocução existente entre os envolvidos no processo educativo.

Com isso, a análise dos conteúdos dos discursos apresentados pelos partícipes desta pesquisa foi triangulada a partir do encontro de pontos de convergência e de divergência partilhados nos questionários, realizados no início do processo, e nas sessões reflexivas e na videoformação, realizados ao longo do processo de pesquisa. Essa análise, portanto, nos deu suporte para compreender os sentidos e os significados de aprendizagem internalizados pelos professores de ensino médio e as relações estabelecidas com a prática docente expressas na linguagem de cada um dos colaboradores no contexto desta pesquisa.

A sistematização e a seleção dos textos foram realizadas pela pesquisadora, uma vez que os colaboradores não realizaram análises, e sim participaram colaborativamente na produção do *corpus* analítico que gerou os enunciados⁷ selecionados para essa finalidade. Mostramos, a seguir, a ilustração (8) que sintetiza e demonstra o percurso de definição dos eixos temáticos e de suas unidades discursivas.

⁷ Os enunciados são considerados a unidade real da comunicação verbal, o elo da cadeia da comunicação verbal. Suas particularidades que o definem como tal e o distinguem, portanto, da oração são: acabamento específico do enunciado; a expressividade do locutor e sua relação com os outros. Os enunciados daquele que fala carregam em si a interação e o conflito entre suas próprias palavras e as de outrem. Para Bakhtin (1934, p. 35-92), essa orientação dialógica é própria de qualquer discurso vivo. O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem.

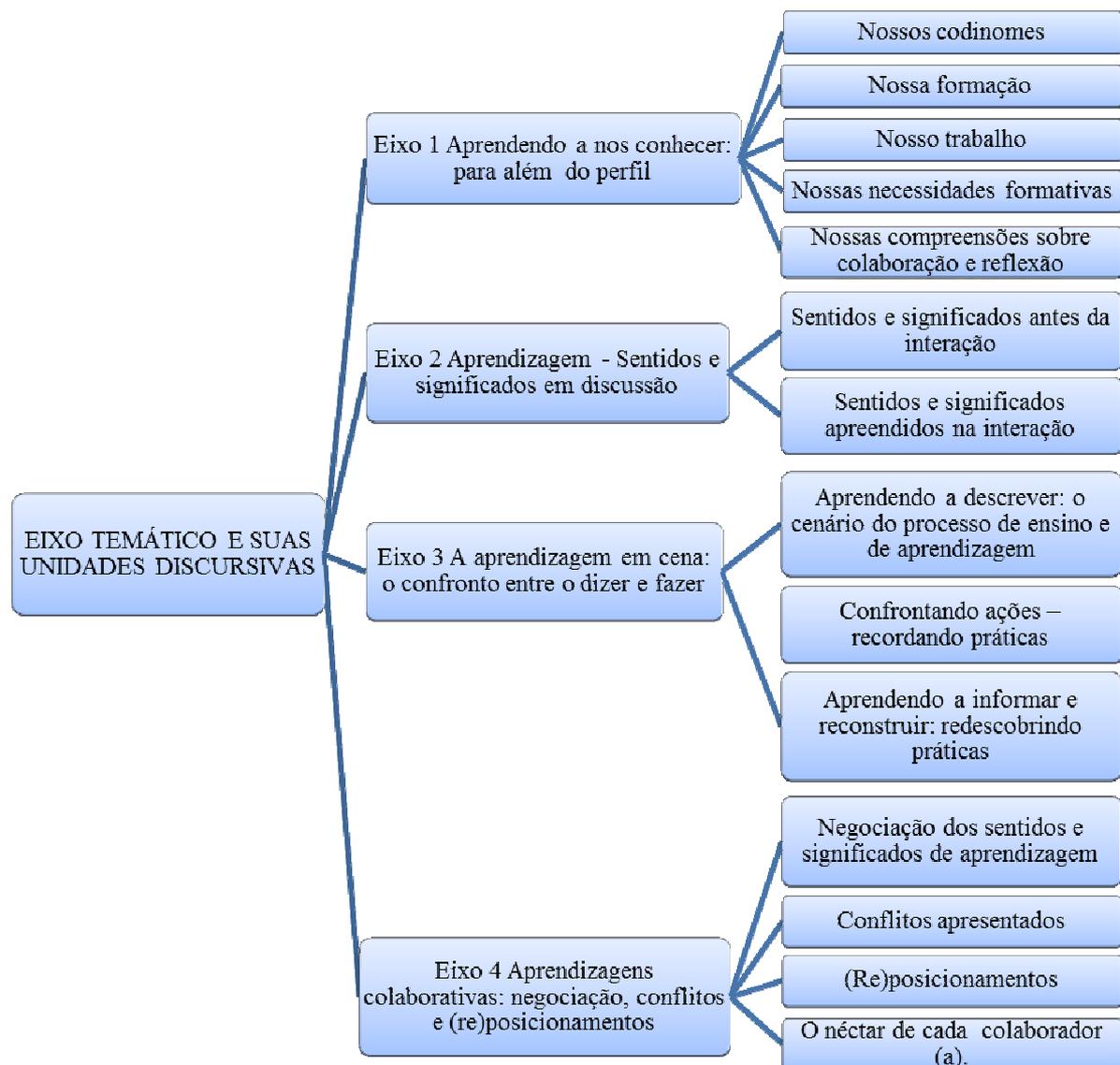


Ilustração 8: Eixos temáticos e suas unidades discursivas
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos objetivos da pesquisa.

As compreensões expostas foram basilares para o processo analítico desta pesquisa, sobretudo, porque ajudaram a manter a coerência com o referencial teórico-metodológico escolhido, bem como a estruturar a análise, partindo de eixos temáticos. Cada eixo abordou unidades de discussão específicas trabalhadas ao longo do percurso desta pesquisa.

Para efetivar a proposta de análise exposta, distribuimos a análise do conteúdo dos discursos em quatro eixos temáticos. Denominamos o primeiro eixo “Aprendendo a nos conhecer: para além do perfil”. Nele, incluímos as discussões referentes à identificação de cada partícipe, destacando os seguintes pontos: Nossos codinomes; Nossa formação; Nosso

trabalho; Nossas necessidades formativas; Nossas compreensões sobre colaboração e reflexão.

O segundo eixo temático, cuja denominação é “Aprendizagem – sentidos e significados em discussão”, está dividido em dois tópicos: Sentidos e significados apreendidos antes da interação (informações do questionário) e Sentidos e significados apreendidos na interação. No terceiro eixo, cuja denominação é “A aprendizagem em cena: o confronto entre o dizer e o fazer”, o detalhamento é o seguinte: Aprendendo a descrever: o cenário do processo de ensino e de aprendizagem; Confrontando ações – recordando práticas; Aprendendo a informar e reconstruir: redescobrimos práticas.

No quarto eixo, cuja denominação é “Aprendizagens colaborativas: negociações, conflitos e (re) posicionamentos”, apresentamos as discussões sobre: Negociação dos sentidos e significados de aprendizagem; Conflitos apresentados; (Re) posicionamentos; O néctar de cada colaborador (a).

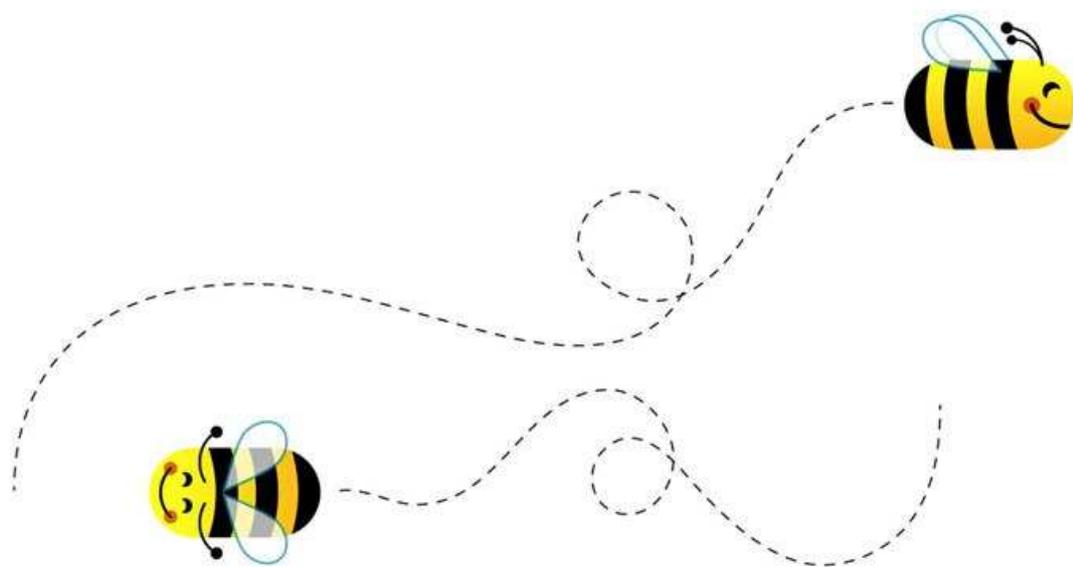
Sintetizamos, no quadro 8, a organização dos eixos e as categorias analíticas desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS NA VISÃO DE PROCESSO, EXPLICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO			
EIXO TEMÁTICO DA ANÁLISE	UNIDADE DISCURSIVA	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	INSTRUMENTOS
Aprendendo a nos conhecer: para além do perfil	a)Nossos codinomes; b)Nossa formação; c)Nosso trabalho; d) Nossas necessidades formativas; d)Nossas compreensões sobre colaboração e reflexão.	Vigotski (2001), Ibiapina (2007), Liberali (2008; 2010), e outros.	Questionário
Aprendizagem – sentidos e significados em discussão	a)Sentidos e significados apreendidos antes da interação; b)Sentidos e significados apreendidos na interação.	Ibiapina (2007), Tacca (2008), Martinez e Tacca (2009), e outros.	Questionário Sessões Reflexivas
A aprendizagem em cena: o confronto entre o dizer e o fazer	a)Aprendendo a descrever: o cenário do processo de ensino e de aprendizagem; a)Confrontando ações – recordando práticas b) Aprendendo a informar e reconstruir: redescobrimdo práticas.	Rodrigues (1993) Oliveira (2002), Loureiro Jr. (2008); Ibiapina (2007); Liberali (2008; 2010), e outros.	Videoformação
Aprendizagens colaborativas: negociações, conflitos e (re)posicionamentos	a) Negociação dos sentidos e significados de aprendizagem; b)Conflitos apresentados; c)(Re)posicionamento; d) O néctar de cada colaborador(a).	Magalhães (2004); Liberali (2008; 2010) e Martínez e Tacca (2009) e outros.	Sessões Reflexivas Videoformação

Quadro 8- Estrutura da análise com base nos eixos temáticos, unidades discursivas, fundamentos teóricos e instrumentos.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos teóricos da pesquisa.

Na segunda parte deste estudo, apresentamos a análise e a discussão relativas ao movimento dos sentidos e significados de aprendizagem, considerando a vez e a voz dos colaboradores no processo de pesquisa.



PARTE II

3. ENXAMEAÇÃO⁸: A DISCUSSÃO DOS DADOS NA VEZ E VOZ DOS COLABORADORES

O termo que utilizamos como título desta seção, *enxameação*, foi empregado com a intenção de caracterizar os partícipes nas suas singularidades, sem perder de vista o modo como cada um foi se constituindo no coletivo, como pessoa e profissional, bem como o modo como foram manifestando seus interesses e preferências no que diz respeito às práticas e ao movimento dos sentidos e significados de aprendizagem apreendidos ao longo do processo de pesquisa e de formação.

Quanto ao perfil de cada um, apresentamos eixo denominado “Aprendendo a nos conhecer: para além do perfil”, em que procuramos explorar a vez e a voz dos partícipes, desde a explicação sobre a escolha dos codinomes até a compreensão que cada um apresentou sobre colaboração e reflexão. Expomos, em seguida, os sentidos e os significados de aprendizagem antes e após a interação estabelecida nesta pesquisa. Apresentamos, no terceiro eixo temático, as interações acerca das ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir) reveladas na videoformação, sem hierarquizá-las. No quarto e último eixo, mostramos de que forma os sentidos e os significados são negociados e os conflitos que surgem na interação e os (re)posicionamentos sobre as ações da prática docente, bem como o néctar de cada um: as impressões reveladas sobre os sentidos e os significados de aprendizagem e a avaliação a respeito da colaboração no processo de pesquisa.

3.1 Aprendendo a nos Conhecer: para além do perfil

Nesse eixo temático, analisamos o perfil dos colaboradores, explorando dados apontados nos questionários (conforme quadro 2) e nas sessões reflexivas em que apresentamos os motivos da escolha pelos nossos codinomes, detalhamos a formação, o trabalho docente, as compreensões sobre colaboração e reflexão, bem como as necessidades formativas. Na seção seguinte, discutimos sobre como seremos reconhecidos ao longo deste texto dissertativo.

⁸ Fenômeno natural de migração das abelhas, que pode ocorrer com parte dos indivíduos e a rainha (divisão da colmeia) ou com todo o enxame (abandono da colmeia). A enxameação objetiva a preservação da espécie, ocorrendo em função do instinto de reprodução e das condições ambientais adversas.

a) Nossos Codinomes

O partícipe Dirceu escolheu o seu nome inspirando-se na literatura, porque considera que as características que possui como pessoa e profissional assemelham-se às do personagem da obra *Marília de Dirceu*, de Tomaz Antônio Gonzaga, por exemplo: ser apreciador de obras literárias. Outra aproximação que também faz é a que se refere à disciplina que trabalha atualmente, Literatura. A escolha pelo nome de Marília ancorou-se, também, na obra explicitada anteriormente. A colaboradora escolheu ser identificada por esse nome devido ao papel que a pastora Marília exerce na ficção do autor, isto é, a mulher que inspira os poemas feitos pelo personagem Dirceu na referida obra.

Sonja foi o pseudônimo escolhido pela outra professora, que justifica sua escolha devido às características dessa mulher, que é guerreira. Sonja é uma personagem da história em quadrinhos que lembra a sua infância; então, a professora faz a associação entre as características da personagem e o papel da mulher na contemporaneidade, sobretudo, daquelas que escolheram a carreira docente. Charles identificou-se com esse codinome pela lembrança que ele despertava, visto que foi criado pelo ex-diretor da escola, professor Marcílio Rangel (*in memoriam*), que o considerava “Charles, o mestre”.

O codinome Barry bee, da pesquisadora, foi inspirado numa personagem do filme *Bee movie*. Barry bee é uma abelha questionadora que acaba de se formar na faculdade e está desiludida com a perspectiva de ter apenas uma escolha de carreira: fabricar mel. Então, ela começa a achar que está sendo explorada pelos humanos e resolve boicotar a fabricação do mel. Descobre, no entanto, a relação e a ligação direta entre os seres e a natureza: sem flores não há néctar; sem néctar não há mel; sem mel não há abelhas. Essa inspiração se deu a partir da compreensão a respeito da colaboração e da reflexão crítica, em que as perguntas e o movimento realizado por Barry bee conseguem transformar a sua vida e a dos outros (inclusive de humanos) ao seu redor.

b) Nossa Formação

Todos os quatro professores possuem Licenciatura em Letras. Dois deles são mestres, um na área de Linguística (Sonja) e outro na Educação (Dirceu). Os outros dois são especialistas; um deles, em Língua Espanhola (Marília) e o outro em Literatura Brasileira (Dirceu). A pesquisadora é formada em Licenciatura em Pedagogia, especialista em Orientação Educacional, Psicopedagogia, Sociopsicomotricidade e mestranda em Educação.

Em relação à pós-graduação realizada por cada partícipe, encontramos distanciamento quanto ao exercício da função somente em Marília. Isso ocorre, porque, atualmente, ela leciona a disciplina Língua Portuguesa, sendo que sua especialização foi feita na área de Língua Espanhola.

Por outro lado, percebemos que três dos partícipes, Dirceu, Marília e Sonja concluíram a graduação em períodos próximos, nos anos de 1997, 1998 e 1999, respectivamente. Esse período foi após a reforma educacional no Brasil e mais ou menos concomitante à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, 9394/96), que apresentou objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento da função docente.

O período de formação inicial de Charles se distancia um pouco dos demais. Foi na década de 1970, momento em que no Brasil passava pela ditadura militar e os processos formativos eram os marcados pela repressão. Barry bee, a pesquisadora, formou-se em um período intermediário, a década de 1980. Nessa época, o movimento de professores caminhava no sentido de garantir carreira nacional para o magistério.

A observação sobre o período de formação de cada partícipe, o tempo de docência de cada um na escola em que atuam e o local em que desenvolvemos esses estudos (Dirceu, 9 anos; Marília, 4 anos; Sonja, 10 anos; Charles, 15 anos e Barry bee, 16 anos) faz-nos lembrar Bolívar (2002), quando tece comentários a respeito das pesquisas que desenvolveu com professores sobre os ciclos de vida e o aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. Para esse autor, cada geração é configurada não apenas por idade, mas, principalmente, por “[...] experiências vividas em comum, graças à sensibilidade e horizonte a partir dos quais se percebem as ações de maneira específica, para cada professor ou professora” (BOLÍVAR, 2002, p. 15).

Não pretendemos aprofundar a pesquisa realizada por Bolívar (2002) sobre os ciclos de vida, mas considerar os referenciais sociais ou geracionais (tempos vividos, lugares compartilhados etc.) que se tornaram mais fluidos e incertos na modernidade e que oferecem inúmeras oportunidades de organizar a biografia, dar-lhe significado, podendo cada um ter a sua trajetória distinta e própria. Esses aspectos poderão ser percebidos nas nossas análises, em função de considerarmos a importância do contexto social e histórico vivido pelos professores partícipes desta pesquisa.

c) Nosso Trabalho

Quanto ao regime de trabalho e à permanência disponíveis para a escola, Dirceu revela ser horista, mas não especifica o número de horas disponíveis para a escola; Marília dispõe de 25 horas; Sonja, de 35 horas; Charles, de 40 horas e Barry bee, de 36 horas.

No que se refere à variável trabalho, não restringimos nesse registro somente o número de horas disponibilizado por cada partícipe. Apresentamos os enunciados retirados da primeira sessão reflexiva, denominada autoconhecimento, em que os partícipes apontam os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor, que passou a ser atividade principal em suas vidas. Leontiev (1994) nos diz que a atividade principal é aquela que desempenha papel central na relação indivíduo-realidade, orientando as principais mudanças no desenvolvimento do psiquismo e com a qual as demais atividades estão relacionadas.

Marília - Tive alguns atalhos... [...] sede de conhecimento, sempre quis levar o conhecimento a alguém, tenho desejo de dividir o que sei com os outros. [...] precisava trabalhar... ser professora era uma forma de fazer isso.

Dirceu - Procurava emprego, tive um padrinho que me perguntou: Quer dar aula? [...] aceitei o desafio, fiz vestibular pra Letras. [...] aos 19 anos tive um professor de Literatura que me marcou muito. [...] apaixonei-me pelos poemas de João Cabral de Melo Neto... [...] parece que ser professor de Literatura se espalhou no sangue...

Sonja - Cresci em uma família que valorizava o estudo, diziam que eu ia ser médica e eu repetia o que os outros diziam... [...] não passei pra Medicina. [...] precisei dar aulas de reforço pelas circunstâncias (gravidez precoce). [...] sempre gostei de ajudar, me sentir útil. [...] fiz Letras Português... [...] quando a gente gosta fica tão fácil... [...] vivo pra trabalhar... busco a perfeição...

Charles - Sou professor vocacionado... [...] venho de uma família de professores e a influência me despertou uma vocação [...] fui bancário muitos anos para garantir a minha profissão como professor... para poder comprar meus livros... no banco era um multiplicador... [...] como bancário, conseguia ser um ótimo professor...

Barry bee – Sempre tive o sonho de ser professora. Desde criança, terminava as minhas atividades e as professoras já me colocavam como monitora para que eu ajudasse os outros que levavam mais tempo para responder. Entrei na universidade com dezessete anos e com dezenove já comecei a fazer estágios em sala de aula.

Quadro 9: Enunciados dos partícipes sobre a escolha da profissão.

Fonte: Primeira sessão reflexiva denominada autoconhecimento, realizada no dia 6/5/2010.

Observamos nos enunciados que os motivos apontados situam-se em contexto social e histórico no qual as escolhas estão relacionadas às circunstâncias vividas, em que nos

reportamos a Marx (2002), quando concebe a atividade de trabalho como condição essencial da existência humana e transformadora do próprio homem e da sociedade. Além disso, o trabalho, sendo a centralidade da atividade humana, se desenvolve nas circunstâncias sociais.

Percebemos, ainda, que a necessidade de trabalhar, para todos, com exceção de Charles e Barry bee, é apontada como forma de exercer determinada profissão, e, inicialmente, meio de sobrevivência. Esse dado nos reporta mais uma vez a Leontiev (1988, p.63), quando afirma que:

[...] o homem, ao longo de sua vida, desenvolve atividades que, em dado momento, podem ser consideradas principais em comparação às demais realizadas por ele. [...] alguns tipos de atividade são as principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes.

Charles, por exemplo, para sobreviver como professor e sustentar a sua “vocação”, desempenhou a função de bancário a fim de comprar livros, fazer cursos e atuar como multiplicador, nas atividades exercidas no banco. Percebemos que a situação apontada por Charles revela a particularidade do período em que viveu (bancário, multiplicador, professor), o que denota mudança social do desenvolvimento em sua atividade principal.

O modo como o professor verbaliza a sua trajetória está implícito no discurso ideológico que foi repassado a ele durante muitos anos, pela maioria dos professores. Por isso, a questão econômica se apresenta como maior entrave para que a profissão possa ser sonho de um estudante que escolhe o magistério como opção de vida e para que abrace a carreira como primeira escolha e possa manter-se por meio da formação contínua, com crescente plano de carreira salarial que propicie o reconhecimento pessoal e profissional de estar e permanecer como professor.

O enunciado “sou um professor vocacionado” pode implicar, como afirma Arroyo (2009), expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual. Não somente o “nascer naquele espaço”, mas conviver com esse professor, nas sessões de intervenção, leva-nos a compreender de outra forma esse enunciado. A continuidade do enunciado, [...] **venho de uma família de professores e a influência me despertou para ser professor [...]**, faz-nos perceber que o processo de interação constituído na família propiciou a internalização de imagens positivas acerca da profissão, o que leva esse professor a persistir na escolha, mesmo após muitos anos exercendo outra função.

O movimento e a história de cada um dos partícipes se constituem por meio de enunciados que foram sendo produzidos a partir de interação realizada em condições objetivas

da realidade em que estavam (e estão) inseridos (família, contexto sócio-econômico etc.) Ao analisar os enunciados, levamos em consideração a questão: que implicações essas escolhas exercem sobre o ser professor atualmente?

Não queremos pontuar as nossas reflexões em reducionismos que encerram discurso acerca de trechos analisados sob perspectiva única: os motivos que levam a escolher determinada profissão ou o trabalho que cada um exerce. Sabemos que a profissão docente tem singularidades. O ser professor é ação que mobiliza saberes e fazeres que vão além de simplesmente tomar decisão em função das contingências sociais e econômicas por que perpassam as escolhas destes e de tantos outros professores, que, mesmo com enunciados contextualizados, revelam escolha “madura e consciente”. O que consideramos, requer avançar para perceber nas entrelinhas se a prática condiz com ações efetivas mobilizadoras e se estas transformam a realidade na qual estão inseridos, promovendo a aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que os motivos estão subdivididos em objetivos e subjetivos e que o psiquismo deve ser percebido na sua totalidade e em sua base material (o que acontece em todos os enunciados dos professores). Nesta pesquisa, realizamos análise histórica dos processos psicológicos, buscando compreender o movimento de sua constituição, bem como sua historicidade, sendo, assim, possível fazer inferências dialeticamente. Conforme recomenda Vigotski (2007), estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Wallon (2007) ressalta também que é necessário estudar o psiquismo considerando o seu processo de formação e as suas transformações, é o que entendemos que ocorre com a vida de Charles. Para compreendê-las, é necessário mergulhar no processo de formação desse professor, percebendo as transformações que ocorrem na sua vida professoral.

Assim, as respostas colocadas pelos professores a respeito da escolha inicial e do exercício atual da profissão revelam os campos da subjetividade e da objetividade interligados, constituindo-se como partes integradoras de enunciados analisados. A escolha pela profissão de professor foi acontecendo para cada um de modo peculiar, específico, e em função das condições materiais e da história que cada um vive como pessoa e como profissional, conforme defende Nóvoa (1995).

Apresentamos, a seguir, as necessidades formativas apontadas pelos partícipes no questionário reflexivo.

d) Nossas Necessidades Formativas

Antes de apontarmos as necessidades formativas apresentadas pelos partícipes, consideramos importante destacar os motivos que cada um revelou no questionário, para aderir a esta pesquisa (conforme quadro 3), bem como as reflexões na primeira sessão reflexiva desta pesquisa.

Os motivos para adesão à pesquisa, segundo Sonja, estão relacionados à questão do tempo. Essa parte de seu discurso denota insegurança ou incerteza, características que consideramos serem naturais e corriqueiras na realidade de muitos professores, dadas as circunstâncias, o tempo e a carga-horária, a qual é complementada em outras instituições,. Além disso, há os afazeres domésticos e o papel de mãe, revelados pela partícipe.

Para Marília, os motivos que a levaram a optar em participar relacionam-se à necessidade de se tornar colaboradora nesta pesquisa. Marília destaca que, naquele momento, o envolvimento com o grupo e a necessidade de colaborar no processo formativo representa, inicialmente, uma das necessidades, bem como uma colaboração com a pesquisadora.

A adesão a esta pesquisa, de acordo com Dirceu, deu-se porque ele acredita que essa oportunidade vai gerar aprendizagem para todos. O fato de podermos discutir sobre a formação de professores é também, para Charles, o motivo que o leva a aderir e participar. O seu interesse é discutir temas relacionados às práticas pedagógicas.

Os motivos da adesão de Barry bee estão relacionados ao interesse em estudar e pesquisar o processo de aprendizagem na perspectiva da Colaboração. Nos balões a seguir, destacamos as necessidades formativas apontadas pelos partícipes nos questionários reflexivos aplicados no início da pesquisa.

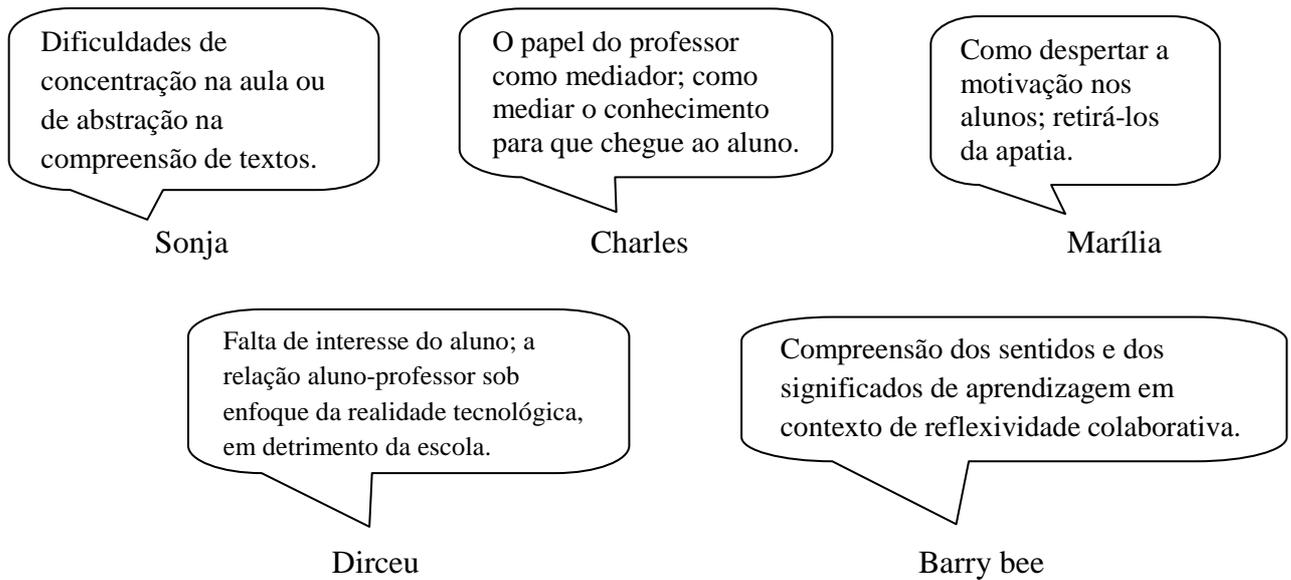


Ilustração 9 : Balões com necessidades formativas apontadas pelos partícipes.
 Fonte: Questionário reflexivo aplicado no início da pesquisa.

As necessidades formativas apontadas por cada partícipe nos levaram a planejar as sessões reflexivas no sentido de envolver nas discussões os temas solicitados. As de Sonja, por exemplo, estão relacionadas à dificuldade dos alunos de concentrar-se na aula e de abstrair na compreensão de texto. Marília aponta, como necessidade formativa, o interesse em encontrar caminhos que a levem a motivar os alunos e a retirá-los da apatia.

Dirceu cita que a sua necessidade formativa é discutir o papel do professor como mediador, focando aspectos tecnológicos da ação docente. Já Charles esclarece que o papel do professor como mediador e as possibilidades de aprender a mediar o conhecimento, para que o aluno aprenda, são os principais motivos que o levaram a aderir a esta pesquisa. Barry bee coloca que a sua necessidade é estudar o que é a aprendizagem e as práticas docentes em contexto de reflexividade colaborativa.

A partir dessas informações, percebemos que as necessidades formativas estão relacionadas às lacunas que necessitam ser preenchidas, pois são conhecimentos necessários à prática docente. Rodrigues (1993) esclarece que as necessidades são discrepâncias ou lacunas, em que ficam claras as disparidades entre o estado atual e o estado desejado de conhecimento. O conceito de necessidade explicitado pelo autor é aquele que foi trabalhado com o grupo colaborativo deste estudo.

As necessidades formativas como reconhecimento dessas discrepâncias vão surgindo também nas interações caracterizando a necessidade de preencher essas lacunas deixadas na formação no processo de pesquisa. Ao longo deste trabalho, portanto, as necessidades

formativas foram vindo à tona como possibilidade de refletir sobre a compreensão da aprendizagem e das teorias da aprendizagem, sobre a prática docente e as situações de sala de aula e sobre os videoteipes (aula do professor Dirceu, vídeo com depoimentos dos alunos sobre a compreensão de aprendizagem e videoteipe do filme “O espelho tem duas faces”).

Apresentamos, a seguir, as compreensões que os partícipes apresentaram sobre colaboração e reflexão.

e) Nossas Compreensões sobre Colaboração e Reflexão

A análise acerca da compreensão dos partícipes sobre colaboração foi realizada por meio de enunciados retirados da sessão reflexiva do dia 27 de maio de 2010. Expostos a seguir, esses enunciados deixam-nos perceber a compreensão deles, explicada por meio do conteúdo do discurso em que aparecem interações estabelecidas.

Barry bee:... Então assim, o que é que a teoria vem trazendo a respeito da colaboração; o que é a colaboração nessa teoria, aí tem: trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra e, particularmente, uma obra de Literatura ou de Ciências. Esse foi um conceito que eu peguei no dicionário *on-line* Português, é claro, no dicionário Aurélio ele traz o conceito do que é colaborar; aí tem: cooperar, concorrer, colaborar na redação de um relatório, escrever não habitualmente para periódicos, sem pertencer ao quadro efetivo da redação. Então, aí já traz uma... que conotação traz dizer que “sem pertencer ao quadro efetivo da redação”?

Dirceu: A questão interna do jornal; tem iniciativa própria e escreve esporadicamente para o jornal, um colaborador.

Barry bee: É um colaborador.

Dirceu: Não pertence ao espaço do jornal.

Barry bee: Então ... ele faz por livre...

Dirceu: É. No jornal tem aqui o texto e aí fulano de tal, colaborador.

Barry bee: Ah-ram. Então, foi uma iniciativa, foi algo que ele quis fazer. A gente já tem essa ideia assim: eu fiz por vontade própria, eu não fiz por pressão, não tinha ninguém me pedindo para fazer. Então, já vem essa ideia nesse conceito aí, nesse significado aí. Aí tem a teoria que eu peguei também a fonte, esse livro, o verde, da professora que eu vou mostrar pra vocês depois; esses dois, ela é autora, sabe? E esse aqui também de pesquisa colaborativa, mas não é só por isso não, tem outras fontes, a gente pode até, inclusive, depois, depois não; nós vamos alterar essas nossas fontes, que quando parte da reflexão crítica, mas a pesquisa colaborativa

que a Ibiapina traz; ela diz: produção de conhecimento que se leva em conta a prática escolar; todos os participantes tem voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros e o seu próprio. Qual é essa compreensão que a gente tem aqui? Imaginar isso acontecendo em um grupo ou numa sala de aula. O que é que vocês pensam sobre esse ponto?

Marília: Bom, embora se diga que na escola, o aluno tem a vez, lhe é dada a oportunidade de participar, de falar alguma coisa, nem sempre isso acontece, seja pelo autoritarismo do professor, seja porque o aluno tem certa inibição, não se sente à vontade pra explicar sua dúvida e aí se fecha. Tem muitos motivos pra que isso aconteça.

Barry bee: Ou que não aconteça também?

Marília: Ou que não aconteça.

Quadro 10: Diálogos estabelecidos no grupo acerca da colaboração.

Fonte: Sessão reflexiva do dia 27/5/2010

Os enunciados do quadro 10 representam a compreensão inicial de colaboração discutida no grupo. Partimos do dicionário para expor o significado de *colaboração* e procuramos explorar os conhecimentos prévios dos partícipes a respeito do termo. Dirceu revela, por meio de exemplo, a associação que consegue estabelecer, como alguém que colabora espontaneamente para artigo de jornal. Consegue apresentar, nesse momento, a característica da volitividade: “... *tem iniciativa própria e escreve esporadicamente para o jornal, um colaborador*”. A pesquisadora procura ampliar a discussão, levando para o campo teórico, por meio de trecho retirado do referencial que embasa a pesquisa, inserindo-a no contexto escolar.

Marília aponta a realidade da sala de aula em relação à participação dos alunos, percebendo a contradição entre a teoria e a prática. Dizer que a participação do aluno é importante ou que o seu ponto de vista deve ser considerado é algo que muitas vezes não se concretiza no dia a dia. Os motivos, os quais variam pelo autoritarismo do professor ou pela timidez do aluno, revelam a necessidade de que seja criado clima adequado para que a colaboração aconteça. Percebemos que Marília sente que algo precisa ser alterado na conduta do professor e na do aluno para que tal participação volitiva se manifeste naquele espaço.

A pergunta que fazemos, em seguida, confirma o que Marília propõe como necessário, o espaço de interação que deve ser criado entre ambos para que haja possibilidades de interação com as características citadas pela teoria. Continuamos a sessão reflexiva, aprofundando as discussões a respeito da compreensão de aprendizagem por meio da colaboração, com estes turnos de enunciados, retirados da sessão reflexiva do dia 27/5/2010.

Barry bee: Aí tem mais aqui outro ponto: o professor compreende a situação na qual está inserido, quer dizer, essa compreensão de tá inserido, da gente perguntar o que é que isso provoca, pensar o que é, imaginar que ele tem uma sala de aula, com um determinado número de alunos. Será que a gente toda vez que entra em uma sala de aula, pensa sobre isso? Pra onde é que eu estou indo? Eu estou indo pra turma tal, com o conteúdo tal, pensando naqueles alunos? Será que é possível a gente sempre ter essa compreensão... que eu penso: o que é que pode despertar?

Sonja: É. Eu acho que esse plano é de aula a aula. Eu tento ter sempre onde eu vou, eu faço sempre um encontro prévio e o meu objetivo, eu tenho que registrar. Eu tenho uma agenda só pra isso, né, o que foi que eu fiz, onde foi que eu parei, o que faltou, o que ficou. Acho que pra mim é essencial essa contextualização, porque eu tenho seis turmas de sétima série, o mesmo conteúdo. Então, eu me perco, eu tenho que escrever, eu não consigo de memória, aí admiro, ave Maria, tem pessoas que conseguem só memorizar, mas eu realmente não consigo, eu tenho que pensar: eu vou pra turma tal, não como uma forma de estigmatizar, mas como uma forma de saber mesmo quais são os meus objetivos, saber o que é que eu vou fazer com aquela aula....vou retomar, vou recapitular, vou dar mais exemplos.

Barry bee: É... além de consciência, é, assim, imaginar que aquele planejamento foi feito praquela sala, naquele momento.

Sonja: Às vezes, por exemplo, no mês passado eu dando aula e tal e não tinha o diário e a gente ficou de conceituar, por exemplo, o uso do hífen. Então, como eu achei que os alunos não estavam bem, pelo que eu estava ministrando, eu achei por bem não ministrar esse conteúdo do hífen. Não, vou deixar pra próxima. Se eles não tão bem nesse aqui, eu vou dar mais um tempo, e aí a gente viu no mês seguinte.

Barry bee: E isso foi percebido de que forma, assim, que não tava bem?

Sonja: Pela avaliação que eu faço na hora da aula. Eu faço avaliação por meio de perguntas e eles respondem e pelas respostas os exercícios no decorrer da aula, que eles me dão.

Barry bee: Isso acontece também, professor?

Dirceu: A questão de você pensar assim quando vai pra uma sala, como você perguntou, se o professor pensa né, se vai, eu não penso muito sobre isso não. Eu penso que quando você vai pra sala tal é mais discutir o comportamento daquele aluno, mas assim, por exemplo, a aula tá aqui na cabeça pra qualquer uma que eu vou. Então, eu já sou um pouquinho diferente já da Sonja eu acho bonita até essa organização, eu acho que porque eu vim de uma outra história de vida como professor, começou diferente. Eu não comecei assim pra quinta série, sexta série, eu já comecei no terceiro ano. Quando eu comecei dar aula, eu tive os dois extremos: eu

tive o terceiro ano e a quinta série. Eu me lembro que em 93, eu dava a primeira aula, a última aula, né, do turno da manhã na quinta série e a primeira aula do turno da tarde era no terceiro ano. Eu achava aquilo ali uma discrepância muito grande da linguagem que eu usava com os alunos.

Barry bee: E você sentiu a diferença?

Dirceu: Aí, eu senti assim a diferença de adequar mesmo a linguagem, porque era muito diferente, né, porque os meninos da quinta série, mas eu não fiquei muito tempo na quinta série e depois que eu fiquei só com terceiro ano e a gente acaba não fazendo tanto esses planejamentos. Depois, trabalhando em escola regular, trabalho aqui no Dom Barreto desde 2001 e trabalhei no Santa Maria Goretti também, essas escolas que eram diferentes com planejamento e acompanhamento, foi que eu passei a fazer mais isso, mas de alguma forma, ainda, eu confesso que não faço assim um plano diário, eu não faço, eu faço só o planejamento lá com a coordenação e o restante, eu levo...

Sonja: É, mas eu também às vezes eu acho que eu me empolgo muito, coloco conteúdo e no final das contas tem a questão não só de eu querer explicar mais, mas tem também a questão das disciplinas. Às vezes, os alunos, a gente tem que parar pra ver e isso impede que a gente avance. Isso acontece.

Dirceu: É, que a gente avance. Aí, eu vou sondar com os alunos, por exemplo, você vê na sala se estão na frente, se estão atrás, aí você faz aquela sondagem com os alunos ali, tal e dali faz algumas perguntas, interagindo com os alunos, pra você vê o que consegue nessa organização.

Barry bee: É, porque o que dá pra pensar, porque a Sonja é a questão do planejamento; você é quando sente os alunos e percebe como é que tá... Assim, de qualquer forma, é perceber o contexto que estão inseridos. Quando eu estou naquela sala, com aqueles alunos, o nível de respostas, o nível de...

Dirceu: O nível de respostas e as perguntas que vem pra você, vão....

Sonja: Então, nós temos uma semelhança, assim reflexiva, dependendo da necessidade.

Dirceu: É. Dependendo da necessidade.

Quadro 11: Diálogos estabelecidos no grupo acerca da colaboração e reflexividade crítica.

Fonte: Sessão reflexiva do dia 27/5/2010

No decorrer das sessões reflexivas e com base nas características do processo reflexivo apresentados, a pesquisadora questiona se o professor compreende a situação na qual está inserido, fazendo menção à especificidade de cada sala de aula, relacionando com o que é proposto pela teoria estudada e apontando a importância de se vivenciar o momento presente,

situando características e especificidades dos alunos de cada sala de aula. A professora Sonja aponta: [...] **Eu tento ter sempre onde eu vou, eu faço sempre um encontro prévio e o meu objetivo, eu tenho que registrar. Eu tenho uma agenda só pra isso, né, o que foi que eu fiz, onde foi que eu parei, o que faltou, o que ficou. Acho que pra mim é essencial essa contextualização, porque eu tenho seis turmas da mesma série, o mesmo conteúdo. Então, eu me perco, eu tenho que escrever, eu não consigo de memória, aí admiro, ave Maria, tem pessoas que conseguem só memorizar, mas eu realmente não consigo, eu tenho que pensar: eu vou pra turma tal, não como uma forma de estigmatizar, mas como uma forma de saber mesmo quais são os meus objetivos, saber o que é que eu vou fazer com aquela aula... vou retomar, vou recapitular, vou dar mais exemplos.**

Percebemos que a professora Sonja considera importante o planejamento específico das atividades para cada sala de aula, porque aponta a necessidade de atingir os objetivos propostos que visam à aprendizagem dos alunos. Por isso, cada planejamento exemplifica a situação vivida em determinada turma, pelas necessidades dos alunos reveladas na avaliação feita em sala, por meio dos questionamentos e dos exercícios sobre o conteúdo “hífen”, por exemplo. Assim, quando precisa retomá-lo na turma em que os alunos demonstraram dificuldades, ela sabe exatamente em que parte havia parado.

Ao perguntarmos ao professor Dirceu se com ele acontece de forma semelhante, ele responde fazendo análise da sua história inicial como professor, em que atuou, de forma paralela, em turmas de quinta série do ensino fundamental e de terceiro ano do ensino médio. Com isso, identificou que deveria fazer uso de linguagem diferenciada pela faixa etária dos alunos: [...] **Aí, eu senti assim a diferença de adequar mesmo a linguagem, porque era muito diferente, né, porque os meninos da quinta série, mas eu não fiquei muito tempo na quinta série e depois que eu fiquei só com terceiro ano e a gente acaba não fazendo tanto esses planejamentos.** Essa afirmação nos faz reportar ao que Ibiapina (2011, no prelo) diz a respeito da importância de compreender a linguagem como instrumento e resultado das abstrações e generalizações realizadas pelos seres humanos no processo de apropriação dos discursos de outros, pois, além de perceber a necessidade de fazer uso de linguagem de acordo com o nível de compreensão dos alunos (5ª série do ensino fundamental diferente do 3º ano do ensino médio), também destaca que isso somente foi possível mediante colaboração no e do grupo, em que os outros o levaram a identificar essa necessidade.

Esclarecemos que o que trazemos para essa análise não é a questão do planejamento em si, como discussão de análise, mesmo o considerado importante para a ação didática. O que trazemos é a interação estabelecida acerca da aprendizagem dos alunos por meio do

referencial teórico sobre colaboração embasada na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2009), em que a singularidade do aluno deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem. Dessa forma, percebemos a contradição natural existente entre professores da mesma escola, da mesma área, pois pensam e agem de modos diferentes quanto à forma de planejar as suas ações em sala de aula.

É interessante destacar que Dirceu, quando vivencia o processo dialógico, provocado pela situação formativa que a interação proporcionou, demonstra valorizar o processo reflexivo em sala de aula. Ele confirma essa valorização atestando que, por meio da reflexividade crítica promovida na interação com os pares, é possível identificar o nível das respostas, melhorar sua organização e promover também a aprendizagem dos alunos: [...] **Aí, eu vou sondar com os alunos, por exemplo, você vê na sala se estão na frente, se estão atrás, aí você faz aquela sondagem com os alunos ali, tal e dali fazem algumas perguntas, interagindo com os alunos, pra você ver o que consegue nessa organização.**

Sonja faz uma síntese do diálogo estabelecido, reconhecendo que ambos apresentam semelhanças quanto ao processo reflexivo. Por isso, tanto Dirceu quanto ela altera suas práticas de acordo com a necessidade de cada turma: [...] **Então, nós temos uma semelhança, assim reflexiva, dependendo da necessidade.**

A seguir, detalhamos no quadro 12 as respostas apontadas pelos partícipes, realizadas na sessão reflexiva do dia 27/5/2010. A partir delas, constatamos que, nesta atividade, os partícipes tiveram oportunidade de refletir sobre situações reais vividas em sala de aula e reconhecer como necessidade o que podem fazer para promover a colaboração em sala de aula.

PARTÍCIPE	SITUAÇÃO VIVIDA EM SALA DE AULA EM QUE PERCEBE A COLABORAÇÃO	O QUE JÁ FAÇO EM SALA DE AULA?	O QUE AINDA ME FALTA?
Sonja	Quando os alunos fazem perguntas e quando dão respostas erradas, pois vejo o erro como aliado na construção do conhecimento.	Faço perguntas sobre o conteúdo e solicito a participação dos alunos.	Conhecer (melhor ainda) os alunos, perceber dificuldades específicas (de aprendizagem, de atenção) e saber trabalhar com elas.
Marília	Uma aluna me fez repensar minha prática pedagógica quando disse que esperava sempre pela minha aula.	Proporciono a interação.	Compreender melhor o aluno.
Dirceu	Quando falei da minha experiência enquanto aluno, ao ver um cartaz de um concurso de redação na sala de aula.	Conto experiências pessoais para ilustrar a aula.	Compreender melhor a relação entre professor e aluno.
Charles	Quando o aluno acrescenta algo ao que digo, contribuindo não só para tornar mais claro o assunto em discussão, mas para ampliar também o meu repertório de conhecimentos.	Procuro mostrar que a interferência do aluno é correta e pertinente ao que se expõe naquele momento.	Valorizar a participação do aluno, mostrando que ele foi além das minhas expectativas e que merece, portanto, meus elogios.
Barry bee	Quando tenho oportunidade de substituir professor e faço jogos de palavras ou adivinhação dividindo a turma em equipes	Tento valorizar a importância do êxito da equipe, para que busquem menos a vitória pessoal e mais a da equipe.	Estimular mais a colaboração voluntária, dando oportunidade para que todos os alunos possam manifestar, de alguma forma, a sua participação.

Quadro 12: Respostas dos partícipes às questões propostas..

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Sessão reflexiva do dia 27/5/2010

Percebemos que a compreensão de colaboração no momento desta atividade apresenta-se de forma aproximada do seu significado socialmente construído, mas não representa, ainda, a proposição do referencial teórico no qual nos embasamos (VIGOTSKI, 2004, 2007, 2009). Na nossa compreensão, por exemplo, quando Sonja diz o que já faz,

colocando que solicita a participação dos alunos, para que façam perguntas, o termo “solicitar” comporta discurso de pedido e não de promoção de espaço colaborativo. Quanto ao que falta fazer, ela poderia substituir o termo “dificuldade” por “necessidade”, dando a essa ação a conotação de busca.

Para Marília, dizer sobre o que a fez pensar a partir do depoimento de uma aluna aponta características da reflexão crítica. No entanto, ao apontar que propicia a interação não nos oferece elementos para sabermos qual o tipo de interação que promove.

A situação vivenciada por Dirceu e o que já faz em sala de aula apontam indícios de aproximação e desejo de propiciar condições para que a interação espontânea aconteça por meio da participação voluntária dos alunos. Por outro lado, quando Charles mostra o que já faz, revela a importância da participação do aluno quando faz intervenções. No entanto, é importante lembrar que, nessa atitude, fica implícito que há seleção do que é importante e do que não perguntar, o que pode promover o surgimento de competição entre os alunos e não a oportunidade de eles entenderem que, na sala de aula, a situação pode ser de “ganha-ganha”. Por isso, nenhuma pergunta deve ser considerada menos importante.

Ao analisarmos o discurso de Barry bee, é possível constatar, pelo que já faz em sala de aula, que ela já promove a colaboração em suas ações e que procura ampliá-la, combatendo desigualdade e competição no plano da aprendizagem. Mas, no seu caso, é o que está implícito no seu discurso.

A seguir, apresentamos o segundo eixo de análise sobre os sentidos e os significados de aprendizagem na voz dos partícipes.

3.2 Aprendizagem – sentidos e significados em discussão

Neste segundo eixo de análise, apresentamos os sentidos e os significados de aprendizagem apreendidos pelos professores, destacando a concepção de aprendizagem de que eles se aproximam.

a) Sentidos e Significados Apreendidos antes da Interação

Para analisar os sentidos e os significados apreendidos antes da interação, utilizamos como referência Ibiapina (2007), dentre outros teóricos, e produzimos texto sobre aprendizagem, apresentado na revisão de literatura desta dissertação (Sobre Aprendizagem pela Lente Teórica). Essas compreensões produzidas sobre aprendizagem, tendo a lente

teórica do referido texto, são apresentadas conforme quadro 13, a seguir. O processo reflexivo foi feito quando tecemos comentários sobre as aproximações e/ou os distanciamentos desse referencial nas nossas práticas educativas. Organizamos, então, da seguinte forma:

QUESTÃO DE ANÁLISE	CATEGORIAS ANALÍTICAS	FONTE DOS ENUNCIADOS
Qual o sentido e o significado de aprendizagem internalizado pelos professores de ensino médio?	-Aprendizagem como aquisição e acumulação, resultado de associações e mudança de comportamento.	Questionário reflexivo Sessões reflexivas Videoformação
	-Aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação.	

Quadro 13: Descrição das categorias de análise.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Barbosa (2006); Ibiapina (2007); Tacca (2008); Martínez e Tacca (2009), dentre outros.

No Quadro 14 a seguir, destacamos o *corpus* analítico retirado dos questionários reflexivos:

QUESTIONÁRIO	Dirceu	Marília	Sonja	Charles	Barry bee
SENTIDO ATRIBUÍDO À APRENDIZAGEM	É uma troca de experiências.	Processo motivador que proporciona descobertas e consequentemente novos conhecimentos.	Capacidade de assimilação e uso prático na vida particular, familiar e social de conteúdos e conduta ética.	Processo pelo qual aprendemos ou internalizamos novos conhecimentos e, por consequência, mudamos de comportamento; uma atividade que se aprimora a cada dia.	Ação que decorre do aprendiz sobre o mundo e dos elementos deste mundo que agem sobre ele, por meio da dialética, alterando a concepção de ensinar, aprender e produzir conhecimento.
EXEMPLO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	O professor dá uma informação e o aluno grava, associando com a realidade dele (aluno).	Aprender a guiar, ou até mesmo quando a criança tenta amarrar o sapato.	No conteúdo “predicação verbal”, quando o aluno elabora contextos diversos (ou são oferecidos por mim) com a mesma forma verbal, mas com predicacões diferentes.	Na produção de textos, por exemplo, se o aluno usa determinada estrutura linguística que lhes foi ensinada em contextos diferentes, é porque tem, também, consciência do que está escrevendo, sendo capaz de criar outras situações formais de linguagem ou de construção de conhecimento.	O movimento de um caleidoscópio, utilizado na sala pelo professor, onde, a partir das observações dos alunos e discussão, explorar o conceito de caleidoscópio, inclusive para perceber o nível de compreensão de cada um.

Quadro 14: Síntese dos sentidos e exemplos apontados pelos partícipes sobre aprendizagem.
Fonte: Questionário aplicado no início da pesquisa (8 a 12/4/2010).

Para analisar o conteúdo do discurso expresso por cada professor(a), a primeira observação de que fazemos inferência está relacionada às circunstâncias em que eles deram as respostas, e, sobretudo, à descoberta de quem é o seu autor. Vale lembrar que os sentidos apresentados no questionário foram expressos antes da interação, porque o contexto da colaboração ainda não havia sido desenvolvido, uma vez que as questões foram respondidas individualmente pelos partícipes.

Iniciamos pelos sentidos de aprendizagem internalizados por Dirceu, professor de Literatura no 2º do ensino médio, apontados como “uma troca de experiência”. Para a exposição desse enunciado, o professor fez uso das suas vivências, respondendo ao questionamento que poderia colaborar conosco e que, para ele, funcionaria como aprendizado

para a sua formação de professor, conforme registro. Assim, trocar experiências, de certa forma, implica relação entre pessoas, professor e aluno.

Quando exemplifica dizendo que “*o professor explica e o aluno grava*”, revela que o sentido de aprendizagem está ancorado na concepção de aprendizagem como acumulação de conhecimento, associacionismo, entendida como modificação do comportamento provocada pelo agente que ensina, pela utilização adequada dos estímulos reforçadores, sobre o sujeito que aprende. Apesar de colocar troca de experiência, Dirceu deixa implícito que o aluno aprende se e somente se o professor ensina. De acordo com Freire (1985, p.38), nessa concepção, [...] “o professor acredita no mito da transferência do conhecimento”. Nessa perspectiva, o indivíduo é alguém que aprende acumulando as informações transmitidas pelos mestres, fato que exige investimento na cópia, na escrita e na memória de curto prazo. Aprendizagem, portanto, é resultado de comportamentos observáveis, materializado em habilidades e hábitos estáveis e padronizados.

Já Marília, professora de Língua Portuguesa, aponta no seu enunciado que a aprendizagem é “um processo motivador que proporciona descobertas e, conseqüentemente, novos conhecimentos”. Os signos *motivador* e *descobertas* revelam características da aprendizagem na categoria atividade produtiva, porque traz elementos que caracterizam, de acordo com Tunes (2009, p. 28), [...] “o desejo de renovação”. No entanto, não há evidências de quem participa desse processo, nem como ele acontece. Para Sonja, professora de Língua Portuguesa, o sentido de aprendizagem é apontado como “*a capacidade de assimilação e uso prático na vida particular, familiar e social de conteúdos e conduta ética*”. Nesse enunciado, a relação da aprendizagem se aproxima da categoria aquisição e acumulação de conhecimentos, pela utilização do signo *assimilação*. No entanto, quando exemplifica, Sonja apresenta elementos que constituem a aprendizagem como atividade produtiva, renovação, ao anunciar a forma com que os alunos podem demonstrar, apresentar, após conteúdo explorado, nova produção.

No enunciado de Charles, professor de Redação, no ensino médio, são evidenciadas características da categoria aprendizagem como aquisição e acumulação de conhecimentos, resultado de associações e mudança de comportamento, quando diz que a aprendizagem é “processo pelo qual aprendemos ou internalizamos novos conhecimentos e, por consequência, mudamos de comportamento”. Há nesse enunciado de Charles, no entanto, traços da aprendizagem como inovação quando completa que ela “é uma atividade que se aprimora a cada dia”. Pelo exemplo que descreve, Charles consegue revelar a compreensão da aprendizagem como atividade produtiva, quando diz que, “na produção de textos, por

exemplo, se o aluno usa determinada estrutura linguística que lhes foi ensinada em contextos diferentes, é porque, tem, também consciência do que está escrevendo, sendo capaz de criar outras situações formais de linguagem ou de construção de conhecimento”.

Barry bee apresenta sentido de aprendizagem na categoria atividade produtiva quando afirma que ela é “ação que decorre do aprendiz sobre o mundo e dos elementos deste mundo que age sobre ele”. Com isso, ela consegue exemplificar a aprendizagem já percebendo as características individuais, como produto de contexto social e histórico vivido por cada aluno, porque acena para a possibilidade de a linguagem, na interação, ser capaz de produzir novos conhecimentos acerca de determinado fenômeno explorado pelo professor em sala de aula.

Como podemos perceber, os sentidos apontados por cada professor no questionário, instrumento utilizado no início desta pesquisa, revelam que, na produção de sentidos, encontramos possibilidades de explorá-los por meio dos significados socialmente elaborados acerca da aprendizagem, como o que fizemos quando planejamos as sessões reflexivas no contexto da colaboração. Por isso, as teorias implícitas aparecem no conteúdo dos discursos sem que tivéssemos tido antes a oportunidade de confrontar com a teoria que nos propusemos discutir em contexto de colaboração.

Para compreender de que forma isso acontece, lembramos que Vigotski (2001) afirma que a tarefa essencial da Psicologia da aprendizagem escolar é descobrir a lógica interna do psiquismo humano, isto é, o processo mental que o indivíduo utiliza para aprender. Assim, precisa trabalhar para descobrir o código interior de desenvolvimento dos indivíduos (os motivos e objetivos), para que sejam desencadeados processos de ensino e aprendizagem que favorecem esse desenvolvimento.

Por meio da análise dos questionários, compartilhada com os colaboradores, no processo de pesquisa, refletimos sobre a importância de considerarmos os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando-os aos temas que desenvolvemos em nossas práticas, Além disso, é importante discutir como ocorre esse processo e quais as possibilidades de organizar situações de ensino-aprendizagem e mediá-las de forma a proporcionar aprendizagem de acordo com o que propõe a concepção que defende a aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação.

Os sentidos que os partícipes atribuíram à aprendizagem, presentes no primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa, ofereceram subsídios para nortear os nossos encontros, criando condições para que pudéssemos avançar, e não somente oferecer informações ou conteúdos com vistas a mudanças cognitivas de posturas e práticas, mas com abertura de espaços colaboradores para a produção de sentidos e significados pertinentes ao processo de

aprender e de ensinar. Apresentamos a seguir os sentidos e significados apreendidos na interação.

b) Sentidos e Significados Apreendidos na Interação

Temos, a seguir, enunciados retirados da sessão reflexiva do dia 9 de setembro de 2011, que revelam a interação estabelecida entre os partícipes acerca dos sentidos e significados de aprendizagem durante o processo de pesquisa.

Sonja: [...] E o cuidado com a informação que a gente diz ao aluno... Na semana passada, eu disse uma coisa numa turma e depois eu me arrependi. Na mesma hora, eu disse: porque eu disse isso? Eu falei assim, foi uma besteira mesmo. Eles estão errando muito as diferenças, a distinção entre o objeto indireto e o adjunto adverbial, né, e aí eu disse assim: olhe, se só com dois elementos, duas funções sintáticas, vocês estão fazendo essa confusão toda, imagine quando vierem os outros, ou seja, que estímulo eu dei?

Barry bee: (risos).

Dirceu: Você falou ali e depois que foi pensar, né?

Sonja: É, porque eles estão vendo a estrutura, né, que é preposição e substantivo, basicamente, e tem muitos outros que vem aí, que têm estrutura e que são muito parecidos, aí eu: se só com dois já tá assim, imagine... aí foi um estímulo danado...

Barry bee: Não acreditou no potencial deles ou em você apresentar o conteúdo de outra forma?

Dirceu: Pensou em manter o poder, a autoridade através do conteúdo.

Sonja: Aí, que a gente tem que pensar, que a gente pode até dominar, embora a gente não saiba tudo, mas depois eu fui pensar: ora, eu não tinha explorado adjunto adverbial. Eu estou explicando agora. Na prova passada, que eles erraram bastante, eu não tinha explicado adjunto adverbial. Então, era perdoável que eles tivessem errado.

Marília: É uma atitude assim, Sonja eu vejo como normal, porque sabe aquelas horas que o ser humano durante o dia tem os minutinhos de fazer bobagens. É diferente do posicionamento do professor que vive fazendo isso.

Todos: É, é.

Nos enunciados acima, percebemos a reflexão que Sonja faz acerca da sua atitude, em sala de aula, a respeito dos conteúdos explorados. Sua compreensão revela o que alcança sobre a aprendizagem dos seus alunos, como a necessidade de rever os erros cometidos por eles e o modo como o professor deve criar nova maneira de abordar os conteúdos (innovar). Dessa forma, observamos que Sonja altera o seu modo de conceber a aprendizagem quando relembra seu posicionamento a respeito de conteúdo que não foi explorado em sala. Por isso, diz arrependê-lo de tê-lo cobrado dos alunos e ainda de subestimar a capacidade deles de conseguirem aprender, caso ela estivesse trabalhando de forma mais complexa.

Percebemos que, não só pelo reconhecimento da ação inadequada, mas pela compreensão da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007), necessária para que os alunos pudessem avançar na aprendizagem, havia necessidade de expandir o que eles já sabiam a respeito do conteúdo que explorava. No entanto, percebemos ainda que o uso da primeira pessoa (*eu estou explicando agora*) traz indícios de que a aprendizagem se faz na exposição do professor repassando o conteúdo. No discurso de Sonja está silenciado que a explicação do professor é que vai garantir a aprendizagem para que os alunos gravem na memória e não errem na prova, pois ele apresenta indícios de aprendizagem como aquisição e acumulação de conhecimento, como associacionismo.

A seguir, consideramos importante destacar como os sentidos e os significados de aprendizagem se revelam nos enunciados dos professores, por meio da discussão sobre as teorias da aprendizagem implícitas nas suas práticas, a partir das interações estabelecidas na sessão reflexiva do dia 9 de setembro de 2011.

Marília: De uns dias pra cá, eu venho observando o seguinte, que o aluno, nós sabemos que ele observa muito o professor, mas eu notei que não só nessa questão física. Ontem, os alunos estavam mais dispersos, até tive que dar uma chamada moral primeira pra poder andar com a aula. Então, como eu dei essa chamada ontem, você volta pra casa, eu volto um pouco arrasada.

Dirceu: É. Toda vez que o professor faz isso, parece que volta...

Barry bee: Se autopune?

Marília: É, aí, eu digo: “Não, hoje, eu vou dar uma maneirada”. Entrei assim mais.... e eles corresponderam. Eu achei isso interessante. Eles percebem. O que deu pra inferir é que eles percebem também o estado de humor do professor e há essa correspondência. E aí a importância daquela coisa de você, de tudo que vai fazer estar inteira, agora é difícil estar inteira, como você mesmo já disse, com tantos afazeres, com tantas obrigações, com tantas

questões a ser resolvidas, mas que é possível essa interação entre aluno e professor e há essa correspondência e isso sem dúvida e pra fazer isso chegar a esse contexto é só você ir toda pra sala de aula. Como ir? Aí, eu não sei. A receita, eu não tenho.

Barry bee: Então, qual a teoria que se aproxima, pelas leituras, compreensão que a gente teve até agora, de que aprendizagem é essa que a gente fala. Qual delas você acha que se aproxima?

Marília: Eu acho que é a sócio-histórica, que a aula se aproximou bem. Houve essa interação, houve a participação, apesar do que desandou antes.

Dirceu: A pressa pra terminar o assunto, mas o professor estava disponível pra...

Marília: Construir esse conhecimento.

Barry bee: Conduziu assim, porque se a gente for pensar... todo mundo por inteiro, quer dizer, além do professor, você tava falando mais do professor, mas assim, se a gente pensar, o aluno também por inteiro. A interação não é qualquer tipo de interação. A interação só vai acontecer se todos estiverem envolvidos, em sintonia. Então, essa sintonia do grupo maior pra que promova a aprendizagem, como é que a gente vê em cada aula, promovendo a aprendizagem? O que fazer pra poder promover isso, provocar isso?

Marília: Cativar esse aluno pra que ele esteja aberto e receber aquilo que nós, pretensamente, podemos trazer pra ele.

Barry bee: Trazer pra ensinar, né?... Então, a Marília considera a sócio-histórica. E você, o que acha?

Marília: Houve toda essa construção do conhecimento, né? Não foi aquela coisa já acabada.

Barry bee: Sonja colocou um pouco assim, que poderia ter dado um pouco mais de voz, né? Porque aí a interação, a gente sabe, que é exatamente a colaboração, os questionamentos promovem a aprendizagem...

Sonja: Mas, eu compreendo a situação... //

Dirceu: // E você que é professor...

Barry bee: // do contexto...

Sonja: Hum-rum.

Barry bee: A gente não pode fugir do contexto, da situação, do contexto.

Sonja: Isso.

Dirceu: E eu vejo assim, por exemplo, quando a gente sai de uma aula que tem mais interação, mais participação, que a gente vê perguntas mais relevantes, a gente sai mais satisfeito daquela aula, né?

Barry bee: Hum-rum.

Dirceu: Mas, a gente sabe que, por um lado, é assim sempre uma faca de dois gumes: você sai mais satisfeito com o conteúdo que foi trabalhado, com uma abordagem, mas você sabe que também, você andou menos, por exemplo, se você tinha.....

Barry bee: Mas, isso... por que acha que isso provoca insegurança? Será que o aluno não ganha em aprendizagem?

Dirceu: Não, não estou dizendo que é ruim, não.

Barry bee: Anram, eu sei...

Dirceu: É que, por exemplo, se você for ver analisar o pedaço que foi trabalhado, por exemplo, que você podia ter ido mais, mas você vai ter uma satisfação maior quando há essa participa.... essa interação do aluno, entendeu? Com perguntas mais relevantes, você pode, ao final dessa aula, você pode dizer assim, você pode até pensar: “Poxa, eu podia ter ido um pouco mais na frente, não deu pra ir. Eu planejei até tal assunto e não deu pra chegar lá, mas eu estou satisfeito com o debate que foi feito”.

Barry bee: Provocou, né?

Dirceu: É, eu acho que acontece, acontece comigo, acontece com qualquer um de vocês, agora assim, nessa aula é que não podia, talvez, o professor se ao chegasse até onde ele pensou, era problema.

Sonja: Eu acho que ele fez uma abordagem reflexiva, mas ainda não chegou na que vê a aprendizagem como produção e não que isso seja negativo, porque eu acho que a gente também precisa, Dirceu, desse tipo de aula. Eu acho que a gente também necessita.

Dirceu: Necessita.

Sonja: Exatamente, mas eu acho que não chegou ainda na sócio-histórica, acho que ficou na intermediária. Se ficou reflexiva, se revisou todo o conteúdo? Sim, mas isso por conta do momento, por conta da necessidade, não chegou ainda a uma interação de fato, né?

Barry bee: É e esses questionamentos, assim... que as questões se aproximam muito. Que nível de reflexão está presente na forma de planejar a aula, né? Assim, tá claro que houve um planejamento...

Sonja: Com certeza.

Quadro 16: Diálogos estabelecidos entre os partícipes sobre aprendizagem.
Fonte: Sessão Reflexiva do dia 9/9/2010.

Na ação revelada por Marília, no início dos enunciados, percebemos que o exemplo que ela cita, pela situação que vivenciou em sala de aula, levou-a a refletir sobre sua ação e a necessidade de se envolver por inteiro nela. Por isso, Marília entendendo que aspectos

emocionais e afetivos devem estar integrados, e não dissociados do fazer docente, abrindo possibilidades para maior participação e questionamentos por parte dos alunos.

A discordância entre Marília e Sonja acerca da teoria da aprendizagem presente na prática de Dirceu, nesse momento, ainda não o leva a perceber a necessidade de ação diferenciada em que possa realizar mais questionamentos e provocar reflexões sobre o conteúdo explorado em função da situação da aula (deve ser dada, concluída) para que não haja prejuízos para os alunos. Para levantar questões de natureza política, a ação reflexiva de questionar possibilitou que o professor Dirceu pudesse refletir e perceber se está agindo coerentemente com o que acredita ter como bases teóricas.

Compreendemos que, naquele momento, mais importante do que alterar o seu modo de pensar, concordando que deveria agir de modo diferente naquela aula, era Dirceu refletir criticamente sobre a sua ação, associando-a às teorias da aprendizagem e percebendo que é consciente dela; o que o leva a pensar e agir dessa forma, sendo consciente do contexto em que desenvolve a sua prática e buscando saber se é capaz de transformá-la. Desse modo, percebemos o movimento dos sentidos e dos significados de aprendizagem se revelar entre a aprendizagem vista na perspectiva de aquisição e acumulação, por conta da dúvida em que Dirceu se encontra ao promover mais questionamentos a respeito de isso comprometer a quantidade de conteúdo que precisa ser contemplada naquela aula e a aprendizagem como atividade produtiva, quando Marília comenta: [...] **Houve toda essa construção do conhecimento, né? Não foi aquela coisa já acabada.**

Passamos a analisar a seguir, o eixo sobre aprendizagem pela lente da videoformação, relativas às ações da reflexão crítica.

3.3 A Aprendizagem em Cena: o confronto entre o dizer e o fazer

A proposta da reflexão crítica realizada na pesquisa, como mencionada em outros momentos, foi favorecida na videoformação. A sessão serviu para que Dirceu, assim como os demais partícipes, vivenciassem momentos de reflexão a respeito da prática pedagógica desenvolvida, tendo em vista ampliar sentidos e significados de aprendizagem em contexto colaborativo. Dessa forma, com base nas ações de reflexão crítica, veremos o compartilhamento dos conhecimentos gerados nos encontros realizados no dia 7 de outubro de 2010 e dia 26 de janeiro de 2011, com a presença dos professores Dirceu e Charles, das professoras Marília e Sonja e de Barry bee, a pesquisadora.

a) Aprendendo a Descrever: o cenário do processo de ensino e de aprendizagem

Na videoformação, Dirceu, a partir de seu olhar intrapsicológico, fornece dados gerais sobre sua aula. Esses dados fazem parte das ações reflexivas em que o descrever é foco da reflexividade.

Na ação de descrever, Dirceu rememora a própria prática esclarecendo aos demais partícipes os modos de perceber sua ação docente a partir, por exemplo, do objetivo pretendido, da explicação sobre quais e como os conteúdos foram trabalhados e da quantidade em função do contexto (aula de revisão para as provas). Os dados fornecidos pelo professor nos mostram que a turma filmada é composta por 39 alunos com idade entre 16 e 17 anos, estudantes do 2º ano do ensino médio. Os enunciados a seguir foram retirados da videoformação realizada no dia 7 de outubro de 2010.

Dirceu: É. Eu lembro que a situação era a última aula antes de começar as provas que eu tinha, ou seja, era uma aula de revisão, onde eu fiz, vocês perceberam aí, tinha um gráfico no quadro entre realismo e naturalismo, fazendo a diferença, porque eu comecei dizendo: “Esse assunto vocês já viram, então, nós vamos sintetizar”. O que é que tinha de novo ainda? Só falar de Antero de Quental e de Cesário Verde, dois poetas que eu falei nessa aula, mas a primeira parte era uma aula de revisão, né? Eu só apresentei assunto novo no final, que era falar um pouco dos dois poetas: Antero de Quental e Cesário Verde. Então, foi pensado, né, nesse quadro comparativo como aula de revisão, onde seria a última aula do semestre. Depois dali, dessa aula, começava a semana de prova, eu acho que no dia seguinte, já tinha prova.

Barry bee: Mas, antes havia a necessidade de saber quais eram as dificuldades deles e as necessidades.

Dirceu: Pensei assim, independente, pensei numa aula de revisão pra concluir, né, esse assunto, pra retomar alguns pontos, né, das aulas anteriores, que podia até sanar as dificuldades e colocando também como exemplo uma música pra que fechasse com um elemento, um texto-exemplo. Aí eu cito os textos clássicos, né, dos escritores que tem as tendências, mas aí eu boto uma tendência contemporânea, Alceu Valença, onde o aluno poderia identificar, que eu até analiso buscando essas características e no final o elemento novo. Então, no final, eu tinha essa preocupação de encerrar, de concluir esse assunto. Era a última aula.

Quadro 17: Descrição da aula de Dirceu.

Fonte: Videoformação realizada no dia 7/10/2010.

Dirceu enfoca a necessidade da revisão, como elemento essencial, quando afirma: [...] **Então, foi pensado, né, nesse quadro comparativo como aula de revisão, onde seria a última aula do semestre. Depois dali, dessa aula, começava a semana de provas, eu acho que no dia seguinte, já tinha prova.** Percebemos que, mesmo quando a pesquisadora questiona se antes houve sondagem com os alunos sobre dificuldades ou necessidades dos alunos acerca do planejamento daquela aula, Dirceu coloca a importância da revisão: [...] **pensei numa aula de revisão pra concluir, né, esse assunto, pra retomar alguns pontos, né, das aulas anteriores, que podia até sanar as dificuldades e colocando também como exemplo uma música pra que fechasse com um elemento, um texto-exemplo. [...] Então, no final, eu tinha essa preocupação de encerrar, de concluir esse assunto, porque a semana de prova tava... era a última aula.**

Pela descrição, observamos que a cultura da revisão para a prova está presente no cenário do processo de ensino e de aprendizagem como elemento que, de forma silenciada, está voltado para a aprendizagem como acumulação de conhecimento, associacionismo. Essa concepção se ampara na ideia de modificação do comportamento que é provocada pelo agente que ensina e utiliza adequadamente estímulos reforçadores, sobre o sujeito que aprende. É também nessa concepção que há predomínio da transferência do conhecimento (FREIRE, 1996), bem como do instrumento para um fim em si mesmo e para resultado (fazer a prova para obter nota), mas não como instrumento e resultado, processo e produto, com intenção de expansão ou ampliação por parte dos alunos, conforme defende Vigotski (2007).

Abaixo, no diálogo reflexivo e colaborativo, observamos como se deu a ampliação de conhecimentos e o partilhar de experiências a respeito dos sentidos e significados por parte de Dirceu e dos demais colaboradores, ainda na ação de descrever, realizado no dia 7 de outubro de 2010.

Dirceu: [...] agora, um ponto positivo é que eles participaram, vocês perceberam né, que tem a participação, que é o que todo professor quer, né? Nós queremos é a participação do aluno, né? Nós queremos essa participação boa, da pergunta...

Barry bee: Do envolvimento?

Dirceu: Do envolvimento. Não aquela pergunta...

Marília: Considerando a inibição, porque estão diante de uma filmagem, onde as pessoas se inibem, porque a gente consegue ver também.

Barry bee: Tudo isso precisa ser considerado, né?

Marília: E ainda assim, houve participação.

Dirceu: Ainda assim, houve participação. Agora assim, é interessante, por exemplo, eu estou aqui assistindo a aula junto com vocês, eu estou achando melhor, eu estou avaliando melhor do que o que avalei após terminar, porque eu acho que você tá num.... por exemplo, terminou de fazer a aula, você tem uma avaliação da sua aula. Todos nós temos e assistindo, eu já estou vendo por esse lado que você viu aí, eles até que participaram bem, se a gente for ver com esse fato de não ser uma situação normal, porque só em ter uma câmera, eu até disse assim pra Eliene: “Por que vai pedir autorização, se as aulas são filmadas mesmo, né?”. Aí, ela disse que é porque precisa, no contexto e...

Barry bee: Não.... é pra explorar e não tem o áudio e é pra explorar aqui no grupo, então...

Dirceu: Então, foi filmada numa situação diferente, porque tem um personagem novo na sala de aula, né?

Quadro 18: Diálogo entre os partícipes sobre a descrição da aula de Dirceu.
Fonte: Videoformação do dia 7/10/2010.

A descrição de Dirceu, nesses enunciados, está voltada para a situação da filmagem, que provocou situação diferenciada do seu cotidiano, por ter um cinegrafista dentro da sala. Apesar de tudo, diante das câmeras, a inibição foi considerada natural pelos demais partícipes, que assistiram ao vídeo, tanto em relação ao desempenho dos alunos quanto do professor Dirceu.

Quanto à filmagem de aula, ressaltamos que a escola possui, em todas as salas de aula, câmeras de filmagens sem áudio há mais de seis anos; por isso, para o professor Dirceu, talvez fosse desnecessário pedirmos a autorização dos pais para a gravação daquela aula. Contudo, explicamos que era uma situação diferenciada porque a usaríamos para discussão na pesquisa e, como tal, essa ação requer o rigor necessário sobre normas de aplicação dos instrumentos.

Selecionamos, a seguir, enunciados que apontam a descrição da aula de Dirceu na visão dos outros partícipes, retirados da videoformação do dia 7 de outubro de 2010.

Barry bee: É. (risos)... e, vocês, enquanto partícipes, como fariam essa descrição?

Sonja: Primeiro lugar, lembrar que nós também somos professores, né, e que erramos e que o que a gente diz aqui não entenda de forma alguma como crítica. Se soar como crítica...

Dirceu: Não... claro.

Sonja: Uma coisa que me afeta muito, que me dá voz. É diferente de analisar sozinho, né?

Dirceu: Porque é mais fácil vocês perceberem do que a pessoa que fez, né?

Sonja: Não sei se não ouvi bem, mas o que me chamou atenção, assim uma das coisas que me chamou atenção foi, acho que.... não sei... talvez oitenta, não sei se estou sendo exagerada, até noventa por cento do tempo da aula, se eu estiver errada, por favor, corrija.

Barry bee: Não, não é a questão de errada, é que a gente tá produzindo juntos, fazendo essa construção, analisando juntos...

Sonja: Assim, eu achei que o professor Dirceu falou muito. Houve participação dos alunos? Sim, com certeza. Também, não sei, acho que se deve levar em consideração o fato de que eles, sabendo que a aula é filmada, então, eles podem ter mudado podem ter, como a Marília falou, a questão da inibição, né? Mas, a gente normalmente fala muito e eu acho que faltou um pouquinho dar mais voz para o aluno, por exemplo, na análise da música do Alceu Valença, em que você explicou tudo bem direitinho, acho que você explica muito bem, né? Revisou bem a diferença entre o realismo e o naturalismo, exemplifica, põe... é.. volta o conteúdo pra o dia a dia dos alunos.

Barry bee: Sintetiza...

Sonja: Usa meios diferentes pra abordar o conteúdo, porque você utilizou o data-show, foi pra música, análise de texto. Então, são pontos realmente louváveis, mas eu acho que faltou dar um pouquinho mais de voz para o aluno, por exemplo, na música do Alceu Valença, assim, você explicou tudo muito bem, né? Mas, aí você podia voltar pra eles, já que você tinha revisado e: “E aí, vocês? O que vocês acham? Esse texto, ele se aproxima mais de qual escola literária? Ele tem características do realismo? Ele tem características do naturalismo? Quais as características? Onde essas características estão presentes no texto?”. Assim, fazer com que eles pensassem, não sei... se talvez também, além da filmagem, influenciado justamente pelo fato de ser a última aula do semestre antes da prova, se você tem também aquela, pode ter pesado isso, responsabilidade de revisar.

Marília: Porque sempre há essa preocupação, né, com o conteúdo, quer queira ou não, isso é o que pesa...

Sonja: Justamente, é isso que eu estou falando dessa preocupação com o conteúdo.

Marília: Isso pesa. Vai se aproximando do final... quem agora não viveu essa experiência? Duas semanas apenas para ministrar todo o conteúdo?

Dirceu: É.

Sonja: Agora....

Marília: Fica difícil em cinquenta minutos, às vezes, dar voz pra esse aluno, embora saibamos que isso é importante, ver o posicionamento do aluno, mas existe todo esse contratempo. Eu vejo dessa forma.

Sonja: É, sim, com certeza.

Dirceu: Eu tenho, como a Sonja falou aqui, eu já pensei logo assim o ponto certo que eu acho porque que professor, ele, digamos assim, o professor conduz a aula da maneira que ele quer, da maneira que ele quer assim, por exemplo, se ele quer dar mais voz ao aluno ou se eu quero dar menos voz ao aluno.

Barry bee: Ele direciona?

Dirceu: Ele direciona, acho que ele tem esse poder e quando é que o professor pode dar mais voz ao aluno e quando é que ele pode diminuir essa voz do aluno? Eu entendo que, por exemplo, essa aula é uma situação que o professor, talvez na cabeça dele, ele queria dar menos voz ao aluno, porque vejam, é como a Sonja disse aqui, foi colocando cada etapa e de forma didática, aqui e acolá deixando o aluno à vontade, assim, o que perguntasse ele respondia, como foi, mas assim, sem dar muito...

Barry bee: Sem muito espaço?

Dirceu: Sem muito espaço, isso porque, vejam que depois da análise dessa música do Alceu Valença, na cabeça desse professor tinham dois autores pra ele explicar. Eu acho que talvez explica, não é, o que a Sonja.... pode não ser o ideal, mas nessa situação, se eu sei que eu tenho a última aula e eu fiz essa revisão, esse professor não ia se sentir bem, por exemplo, se ele terminasse essa revisão todinha e analisasse esse texto todinho e não desse esses dois autores que ia tá na prova. Como é que ia ficar?

Barry bee: (Risos) É...

Sonja: Ou seja, necessidade mesmo de concluir.

Dirceu: De concluir. Você pode ver que tinha, que foi...

Sonja: E nós estamos passando né agora...

Dirceu: É.

Sonja: Se pegar uma aula minha também, você vai ver muitas vezes a gente....

Dirceu: Aí, só assim que a gente vê como a gente corre, né?

Barry bee: É, aí é que tá, vai ver o contexto, quer dizer, o contexto daquela aula..

Dirceu: Daquela aula.

Barry bee: Naquele momento.

Dirceu: Que aquele assunto, vejam que foram dois autores, que a menina, Marcela, leu o texto, acho que do Antero de Quental, a Marcela não, a Stephanie leu o texto do Antero de

Quental e a Marcela leu Cesário Verde, os dois autores que foram comentados depois e aí é que a aula vai terminar.

[...]

Marília: Tem esse diferencial, tem esse peso e é preciso considerar. A gente perde a naturalidade, a espontaneidade diante daquilo. Isso é natural.

Barry bee: E com a outra, você já tá acostumada? (Risos)

Marília: Eu acho que sim, mas, assim, você sabendo que tá ali, que tá sendo filmado, a preocupação quando você vai aparecer na televisão.

Barry bee: Isso vai fazer uma diferença sim, vai contar, mas o que a gente quer explorar aqui é que pensando, claro, levando em consideração isso a filmagem, tá.... mas em consideração, porque também, não foge tanto, eu penso que não foge tanto da realidade de uma aula sua. Foge, Dirceu?

Dirceu: Não. Hoje, por exemplo, a minha aula de hoje, eu não usei música, mas eu usei um data-show. Próxima aula... hoje foi contexto histórico e características, na próxima aula tem análise de texto, aí eu já boto uma música nessa estilo aí, uma música contemporânea, final do século XX, pra reconhecer as características lá do século XIX.

Barry bee: A música, ela ajuda em quê? Assim, o recurso tecnológico, no caso, o data-show, a mídia, ela vai ajudar em que aspecto?

Dirceu: O data-show, às vezes ele ajuda e atrapalha, por exemplo, eu acho mais lento com o data-show. Às vezes eu uso o data-show, quando tem alguma coisa que eu acho interessante mostrar. Tem imagem, ou você pode trazer algumas características e alguns pontos importantes, agora...// (fala simultânea)

Sonja: // Interessante, interessante...

Quadro 19: Descrição da aula de Dirceu na visão dos demais participantes.

Fonte: Videoformação do dia 7/10/2010

A ação de descrever provocou inquietações iniciais em Sonja, que se justificou com receio de que a crítica pudesse ter outra conotação. Dirceu deixou-a à vontade para que suas colocações pudessem acrescentar nas reflexões sobre a sua prática, inserindo-a no papel de colaboradora.

A visão que Sonja aponta, ao perceber pouca participação dos alunos, revela a sua percepção do que está silenciado, desvelando o sentido de que, na interação em sala de aula, é o professor quem provoca essa abertura, que promove as possibilidades para que haja a participação volitiva do sujeito (IBIAPINA, 2008). Essa observação revela que Sonja se

aproxima da concepção de aprendizagem como atividade produtiva, uma vez que lembra a importância dos questionamentos na aula para que haja expansão do conhecimento.

A reflexão interpessoal realizada na sessão reflexiva possibilitou abertura para que Sonja, ao confrontar, desse sugestões e fizesse inferências sobre outro modo de conduzir a exploração do conteúdo que Dirceu apresentou em sua aula: [...] **por exemplo, na música do Alceu Valença, assim, você explicou tudo muito bem, né? Mas, aí você podia voltar pra eles, já que você tinha revisado e: “E aí, vocês? O que vocês acham? Esse texto, ele se aproxima mais de qual escola literária? Ele tem características do realismo? Ele tem características do naturalismo? Quais as características? Onde essas características estão presentes no texto?”**. Assim, **fazer com que eles pensassem, não sei.**

As colocações de Sonja provocam inquietações em Marília, que lembra a realidade da prática do contexto na qual elas se encontram inseridas. É uma realidade que demanda necessidade de expor determinada quantidade de conteúdo em espaço e tempo considerados insuficientes para tal exploração, não havendo possibilidades de criar espaços para questionamentos, uma vez que o conteúdo precisa ser concluído e que, para Dirceu, tem a finalidade de ser explorado na prova.

A pesquisadora, em determinado momento induz a resposta de Dirceu. Isso ocorre quando direciona a pergunta tentando desconsiderar o que Marília apresenta sobre o fato de a aula ser filmada e perder a espontaneidade e a naturalidade de uma aula no cotidiano: “[...] **tá... mas em consideração, porque também, não foge tanto, eu penso que não foge tanto da realidade de uma aula sua. Foge, Dirceu?”**

Apesar de Dirceu concordar com a pesquisadora, ele altera o sentido do seu enunciado levando o grupo a refletir sobre o uso dos recursos como o data-show. Na interação estabelecida, não fica clara a importância do uso desse instrumento como promotor de desenvolvimento da aprendizagem, confirmando o que trazemos como importante e fundamental neste estudo, que é o uso da linguagem utilizada pelo professor que propiciará o levantar de questões e o desejo dos alunos em participar. A controvérsia entre o uso desse recurso na sala de aula não traz subsídios necessários para apontá-lo como mobilizador de práticas transformadoras, pelo que possa oferecer aos alunos em termos visuais ou como instrumento técnico que auxilia na expansão da aprendizagem, por ter sido comparado apenas à condição de que os alunos copiassem de forma mais lenta ou mais rápida.

Mesmo levando em conta esses detalhes, o professor Dirceu destaca que, no momento da videoformação, conseguiu fazer melhor avaliação da sua aula, no que se refere à participação dos alunos. Isso nos reporta ao que Liberali (2010) aponta acerca da ação

“descrever”, quando o professor Dirceu busca mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo: [...] **eu estou achando melhor, eu estou avaliando melhor do que o que avaliei após terminar, porque eu acho que você tá num... por exemplo, terminou de fazer a aula, você tem uma avaliação da sua aula. Todos nós temos e assistindo, eu já estou vendo por esse lado que você viu aí, eles até que participaram bem, se a gente for ver com esse fato de não ser uma situação normal, porque só em ter uma câmera [...].**

Ainda recordando ações e práticas, analisamos a seguir a ação de confrontar, presente no processo formativo.

b) Confrontando Ações – recordando práticas

Na ação de confrontar, os partícipes recordaram situações em que vivenciaram como possibilidade de rever suas práticas, ligando o fato às teorias que embasam as suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem como base para o seu agir e pensar. Lembramos de Liberali (2010, p. 56), quando afirma que “[...] precisamos conhecer os diferentes para sabermos como agir com o outro”. Foi assim que percebemos nos enunciados a seguir, retirados da videoformação do dia 26 de janeiro de 2011:

Charles: Eu estou lendo um texto desses que despejam em nossa sala. Esses livros que não tem sentido nenhum adotar. Um deles é um professor relatando, falando sobre os professores que teve na vida dele. Ele é professor, mas de cada um ele fez uma historinha, entendeu? E os melhores, os que marcaram a vida dele foram aqueles que exatamente chamaram atenção pra ele: “se você não estudar, eu vou lhe reprovar”, sabe? Diz que tem um professor de Matemática que chegou e disse: “Você se acha inteligente?”, perguntando pra ele; ele disse: “Não sei... eu não me julgo inteligente, não”, “Pois você é inteligente, você pode ter a certeza que é inteligente, agora se não estudar Matemática, eu vou lhe reprovar, porque eu reprovoo”. Disse desse jeito...

Barry bee: Mas aí será que é porque ele viu isso como um desafio e ele se sentiu...

Charles: Foi motivado, entendeu?

Marília: Tem a questão da autoestima anteriormente: Você se acha inteligente?

Barry bee: Ele acreditou nessa possibilidade?

Charles: Você é capaz, agora se você não fizer por onde, você vai ser penalizado.

Marília: É aquela velha história: a palavra de um padre, de um professor e de um médico ainda hoje quase não se questiona.

[...]

Charles: Uma pergunta: você acha que há uma relação em termos de colaboração nesse diálogo entre professor e aluno? Quando o professor diz: “Olha, você tem que me dar uma resposta positiva, você tem condições e tudo, senão...”, quer dizer, eu acho que essa resposta positiva é a colaboração também do aluno com o professor.

Barry bee: Porque assim, professor... o que é que essa teoria diz? O que é a ZDP? Que é a Zona de Desenvolvimento Proximal. O que o aluno já trazia como convicções em relação a cobranças? A linguagem que o professor utilizou levou aluno a pensar ou acreditar no que o professor diz, então, essa aproximação é que possibilita.... [...] penso que esse professor poderia dizer de outro modo, se quisesse refletir sobre o tipo de aluno ele está formando. Será que sua ação está voltada para o exercício de cidadania? Que alternativa esse aluno teve diante da postura do professor, que agiu de forma autoritária? [...] o salto qualitativo, de dizer que o aluno pensou sobre aquilo que o professor disse e ele se transformou porque agiu, foi afetado de algum modo. Então, em todos os sentidos, dizer que há colaboração é isso aí. Se eu não tiver com vocês aqui, inteira, sabe, por vontade de vir, de fazer, de ter essa conversa aqui não vai acontecer, quer dizer, o encontro aconteceu, tá registrado, mas pode não haver colaboração, porque ninguém saiu daqui pensando ou agindo de forma diferente. Então, essa colaboração em sala de aula na aprendizagem do aluno é dizer o que o senhor fala... cada um da sala vai pensar e transformar porque se não vai só repetir. Então, é essa a nossa crença nesse modelo de pesquisa... entender como isso acontece. Agora, não sei se necessariamente da maneira desse professor...

Quadro 20: Diálogos sobre o confrontar.

Fonte: Videoformação do dia 26 de janeiro de 2011.

As dúvidas de Charles quanto ao sentido de colaboração parecem incomodá-lo pelo conflito gerado sobre o posicionamento do professor ao qual se refere no livro lido, dando margem para que a pesquisadora atue como par experiente e possibilite a aproximação do significado de colaboração no processo ensino-aprendizagem. Com isso, acreditamos que a compreensão de colaboração mais uma vez se instaurou, mas o que apontamos como confronto, é a importância do professor Charles e dos demais partícipes, no referido caso, poder rever seus valores relacionados, por exemplo, à cidadania, constatando que vai além dos valores impostos pela lei, já que ela é construída de valores como a liberdade, a igualdade,

a autonomia, o respeito às diferenças e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários.

Ao discutir sobre os valores relacionados à postura do outro, os partícipes encontram possibilidades de analisar suas práticas, trazendo aproximação da concepção de aprendizagem como atividade produtiva com abertura à inovação, uma vez que experiências de imitação são complementadas com outras experiências de exploração e vão-se formando (no cérebro e na vida) possibilidades de novas sínteses. Assim, tais experiências surgiram nas interlocuções que apresentamos a seguir, nas ações do informar e do reconstruir de forma concomitante: ao mesmo tempo em que identificávamos as teorias educacionais presentes, observávamos o modo como se dava o planejamento da transformação da prática, das possibilidades de fazer diferente.

c) Aprendendo a Informar e Reconstruir: redescobrimo práticas

Passamos a discorrer sobre as interações estabelecidas, em que percebemos a ação de informar e reconstruir, apresentadas nos enunciados a seguir, retirados da videoformação do dia 7 de outubro de 2010, em que os partícipes informam, descrevem e redescobrem práticas a partir das interações que estabelecem durante o processo formativo.

Barry bee: E nesse planejamento, o nível de reflexão que a Sonja considera, foi uma reflexão crítica, acredito que foi no planejamento, mas que na prática, poderia... você considera, Dirceu, porque assim, é aquela coisa, a voz do outro, o que a Sonja está lhe dizendo. Vai fazer diferença se eu perceber também isso, porque às vezes, o outro tá me dizendo, mas eu não estou querendo enxergar, entendeu? Mas não é um enxergar como uma crítica que vai dizer assim: será que ela quer dizer que faria melhor? Que os questionamentos também mais na frente vêm: Eu faria diferente? Ou o Dirceu pensar: Eu poderia explorar esse conteúdo de forma diferente?

Dirceu: Ah, você quer dizer que se eu fosse dar essa mesma aula agora, se eu faria diferente?

Barry bee: Sim.

Dirceu: Eu acho que depende do momento, do contexto, por exemplo, se fosse uma situação dessa, talvez eu fosse igual, tá entendendo? Numa situação...

Barry bee: Eu sei...

Dirceu: ... como essa daí, mas numa situação normal, por exemplo, hoje, a minha aula não tinha esse caráter que tinha essa aula aí, porque, por exemplo, não tem prova amanhã. É só na

outra semana, você tem um contexto um pouco diferenciado. Eu acho que poderia amadurecer mais. Eu acho, sinceramente, que poderia amadurecer mais, dependendo.... o professor poderia não tá tão preso, assim em relação a essa... porque, como eu falei no começo que o professor pode conduzir, ele tem o poder muito grande de dar mais liberdade ou menos liberdade, na medida que as coisas.... embora você, você tá ali na frente, você não se fecha pras perguntas que vier, mas também, se ele não tiver muito tempo, ele não provoca tanto, por isso que eu acho que o professor conduz realmente, porque veja só: se ele tem mais tempo, ele pode, além de receber as perguntas que possam, porventura, vir, ele pode provocar, estimular que venham mais...

Sonja: È. Eu quero só frisar que de forma alguma é uma crítica. Eu acho que nós precisamos mesmo em determinados momentos...

Dirceu: Precisamos.

Sonja: ... a gente divide muito, varia muito. Eu acho que tem aulas que tem que ser expositivas.

Dirceu: É.

Barry bee: Isso é uma verdade.

Dirceu: Por isso que você perguntou: Você faria? Eu disse: Eu acho que faria, dependendo do contexto, como poderia fazer diferente num contexto, sabendo que a gente... quando mais participação do aluno, melhor, né?

Sonja: E pra isso, você pensa no seu objetivo, né?

Dirceu: No seu objetivo.

Sonja: As estratégias.

Barry bee: Tudo tá no objetivo, que é essa próxima questão: a colaboração está presente? Quer dizer, qual o entendimento que nós tivemos de colaboração? Esteve presente?

Marília: Colaboração professor-aluno?

Barry bee: Sim. Colaboração que é o movimento dos questionamentos, do envolvimento, de todos estarem, vamos dizer assim, naquele momento com os mesmos objetivos, voltados para aquele momento.

Marília: Nós percebemos que alguns nem tanto, né? Tinha um que tava totalmente desinteressado, mas na grande maioria, deu pra perceber...

Sonja: Conseguiu. Houve colaboração.

Pesq: Houve colaboração. E a participação dos alunos, também já traz essa resposta. A motivação tá presente? Claro. E assim: uma das questões, das necessidades formativas de vocês, né, de alguns no questionário lá foi: Como despertar essa motivação? Como é que

vocês acham que isso pode ser despertado para aquele aluno que tá na apatia, para aquele aluno que tá... Como é que a gente pode fazer isso? Como é que em mim é despertada a motivação?

Marília: Quando há interesse, agora como despertar o interesse de um aluno pra Literatura? Eu não sei, mas sem dúvida nenhuma, o interesse é um fator primordial para despertar.

Barry bee: Mas, o meio não faz uma diferença? A linguagem que o professor utiliza não faz diferença?

Dirceu: Sim, faz toda a diferença. Acredito que, por exemplo, o estímulo foi muito importante pra mim. Eu não encontrei esse... eu sozinho não consegui me motivar pra leitura. Eu consegui me interessar a partir de um professor de Língua Portuguesa que eu tive. Um professor na sétima série. Na quinta série e na sexta série, eu não era aluno desse professor, mas eu via ali, conhecia só de vista, agora quando eu fui aluno desse professor na sétima série, eu passei a me interessar, de tal forma que eu lia e pegava a gramática e eu não tinha nenhuma gramática ainda nesse tempo, que eu era aluno dele na sétima série, eu cheguei e disse: “Professor, qual a gramática que você me recomenda? Porque eu não tenho nenhuma gramática, mas eu quero comprar uma gramática boa aí”. Ele só falava de bons gramáticos. Ele disse: “Você não tem nenhuma?” Eu digo: “Tenho não”. “Pois eu vou lhe recomendar uma boa, a do Celso Cunha, talvez você tenha um pouco de dificuldade pra entender a linguagem, mas é uma boa gramática”. Aí, eu comecei com essa gramática, aí eu comecei a ler o conteúdo antes da aula dele, pra poder participar, pra poder interagir. E hoje eu digo pros meus alunos que a melhor aula é aquela que o aluno... é uma pena que nem sempre se faz isso, mas a melhor aula é aquela que o aluno lê o conteúdo antes. Se você experimentar dar uma lida no conteúdo antes, a aula será diferente. Por que que, no geral, a gente dá uma aula e as perguntas são superficiais? Porque o aluno, a pergunta que ele faz é a partir daquela abordagem que o professor tá fazendo. Então, quando eu digo superficial é porque não tem um conhecimento prévio.

Barry bee: A importância do conhecimento prévio?

Dirceu: Então, a informação que ele tá tendo é aquela ali, daquela aula ali. Então, ele não tem como fazer muitas conexões.

Quadro 21: Interações estabelecidas sobre a ação de informar e reconstruir.
Fonte: Videoformação do dia 7/10/2010.

A forma com que Dirceu despertou o gosto pela leitura é trazida pela abordagem que Vigotski (2007, p. 97) discute a respeito da zona proximal de desenvolvimento. A sugestão de

Dirceu sobre leitura prévia por parte dos alunos, como fazia na sua vivência, abrirá possibilidades para que questionamentos surjam na sala de aula e se expandam, mesmo com nível de complexidade diferentes para cada aluno, abrigando espaços e tempos, diferente zona proximal de desenvolvimento de cada um. Uma pergunta feita por um aluno, por exemplo, pode sintetizar dúvida de outro, mas a resposta do professor pode esclarecê-la para o primeiro e não para o segundo, exigindo assim mais de uma resposta – há possibilidades de conexões, como bem frisou Dirceu.

Na ação do informar, compreendemos as teorias que foram sendo construídas nas práticas escolares e, em particular, dos interlocutores desta pesquisa, sobretudo, de como influenciam suas ações. Nesse sentido, as discussões nas sessões reflexivas sobre as teorias da aprendizagem nos auxiliaram a compreender as teorias implícitas nas práticas dos professores, bem como explicar as ações por meio destas. Essas ações se revelam em vários momentos, como neste exemplo: [...] **E hoje eu digo pros meus alunos que a melhor aula é aquela que o aluno... é uma pena que nem sempre se faz isso, mas a melhor aula é aquela que o aluno ler o conteúdo antes. Se você experimentar dar uma lida no conteúdo antes, a aula será diferente. Por que que no geral a gente dá uma aula e as perguntas são superficiais? Porque o aluno, a pergunta que ele faz é a partir daquela abordagem que o professor tá fazendo. Então, quando eu digo superficial é porque não tem um conhecimento prévio.**

Pressupomos que, no enunciado acima, o professor já reconhece a implicação da zona proximal de desenvolvimento, explicada por Vigotski (2009), como necessária ao processo de aprendizagem. A importância de se levar em consideração o conhecimento prévio para que o aluno possa avançar no seu processo de aprendizagem e ampliar o seu conhecimento acerca de determinado fenômeno. O enunciado de Dirceu se aproxima da concepção de aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação, já que compreende que as perguntas provocam movimento, nos colocam em marcha, procurando, revirando, vasculhando respostas – as perguntas despertam o desejo das pessoas e mobilizam a permanência no grupo, conforme características dessa concepção.

Nesse raciocínio, percebemos que a reconstrução da ação de Dirceu acontece por meio das interações estabelecidas entre os interlocutores, em que ele passa a narrar, com o verbo no futuro do pretérito. Assim, consegue demonstrar a autonomia que o professor tem ao desenvolver a proposta em sala de aula. Nesse caso, vemos o processo crítico e reflexivo se instalar, uma vez que, mesmo diante de contexto escolar que preserve determinadas normas quanto ao conteúdo a ser ministrado, não há impedimento em que os professores ajam provocando questionamentos que promovam a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Liberali (2010, p. 65), “[...] ao reconstruir a prática, os professores estão planejando a mudança”. No momento em que o professor Dirceu responde à pergunta da pesquisadora, retoma mais uma vez a questão do contexto. Percebemos que, mesmo admitindo que pudesse repetir sua ação em função da situação real com que se depara, nosso protagonista é capaz de pronunciar: **“[...] Eu acho, sinceramente, que poderia amadurecer mais, dependendo.... o professor poderia não tá tão preso, assim em relação a essa... porque, como eu falei no começo que o professor pode conduzir, ele tem o poder muito grande de dar mais liberdade ou menos liberdade, na medida que as coisas.... embora você, você tá ali na frente, você não se fecha pras perguntas que vier, mas também, se ele não tiver muito tempo, ele não provoca tanto, por isso que eu acho que o professor conduz realmente, porque veja só: se ele tem mais tempo, ele pode, além de receber as perguntas que possam, porventura, vir, ele pode provocar, estimular que venham mais[...].** Com esse discurso, o professor Dirceu revela “[...] emancipação e controle sobre sua prática, através do autogerenciamento, da autorregulação e autorresponsabilidade” (LIBERALI, 2010, p. 66).

Compreendendo o papel do pesquisador na pesquisa colaborativa como aquele que não aponta defeitos na prática do partícipe, mas partilha pontos de vista, de forma que “[...] o próprio partícipe reflita criticamente com o grupo sobre sua ação didática e assuma riscos na negociação dos significados” (MAGALHÃES, 2004), propomos o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico de Dirceu. Essa ação provocou, nele, o alargamento da capacidade de reconstruir, no plano psíquico, as práticas desenvolvidas no plano real, o que implicou a nossa ação de questioná-lo, levando-o a pensar sobre o que poderia fazer para agir diferente nas próximas situações interativas.

Na ação de reconstruir, vemos possibilidades de transformação na ação da prática de Dirceu pela compreensão com que narra como, inclusive, passou a sentir-se motivado para a leitura, pela ação de um professor de Língua Portuguesa que teve no seu processo de escolarização. Com isso, ele abre espaço para que todos possam refletir sobre uma das necessidades formativas solicitadas por um dos partícipes para este estudo: “Como despertar a motivação nos alunos?”.

Como observamos, as ações *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* nos auxiliaram na compreensão do processo desenvolvido pela videoformação. Percebemos a importância do uso desse instrumento, concordando com Ibiapina (2008, p. 47) quando afirma que:

[...] a videoformação motiva os professores a questionar criticamente os conceitos já construídos, levando-os a assumir seus posicionamentos teóricos e o compromisso de transformação de pensamentos e práticas dominantes, em um processo no qual o conhecimento se aprofunda em relação dialética com a própria ação.

Assim, compreendemos que, com o uso da videoformação, a dinâmica da pesquisa considerou que o compartilhamento acerca do processo de aprendizagem entre os professores de Língua Portuguesa do ensino médio promoveu o movimento da compreensão do fenômeno aprendizagem e a mudança nas formas de pensar, sentir e agir dos partícipes. Isso pode possibilitar, no futuro, o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

Passamos a analisar o quarto e último eixo temático, que trata das aprendizagens colaborativas, em que apresentamos as negociações, os conflitos e os (re)posicionamentos.

3.4 Aprendizagens Colaborativas: negociações, conflitos e (re)posicionamentos

Neste eixo de análise, situamos a negociação dos sentidos e dos significados de aprendizagem por meio do processo interativo e apresentamos os conflitos e os (re)posicionamentos diante de situações da prática escolar vivenciadas pelos partícipes.

a) Negociação de Sentidos e Significados de Aprendizagem

O compartilhamento ocorrido no decorrer do estudo, além de permitir espaços de vivências colaborativas, fez com que os partícipes refletissem acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem e os negociassem durante o processo formativo, associando-os às concepções teóricas acerca da aprendizagem. Com a leitura dos sentidos de aprendizagem atribuídos pelos partícipes, apontados nos questionários reflexivos, cada um deveria inferir acerca de qual perspectiva teórica se aproximava, de acordo com as discussões realizadas no grupo e o apoio do texto lido.

Apresentamos na ilustração 10, as respostas de cada partícipe, quando negociam, na sessão reflexiva do dia 9 de setembro de 2010, os sentidos que apresentaram nos questionários reflexivos:

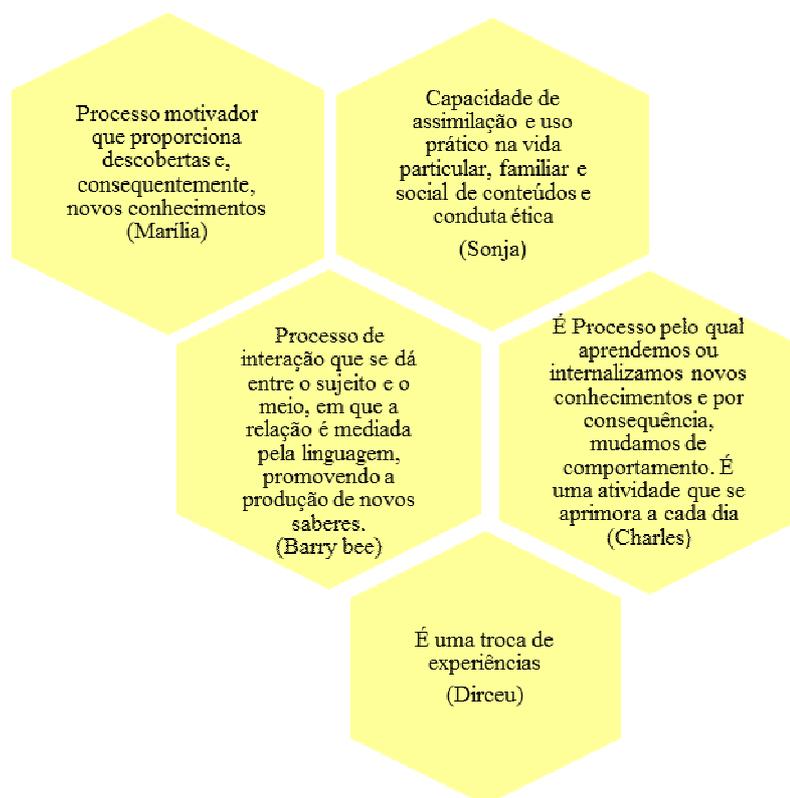


Ilustração 10: Colmeia de sentidos de aprendizagem atribuídos pelos partícipes.
 Fonte: Questionários reflexivos aplicados no início da pesquisa.

Nos enunciados a seguir, retirados da sessão reflexiva do dia 9 de setembro de 2010, apresentamos as inferências dos partícipes sobre os sentidos de aprendizagem que apontaram nos questionários e que foram expostos na ilustração acima.

Sonja (sobre o sentido de aprendizagem de Dirceu): O sentido aproxima-se mais da concepção sócio-histórica, já que, tanto nesta concepção quanto no sentido explicitado acima, ocorre integração entre o sujeito e o meio, ou seja, o sujeito age, constrói e transforma junto ao professor. Essa ação conjunta acaba por transformar a realidade que os cerca, se houver real interesse pela mudança.

Marília (sobre o sentido de aprendizagem de Barry bee): Sócio-histórica. Nesta perspectiva o sujeito é entendido como uma integração dinâmica e constante. Sendo um ser ativo, o homem busca o saber, mas para essa aquisição ele transforma e se transforma.

Dirceu (sobre o sentido de aprendizagem de Charles): Procurando fazer uma abordagem crítica do assunto para que o aluno participe do processo de produção do conhecimento, sentindo-se responsável pela produção do conhecimento – questiona a leitura do texto – perspectiva da interação de Piaget.

Charles (Sobre o sentido de aprendizagem de Sonja): Creio que na Epistemologia Genética. O aluno participa da construção do saber através de um processo interativo em que conjugam elementos ambientais inatos e interativos.

Barry bee (sobre os sentidos de Marília): A primeira impressão dá a conotação da concepção voltada para a interação social e a linguagem como elementos mediadores, considerando o termo motivador e descobertas.

Quadro 22: Negociação de sentidos entre os partícipes.

Fonte: Sessão Reflexiva do dia 9/9/2010.

Com a negociação de sentidos de aprendizagem realizada, foi possível compreender de que forma a teoria começa a interferir na prática docente. Cada partícipe, ao fazer inferências sobre o sentido de aprendizagem apontado pelo colega, realiza, também nesse momento, oportunidade de rever suas concepções teóricas a partir do olhar do outro, revivendo, de certa forma, situações do seu cotidiano. O olhar do outro, nessa atividade, provoca o repensar sobre a prática, pelas aproximações e pelos distanciamentos que cada um avalia, ao perceber as características da aprendizagem em cada abordagem explorada.

Além da negociação exposta no quadro 22, selecionamos os enunciados a seguir, retirados da videoformação do dia 26 de outubro de 2011, que exemplificam negociação sobre os sentidos e os significados de aprendizagem realizada durante as discussões:

Marília: Só um instante... isso acontece com o professor que quer melhorar sua prática.

Sonja: Que quer mudar, com certeza.

Marília: Mas nós sabemos que tem inúmeros que acham que estão prontinhos, que não precisam mexer em coisa nenhuma.

Dirceu: Como tem!

Barry bee: Como tem aluno também que acha que não precisa, que estuda e aprende sozinho.

Marília: E tem outros grupos de professores que se acomodam, seja atrás da falta de tempo, da preguiça por não querer ler, por não querer se informar.

Sonja: Vocês lembram o que o professor Dílson falou na palestra dele, né? Professor é aquele que lê, e na fala da professora Iveuta, ela mostrou pra gente e analisou conosco o texto sobre a leitura tutorial e eu achei muito interessante; assim, embora seja uma linguagem simples, contenha uma linguagem simples, mas é bom que a gente receba assim essas alfinetadas de vez em quando, de lembrar de algumas coisas. E aí, eu mostrei o texto, sugeri para um outro colega. Ai, depois que ele leu, ele disse: “Não tem nada demais”.

Barry bee: Não se sentiu afetado?

[...]

Sonja: Ele agiu como quem diz assim: Eu já faço isso.

Barry bee: Então, é entender que a aprendizagem para o aluno também é assim, né? Dizer que a motivação acontece naquela hora, pra ele essa troca foi importante, porque ele já saiu dali pensando e agindo diferente.

Sonja: Isso acontece também, não assim só de uma aula pra outra, depois que a gente faz a avaliação, mas de um ano pro outro, que a gente percebe o que eles foram aprendendo e já vou vendo as possíveis dificuldades e já vou trabalhar nesse sentido de procurar resolver.

Charles: Você falou aí a respeito do texto, né, da Mônica, só citando agora de 2000, o Franklin diz que está mudado, mas na realidade não é que mudou, é que foi otimizado, foi potencializado, né, nada mudou, o rádio não mudou, foi potencializado, o carro foi potencializado, o celular surgiu como um telefone e ele foi potencializado. Será que ele mudou? Não, ele foi potencializado, aí eles acrescentaram outras funções. Como aqui, por exemplo, quando ele fala... eu estava só lembrando, que eu leio muito a Mônica e ela diz que existem quatro situações anafóricas, ela coloca a Linguística, como conhecimento acumulado na memória como um dos interlocutores, para organização dos elementos do texto... Bom, e aí eu estava vendo. Essa função aqui para organização dos elementos do texto é que leva em conta o co-texto. Então, naquela época não havia esse conceito de co-texto, entendeu? Havia só o intertexto, mas o co-texto não havia, entendeu? É por isso que... e é isso bem aqui... talvez a própria Mônica reescrevendo esse texto possa acrescentar outras coisas, mas não que ele esteja ultrapassado, superado.

Dirceu: Em relação à pergunta... que eu entendi que a Marília falou assim: era separando dois planos, o professor que vivenciou de forma prática, mas já os outros que só assistiram, só acontece como questionamento.

Marília: Porque muitas vezes eu posso assistir sua aula, como o caso dela que passou o texto pra outra pessoa e não aconteceu nada, mas a partir do momento que o outro for relatando sua experiência, dizendo “olha, isso aqui, eu poderia fazer assim” ou dessa forma estaria melhor. Então, dessa forma vai despertando.

Dirceu: É... só mostrar por mostrar, às vezes pode não despertar, mas aqui nós tivemos a oportunidade de discutir, cada um teve a possibilidade de dizer... é assim que aprendemos.

Quadro 23: Negociação sobre os sentidos e significados de aprendizagem.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

A negociação explorada no quadro 23 parte da compreensão de que o papel da pesquisadora é o de introduzir e gerir o debate, promover a reflexão, lançar questões, mediar, redistribuir as questões surgidas no grupo, ajudar a construir momentos de síntese e consolidação. A partir dessa postura, ela deixa claro que o papel ativo pertence a cada um dos sujeitos envolvidos no processo (inclusive a ela) e que o processo de construção efetiva só existe enquanto esse papel for desempenhado por todos.

Por outro lado, Charles explica a compreensão que teve sobre texto lido, relativo a situações anafóricas. Assim, ele mostra ao grupo as mudanças apontadas pela autora, em função dos termos que ela utiliza atualmente, situando o contexto.

Portanto, percebemos que os partícipes contestam as ações dos colegas, explicando as razões de suas discordâncias de forma clara, sem julgamento de valor, chegando a ter compreensão de modo ampliado. Isso ocorre, por exemplo, quando Dirceu afirma: [...] **é assim que aprendemos**. Nos enunciados, percebemos a aproximação da concepção de aprendizagem como atividade produtiva, pela compreensão de que dentre as características dessa categoria, as experiências de imitação são complementadas com outras experiências de exploração e vão-se formando (no cérebro e na vida) possibilidades de novas sínteses.

Assim, passamos a explicar de que forma apareceram alguns dos conflitos importantes e necessários no contexto da colaboração.

b) Conflitos Apresentados

Vários conflitos foram gerados durante o processo formativo. De acordo com La Torre (2002), o campo na negociação em colaboração deve partir da concordância em negociar os diferentes pontos de vista das partes e dos interesses comuns que possuem com grande probabilidade de aplicar a estratégia “ganhar-ganhar”, validando todas as opções para chegar ao melhor acordo.

A seguir, apresentamos enunciados retirados da videoformação do dia 26 de janeiro de 2011, em que ilustramos os conflitos que aparecem durante as discussões.

Barry bee: [...] Eu fico pensando nesses termos... habilidades, competências, fiquem só mesmo no discurso, sem que compreendamos a sua aplicabilidade na prática, porque olha, dizer pra você desse percurso todinho que eu venho fazendo nessa pesquisa, a gente fica ouvindo e dizer como é que isso acontece na prática. Você usa termos, como conhecimento

fossilizado, que a gente diz assim: não, eu sei o que significa fossilizado... mas às vezes você não tem consciência do que você tá falando.

Charles: Fossilizado tá cristalizado, tá consagrado.

Barry bee: Tá cristalizado, tá consagrado. E assim, dizer que você também aprende a usar termos, que essa sempre foi a minha preocupação, tipo ficar dizendo pra vocês: “Olha, é importante que o professor seja crítico, reflexivo, como é a modalidade de pesquisa que a gente tá fazendo”. Não é porque eu estou fazendo que eu acho que ela vai acontecer, entendeu? É Exatamente pra isso, pra entender porque não é assim: a gente diz uma coisa e o outro não sente que você tá dizendo aquilo, a linguagem não afeta o outro. Você fala uma coisa e teu corpo não expressa verdadeiramente aquilo que você tá dizendo. Então, às vezes... muitas pessoas se dão bem no discurso? Porque fica um discurso como se tivesse... lembram do videoteipe daquele filme lá.. o professor fica falando assim pra ele... lembra da cena lá que a professora diz que ele tá dando um show pra ele mesmo. Então, não é que ele não tenha intenção, talvez até de forma inconsciente que acontece aquilo, ele sabe, ele tá numa sala de aula, ele acha que tá dando a aula e que os alunos estão aprendendo, mas se o outro não servir como espelho, como foi o caso dela, de dizer pra ele que tá dando aula pra ele mesmo, ele não tinha essa noção se ela não tivesse dito isso pra ele. Porque, vamos dizer assim, se não fosse o olhar dela, ele não se dava conta...

Charles: É como o corrupto. Ele não é assim? Ele acha que aquilo ali, ele tá sendo é uma pessoa viva, esperta e tal, aquela coisa. Ele não tá pensando que aquilo que ele tá desviando tá tirando do miserável a oportunidade de morar numa casa e tal, tal. Ele tá achando que ele tá se superando aos demais, quer dizer, ele não faz uma autocrítica e o professor também é assim...

Barry bee: Ele não tem malícia, ele não tem maldade, ele não acha que tá fazendo nada errado não. E realmente pode não estar, porque não tem consciência disso...

Dirceu: Eu percebo assim... eu achei interessante porque bate com a realidade que eu vivo hoje. Como eu sou professor e aluno hoje, eu tenho muitas reflexões sobre isso porque eu vejo muito professor que não é professor.

Barry bee: Que não teve formação pra ser professor?

Dirceu: É, que não teve formação pra ser professor e que faz igual aquele professor ali: dá aula só pra ele mesmo, não interessa o restante.

Pesq: Não tem interesse nenhum em interagir, quer dizer...

Quadro 24: Conflitos negociados entre os partícipes.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

Na segunda videoformação, foram retomados alguns pontos relativos ao encontro anterior, em que a pesquisadora menciona a diferença entre discurso e ação e o significado de “fossilizado”. Além disso, ela relembra o videoteipe do filme “O espelho tem duas faces”, apresentado no simpósio da formação de professores da escola, no período de 17 a 21 de janeiro, em que todos os partícipes estiveram presentes, oportunidade em que exibimos a cena do professor que transforma sua prática a partir do olhar de outra professora.

Diante dos comentários, Dirceu revela considerar a importância da formação de professores para o exercício da docência, ao fazer comparativos com aqueles que dão aula para si, como no exemplo do filme, não considerando a interação em sala de aula, nem a aprendizagem dos seus alunos. Charles, por sua vez, demonstra compreender o que significa “fossilizado”, no entanto, lembra situação em que leu sobre a atitude de um professor que age de forma autoritária com determinado aluno, passando a conotação de que concorda com tal atitude.

Já Marília chega a concluir acerca da situação referindo-se a um clichê culturalmente conhecido, o fato de pouco se questionar palavra de padre, de médico e de professor, trazendo a contradição com o modelo de formação que procuramos promover entre os professores e apontado por Pontecorvo (2005, p. 67) como a importância de potencializar os contextos de conflito de opiniões para explicar e argumentar como geradores de aprendizagem. Sentimos a falta de exploração da pesquisadora naquela situação, em que poderia ter provocado questionamentos quanto à postura do professor citado no livro – mostrou-se omissa, não intervindo no posicionamento de Charles.

Quando Charles compara a atitude do professor que não tem consciência da sua prática à de um corrupto, revela a importância do estudo em contextos colaborativos como necessários para que este possa enxergar pontos que talvez, sozinho demore mais perceber, ou até mesmo continuar agindo da mesma forma, mantendo posturas, práticas e discursos fossilizados. Charles revela, nesse caso, indícios de aprendizagem como atividade produtiva, uma vez que ação dialética apresenta-se como fundamental nesse processo.

Diante da situação de conflito que apresentamos, explicamos, a seguir, como foram se constituindo os (re)posicionamentos dos partícipes em determinadas situações do processo formativo.

c) (Re)posicionamentos

Na situação a seguir, retirada da videoformação do dia 26 de janeiro de 2011, apresentamos a discussão gerada a partir da indignação do professor Dirceu com um dos seus professores do curso de Direito. Nessa situação, consideramos que há nova forma de apontar sentidos e significados de aprendizagem, frente às experiências vividas no processo colaborativo – novo posicionamento diante de determinadas situações da prática de professores.

Dirceu: [...] Ele tá ali pra dar aquela aula e ir embora, tá entendendo, e os outros alunos, estão achando que ele é o máximo. Alguns têm a opinião de que ele não é um bom professor, que ele é autoritário, ele, as vezes debocha do aluno, quando o aluno faz uma pergunta...

Marília: Porque o aluno se trava mais pra não cair na malha fina.

Dirceu: É. Aí, eu estou vivenciando esses dois lados. É bom que a gente analisa, enquanto professor e você enquanto aluno, aí eu fiquei pensando que a gente tem que refletir, as vezes quando está como professor ali na frente, ponderar mais um pouco, porque cada aluno é um universo, né, para não cairmos no papel desse professor, agora claro que é diferente, porque nós temos uma formação pedagógica. Nós fizemos Letras e a gente passou por Psicologia, passou por prática, estuda constantemente, diferente dele, que ele é bacharel em Direito e advogado, então, ele não teve nenhuma complementação, estou falando isso por causa desse professor, porque aí eu faço aqui as comparações devidas. A falta que essa parte faz a ele, por ele não ter essa visão.

Barry bee: Você acha que a formação é necessária?

Dirceu: Eu acho.

Barry bee: Quer dizer, a formação para ser professor?

Dirceu: É, pra ser professor. Então, não tenho duvida, porque, principalmente, pela experiência que eu estou vivenciando...

Marília: Até porque nós estamos em uma comunidade, onde são todos seres humanos.

Dirceu: São seres humanos, né.

Marília: Como é que você vai compreender, como é que você vai se sensibilizar com a situação do outro pra que tenha transformação, porque ela não vem prontinha e acabada. Isso são conquistas que nós não trazemos de acordo com a necessidade, de acordo com a nossa intelectualidade e com a experiência de vida que nós adquirimos ao longo do tempo. Você só desenvolve a sua humanidade convivendo, procurando compreender, tentando se colocar no lugar do outro, é isso...

Quadro 25: (Re) posicionamentos apresentados na interação.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

Nos enunciados do quadro 25, observamos a análise que o professor Dirceu faz sobre a importância da formação para o exercício da docência. A comparação que ele faz com um dos seus professores do curso de Direito revela e confirma sobre uma das nossas inquietações como profissional e pesquisadora: a de que a formação deve ser contínua e que, sobretudo, tenha suas bases teóricas fundamentadas na abordagem sócio-histórico-cultural. Esse ponto é confirmado por Marília quando se manifesta: [...] **Como é que você vai compreender, como é que você vai se sensibilizar com a situação do outro pra que tenha transformação, porque ela não vem prontinha e acabada. Isso são conquistas que nós não trazemos de acordo com a necessidade, de acordo com a nossa intelectualidade e com a experiência de vida que nós adquirimos ao longo do tempo. Você só desenvolve a sua humanidade convivendo, procurando compreender, tentando se colocar no lugar do outro, é isso...**

No enunciado de Marília, fica clara a compreensão sobre necessidades formativas trazidas por Rodrigues (1993), quando nos diz que estas “abrem horizontes” para a autoformação, por meio da conscientização das lacunas, problemas, interesses, motivações.

Observamos a seguir, pelos enunciados retirados da videoformação do dia vinte e seis de janeiro de 2011, outros (re) posicionamentos acerca de situações práticas vivenciadas no contexto da colaboração.

Barry bee: [...] Porque a gente podia ampliar a discussão sobre o videotape. [...] A aula que nós assistimos e que os professores podem falar um pouquinho aí dessa experiência, em que aspectos, se há ganhos em termos de formação? É válido fazer esse tipo de trabalho, esse tipo de reflexão junto com os professores? É possível? É viável?

Sonja: Sobre a..

Barry bee: Sobre a videoformação.

Marília: Eu acredito que é possível. É claro, tem que ver a questão de quantas... essa coisa toda, mas uma aula mensal, por exemplo, eu acredito que seja possível e é promissor, agora isso serve, principalmente, para o professor que quer melhorar sua prática, porque dentre outras coisas, acho que o que pesa mais é essa. O professor se distancia, porque quando ele vê a aula é outro momento. Você está agindo, você não tem muita consciência, quando você tá em sala de aula. Existe a preocupação em passar bem todo o conteúdo, isso e aquilo, mas você, a sua prática, ela é vista de outra forma, quando o professor tem aquela aula agradável, aí o professor vai estar preocupado não com aquele conteúdo, se foi bem ministrado ou se não foi, se o aluno tá prestando atenção, mas a sua prática. Se tem alguma coisa que pode melhorar, onde eu preciso melhorar, o que eu preciso fazer para a aula ficar empolgante,

interessante, pra chamar a atenção do aluno. Aí, eu vejo assim, o professor consegue re-olhar a sua prática no momento em que ela é filmada, nesse segundo momento.

Barry bee: É. Então, nesse caso que foi o professor, ele querendo melhorar, mas o outro que assiste, por exemplo, se você viu uma ação. A Sonja falou bem isso na hora da apresentação, tipo: isso aí, eu não faria, assim como o Dirceu disse: “Não, em outro contexto, faria diferente”. Você não acha que o outro também, que tá assistindo, não desperta?

Todos: Desperta.

Marília: Mas, tem que ver o seguinte: desperta quando há questionamento, diferente do professor que vivenciou e que está buscando aprimorar essa prática. Ele percebe sem que isso seja questionado, agora, é aquela coisa, só quem vive, sabe.

Dirceu: Eu entendi o que você quer dizer, que, por exemplo, uma pessoa que viveu aquela situação. Cada um de nós, nós temos um senso crítico e cada coisa que a gente faz, por exemplo, hoje à noite, nós vamos estar em casa e de repente, nós vamos nos lembrar de alguma atitude que a gente fez hoje e a gente vai pensar: “poderia ter feito melhor”. Às vezes quando, um exemplo aqui, no caso eu que tenho filho pequeno. A gente vê assim, eu fiz isso com meu filho e poderia ter feito de outra forma, você repensa. [...]

Marília: E é isso que eu quero trazer pra prática do professor. Então, quando é esse professor que tem autocrítica, que faz uma bobagem, ou seja em sala de aula, ou seja com o filho...

Charles: E depois repensa e não vai repetir.

Marília: E muda essa prática, ótimo, mas quando ele não muda, fica só essa questão do bate-boca não tem como progredir.

Sonja: Eu acho que na prática educativa, a gente também vai lançando mão de estratégias, às vezes até mesmo dentro da sala de aula, a gente planeja, com certeza, mas às vezes surge uma situação diferente, inesperada e a gente toma uma determinada atitude que depois, como ele falou, vai repensar, né? Aquilo não deu certo, poderia fazer de outra forma. E gente, até pela própria experiência já vai tendo certo, digamos, traquejo, vamos dizer assim..

Marília: Só um instante... isso acontece com o professor que quer melhorar sua prática.

Sonja: Que quer mudar, com certeza.

Marília: Mas nós sabemos que tem inúmeros que acham que estão prontinhos, que não precisam mexer em coisa nenhuma.

Dirceu: Como tem!

A retomada do videoteipe leva o grupo a refletir sobre a validade da videoformação no processo de formação contínua de professores. O caminho interpsicológico desse recurso se desvela pelas considerações estabelecidas a respeito da reflexão crítica sobre a prática que o professor desenvolve, sobretudo, quando vêm à tona as necessidades formativas relacionadas à motivação dos alunos.

O ato de se ver no vídeo, como coloca Marília, leva o professor a repensar sua prática e a procurar encontrar formas de tornar a sua aula [...] **empolgante, interessante, pra chamar a atenção do aluno. Aí, eu vejo assim, o professor consegue re-olhar a sua prática no momento em que ela é filmada, nesse segundo momento.**

A interação estabelecida com os interlocutores cria contexto colaborativo quando são desencadeados pontos de vista diferentes, que se aproximam quando mediados pela pesquisadora, no que se refere à importância de olhar para a prática de determinado professor (ou a sua, no caso de Dirceu) e de refletir sobre o modo como realiza determinada ação. Essa mediação os leva a refletir sobre possibilidades de agir de modo diferente, com a compreensão de que isso acontecerá somente quando a ação de transformar a prática é volitiva e esta acontecerá quando houver desejo e intenção coincidentes e de modo consciente.

No diálogo que segue, retirado da videoformação do dia 26 de janeiro de 2011, observamos o potencial para que o agir colaborativo e reflexivo se concretize, com a compreensão da aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação.

Marília: O que me fez parar muito pra pensar sobre isso foi uma aluna, aí uma vez ela me disse e eu fiquei sem entender, o que era. Ela disse: “Tia, sabia que eu espero a semana toda por essa aula?” e eu fiquei sem saber se era criticando ou se realmente ela gostava de esperar por aquela aula. Depois dessa afirmação é que eu passei a me preocupar mais com relação ao aluno, a conhecer, a me aproximar mais, em relação ao que eles esperam de mim, o que ele quer ouvir. Então, esse fato fez eu me preocupar mais nesse sentido, essa coisa mais humana mesmo. Mas até então não, a observação era só de uma questão...

Barry bee: Foi um aluno que te fez passar a agir diferente em sala de aula?

Marília: é.

Barry bee: Então! Aí entra outro ponto: alteração da prática implica motivação, interesse em fazer, quer dizer, o que aconteceu, o que acabou de colocar, né, professora, assim, alterou a tua prática em função...

Marília: por eu estar lidando com pessoas que criam expectativas, tem problemas e que queriam alguma coisa de mim, só que eu não sabia o que e eu ainda não sei, porque existem diferentes tipos de alunos, alguns estão mais interessados, mas cada um deles quer uma coisa de você, seja atenção, seja o conhecimento. Então, depois que eu observei foi que eu me preocupei mais.

Barry bee: Agora ... Isso fica... será que não fica notório você perceber que a gente só altera, só muda alguma coisa, só transforma quando a gente tem esse desejo de fazer, né? E esse desejo assim, é um desejo voluntário, um desejo de querer fazer sem de certa forma, esperar uma recompensa, vamos dizer assim, quer dizer, eu não sei, é por aí que vocês pensam esse desejo de fazer, esse desejo de alterar, desejo de sempre melhorar?

Marília: Eu acho que é muito mais eficaz quando ele vem espontaneamente, quando parte mesmo da concepção do professor do que por imposição da escola, porque nós temos que não funcionam tão bem assim, por mais que a instituição seja ela qual for que ela cobre, que ela obrigue, que ela coloque punições, mas não. Toda coisa, principalmente a participação, a cooperação, ela só passa a ser bem aceita quando, até porque quem tá do outro lado percebe se é verdadeiro, porque a gente pensa que engana aluno, mas o aluno sabe quando a gente não está toda a sala, quando você tá preocupada, quando, de alguma forma, você não rendeu como rende em dias normais. O aluno sabe, ele percebe, só que hoje eles usam a expressão: Tia, tu tá estressada!

Todos: (Risos)

Marília: que tudo pra ele é...

Dirceu: é estressado.

Marília: Mas, eu vejo como uma maneira que eles têm de dizer “eu também te conheço”, porque nós convivemos, é muito tempo que o professor passa com o aluno e ali vai criando vínculos...

Barry bee: Pra vocês, então, da Língua Portuguesa, que é uma carga horária maior semanal, não é? Tem uma facilidade maior de conhecer os alunos?

Sonja: E é interessante também a história de vida do aluno, porque aquilo que a gente chama de indisciplina, muitas vezes é carência.

Marília: Eu tenho um aluno lá na sala, ele foi meu aluno na sétima e agora novamente; ele é inquieto, conversa, o tempo todo acha qualquer desculpa pra levantar e ficar próximo a você.

Sonja: É o José Carlos?

Marília: Não. É o ... Edmilson.

Sonja: Ahhh..

Marília: Eu soube que a mãe dele....

Sonja: é.

Marília: Tem lá aquele problema todo, aí que eu vim entender o porquê. A gente passa a ser mais compreensiva.

Sonja: É, muito diferente. Muito baixo!

Marília: Porque quando você faz isso, os outros também querem que você faça.

Todos: (Risos)

Barry bee: É. Então, colocando assim, requer motivo, envolvimento do sujeito, é essa a compreensão que a gente tá chegando, essa colaboração que a teoria da abordagem sócio-histórico-cultural traz. Então, nesse material aí de vocês, não é tarefa de casa, mas a gente vai encontrar o que, onde que tá respaldado o que nós estamos falando aqui, que abordagem é essa que vê o sujeito inteiro, como vocês estão falando e que o professor também se percebe dessa forma, que o aluno tem problema e o professor também tem problema e essa troca é visível na sala de aula, quando o professor não tá bem, o que a professora acabou de colocar e que o aluno percebe. Aí, tem mais outra: quando apresenta saltos qualitativos naquilo que sente, pensa e faz. Esse salto qualitativo aí, o quê que vocês consideram que seja?

Marília: [...] eu reconheço que na minha prática de alguma forma, principalmente, nessa questão da aluna, se eu reconheço isso, a tendência é melhorar; esse qualitativo é justamente isso, eu entendo como sendo assim, procurar melhorar...

Quadro 27: (Re)posicionamentos apresentados na interação 2.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

Partindo do pressuposto de que a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais (LIBERALI, 2010), encontramos subsídio para apontar a interação ocorrida na sessão reflexiva, por meio do turno retirado no enunciado de Marília que destacamos: [...] **O que me fez parar muito pra pensar sobre isso foi uma aluna, aí uma vez ela me disse e eu fiquei sem entender, o que era. Ela disse: “Tia, sabia que eu espero a semana toda por essa aula?” e eu fiquei sem saber se era criticando ou se realmente ela gostava de esperar por aquela aula. Depois dessa afirmação é que eu passei a me preocupar mais com relação ao aluno, a conhecer, a me aproximar mais, em relação ao quê que eles esperam de mim, o quê que ele quer ouvir. Então, esse fato fez eu me preocupar mais nesse sentido, essa coisa mais humana mesmo. Mas até então não, a observação era só de uma questão...**

A transformação ocorrida no modo de Marília agir em sala de aula, em função do depoimento da aluna, revela o nível de consciência encontrado para alterar sua prática. Ao continuar a interação com os demais partícipes, denota a compreensão da característica volitiva como fundamental ao processo de mudança e a indissociabilidade da ação do sujeito como pessoa e como profissional, que o agir colaborativo promove. A percepção de Marília denota a descoberta de si e do mundo ao seu redor, [...] **essa coisa mais humana mesmo [...]**, considerada essencial para que descobrisse uma maneira de se tornar mais colaborativa e pensar além do eu (LIBERALI, 2010, P, 16).

A condição que é dada ao professor de refletir criticamente acontece pelo enunciado do outro, em colaboração, como acontece neste trecho da fala de Marília: [...] **Toda coisa, principalmente a participação, a cooperação, ela só passa a ser bem aceita quando, até porque quem tá do outro lado percebe se é verdadeiro, porque a gente pensa que engana aluno, mas o aluno sabe quando a gente não está toda a sala, quando você tá preocupada, quando, de alguma forma, você não rendeu como rende em dias normais. O aluno sabe, ele percebe só que hoje eles usam a expressão: Tia, tu tá estressada!**

Percebemos a compreensão que Marília apresenta sobre como ocorre o processo de aprendizagem por meio da colaboração. Para ela, há necessidade de o professor se envolver por inteiro, revelando a indissociabilidade do pensamento e da ação, do corpo e da mente, necessariamente envolvidos na relação com os alunos. Esse ponto nos leva a inferir sobre o que afirmamos quando Vigotski (2009, p. 412) nos diz que “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Por isso, os processos de desenvolvimento semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, “[...] constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto”.

O sentido que Marília atribui ao enunciado “Tia, tu tá estressada!” revela que houve colaboração, não no conteúdo explorado, mas porque houve interpretação e sintonia da sua parte ao perceber que, quando ela não está envolvida na relação com seus alunos, estes fazem leitura sobre a sua ação em sala de aula. Assim, eles não se mostram afetados pelos assuntos tratados na discussão – não havendo colaboração, dificilmente poderá haver saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos.

Percebemos, no entanto, que, para Marília, o salto qualitativo na aprendizagem do aluno a que Barry bee se refere não foi compreendido pela visão explicitada na teoria de Vigotski, como sendo ação consciente, que passa a transformar o seu modo de agir e pensar sobre determinado fenômeno. Sua explicação está voltada para o sentido de melhorar a prática, não especificando se esta passará a ser diferente ou transformada. Entendemos, ainda,

que Barry bee poderia ter esclarecido ou explicado de outro modo para que a comunicação pudesse fluir e expandir a compreensão do que seria o salto qualitativo ao qual se referia.

No conteúdo discursivo que segue, retirado da videoformação do dia 26 de janeiro de 2011, encontramos outros subsídios que denotam a compreensão da necessidade do espaço colaborativo em sala de aula, momento em que há (re)posicionamentos sobre o fenômeno estudado e aproximações de aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação.

Barry bee: E aí tem mais um ponto: potencial para criar condições que favoreçam condições para propiciar a formação de desenvolvimento de níveis superiores da consciência dos professores envolvidos, inclusive do pesquisador, por meio da associação teoria e prática. Então assim, essas condições e esses níveis superiores de consciência é que vem lá da teoria do Marx, esse diferencial que só os humanos são capazes de ter, né, a consciência. Em alguns momentos, eu vou tentar pra vocês os termos-chave tanto da pesquisa colaborativa, quanto da teoria da abordagem sócio-histórica do Vigotski, que é essa consciência que só tem em nós e assim... [...] a gente saber em que momentos há e em que momentos não há colaboração, porque não é só o diálogo, porque o diálogo às vezes se torna mais um monólogo do que um diálogo. Você fala, fala e esse diálogo não é qualquer diálogo também. Aí é que tá, talvez até aprofundar na questão da dialética, que vocês têm até, com certeza, mais leitura do que eu, pela formação de vocês, que o Bakhtin coloca como uma compreensão de que eu possa estar falando aqui, achando que estou me fazendo entender, que vocês estão compreendendo, aprendendo e isso pode não acontecer. Por que que isso pode não acontecer? O que é que vocês acham?

Marília: Um dos motivos é o interesse. Quando você deixa de entender uma conversa, quando aquilo não me interessa, então há uma dispersão da minha parte, esse é um dos motivos. O outro é ter o mesmo grau de conhecimento, porque se eu uso uma linguagem que não é apropriada para determinada pessoa, essa pessoa não vai compreender bem. Eu vejo nesse sentido.

Dirceu: É. Linguagem como um todo.

Sonja: É. A pessoa tem que estar bem, estar bem. Já é comprovado que a pessoa que está bem até saúde mesmo, não acabou de corrigir seis pacotes de prova...

Todos: (Risos)

Dirceu: Tem que tá bem mentalmente também.

Sonja: Exato. Estar bem disposta, ao meu ver, ela vai aprender melhor.

Dirceu: Por exemplo, se você vai pra uma aula, se você dormiu bem ontem a noite, você tomou, por exemplo, um banho antes de ir pra essa aula a noite, então você vai mais tranquilo, né, agora se você passa o dia todinho, direto, seu rendimento lá não vai ser como o esperado e às vezes, o professor pode até chegar e tá aqui na frente e são muitas cabeças que estão ali, assistindo aquela aula e ele não sabe o problema que cada um tá passando, né? Então, às vezes a gente até julga. Eu estou citando esse exemplo, porque eu estou fazendo um curso...

Barry bee: De graduação?

Dirceu: É, sou graduando, faço outro curso à noite em Direito e aí tem um professor que ontem tava falando assim que tem gente que não participa é porque não quer nada. Eu fiquei até pensando se eu deveria fazer uma intervenção, mas depois eu vi que não valia a pena.

Sonja: Quem foi que disse?

Dirceu: O professor numa aula que eu estava assistindo.

Sonja: Certo.

Dirceu: Ele disse assim: “Quem não participa é porque não quer nada e tira nota baixa, pode observar quem tira nota baixa é geralmente quem não tá participando da aula”.

Marília: Então, o professor tá considerando a participação.

Dirceu: É, a participação. Aí, quer dizer, nessa sala tem pessoas, tem ex-alunos daqui, do Dom Barreto, que eram daqui e estudam lá, tem dois médicos, tem três professores e tem um engenheiro, assim o pessoal que eu conheço mais, né, tem pessoas de profissões diferentes, é uma faculdade particular. Aí, o ambiente é bem heterogêneo, tem pessoas de outras profissões, os que eu citei aqui são as pessoas que eu convivo mais de perto, mas fiquei pensando se eu devia fazer uma intervenção ou não, mas cheguei à conclusão que eu não deveria, eu achei que não valia a pena, porque o meu discurso não ia fazer com que ele mude. Ele está ali pra dar aquela aula e ir embora, tá entendendo, e os outros alunos, estão achando que ele é o máximo. Alguns têm a opinião de que ele não é um bom professor, que ele é autoritário, ele, às vezes debocha do aluno, quando o aluno faz uma pergunta...

Marília: Porque o aluno se trava mais pra não cair na malha fina.

Quadro 28: (Re) posicionamentos apresentados na interação 3.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

A discussão empreendida entre os interlocutores foi provocada pela pesquisadora ao diferenciar a aprendizagem pela colaboração e pela não colaboração (IBIAPINA, 2008). Isso suscitou em Marília, inicialmente, o levantamento sobre o interesse do aluno em participar em que revela a importância do uso da linguagem como promotora de espaço colaborativo, “[...]”

se eu uso uma linguagem que não é apropriada para determinada pessoa, essa pessoa não vai compreender bem”, e que Dirceu complementa que é a linguagem como um todo, ou seja, pensamento, fala e corpo interagindo na situação de aprendizagem.

Sonja lembra, imediatamente, a importância do atendimento das necessidades básicas satisfeitas para que o bem-estar do professor prevaleça na relação. Ela cita as provas que o professor leva para casa, o cansaço, que é silenciado, mas está implícito, como características que devem ser levadas em consideração para que a relação entre professor e aluno possa fluir, a colaboração se instale, possibilitando a aprendizagem como atividade produtiva.

O professor Dirceu concorda com Sonja; por isso, ele elenca mais características necessárias, como descanso, banho, entre outros. Além disso, lembra situações que vivencia atualmente como graduando do curso de Direito: ele consegue fazer a leitura de um dos seus professores, que age fugindo totalmente do perfil de formação necessária ao professor crítico, que se propõe a criar clima colaborativo em sala de aula. Além de apresentar marcas de autoritarismo nas suas ações (LIBERALI, 2010 p. 32), [...] **às vezes debocha do aluno, quando o aluno faz uma pergunta.**

Nesse relato, o professor Dirceu consegue deixar clara a importância da formação inicial e contínua para a ação docente. O professor que ele faz a comparação não recebeu nenhum tipo de formação para exercer a função, como tantos outros, os quais muitas instituições de ensino não levam em consideração, fazendo contratos apenas pelo *status* que esses profissionais exercem fora do exercício do magistério.

Nesse diálogo, percebemos indignação de Dirceu, pela falta de humanização na ação de determinado professor, levando-o à triste conclusão de que ele possa ser homenageado pela turma, exatamente por ter a característica autoritária. Isso nos leva a constatar as marcas da cultura impregnada de que o bom professor é aquele mandão, que usa do poder para coagir e intimidar. Essa constatação, por incrível que pareça, também se dá por termos alunos que acreditam que, com esse tipo de professor, eles aprendem.

Se a colaboração está relacionada ao desenvolvimento da maneira de trabalhar de forma mais crítica e da necessidade de superação da opressão desumanizadora e também a uma consciência crítica da realidade, que são os requisitos para a transformação, como, então, compreender as práticas que reforçam a naturalização histórica desse modelo de professor?

Aqui, já ousamos inferir, antes mesmo de apontar as considerações finais, que somente o processo formativo pautado na colaboração e na reflexão crítica poderá ser capaz de mobilizar posturas e práticas impregnadas pelo modelo acima citado. Nele, há potencial para que mentes e ações sejam transformadas, porque não há imposição, mas o exercício do saber

ouvir e a contribuição nas produções de sentidos e significados compartilhados por meio das ações colaborativas.

Essas reflexões foram imprescindíveis para que a discussão fluísse no sentido de promover a compreensão do que seria colaboração, a partir de exemplos práticos vivenciados pelos professores. Assim, acreditamos que o processo crítico-reflexivo e colaborativo, desenvolvido no espaço da formação conjunta, sobre os sentidos e os significados de aprendizagem, tenha criado condições para que esse processo de reflexão se instaure a partir das vivências estimuladas no espaço/tempo desta pesquisa, o que acrescentamos, vai criar zonas de desenvolvimento, conforme propõe Vigotski (2001), possibilitando que os professores reflitam criticamente a prática pedagógica que desenvolvem e possam transformá-la.

Nas análises que seguem, apresentamos as compreensões dos partícipes por meio de interlocuções e textos produzidos por cada um sobre a aprendizagem e o processo de pesquisa vivenciado.

d) O Néctar de Cada Colaborador(a)

Neste espaço, selecionamos enunciados retirados do último encontro, em que os partícipes fizeram uma espécie de avaliação da pesquisa. Em seguida, apresentamos o registro das impressões realizadas por cada um durante todo o processo em que foram produzidos os dados.

Colocamos na íntegra os textos enviados por Dirceu, Charles, Sonja, Marília e também por Barry bee, a pesquisadora. Desse modo, procuramos compreender o movimento dos sentidos e dos significados traduzidos na síntese produzida por cada um, a respeito do que vivenciaram nesse período.

A seguir, apresentamos os enunciados retirados da última videoformação, realizada no dia 26 de janeiro de 2011.

Barry bee: E assim, só pra fechar esse encontro, dizer que para pensarmos se isso de certa forma causa algum impacto pra sociedade como um todo. O professor pensar e agir de forma colaborativa na sua vida, porque não é uma coisa só restrita ao espaço de sala de aula, mas em qualquer espaço que estivermos, vamos pensar no que o outro fala e se o que o outro fala altera de certa forma e você passa a transformar a sua ação, a agir de forma consciente. Então,

se pergunto se há algum impacto, vocês consideram para a vida de vocês, até pra sociedade pensar que é possível, que é viável trabalhar nessa perspectiva em formação contínua?

Sonja: Acho que o professor só tem a ganhar, porque ele vem até com uma perspectiva melhor a respeito da sua aula, da aula que vai ministrar, mas é como ela falou, volta ao ponto chave: se ele achar que deve realmente mudar.

Charles: Eu acho que o professor precisa, para que isso aconteça, eu acho que o professor precisa ser iniciado nesse estudo, nesse tipo de procedimento.

Sonja: Isso, porque senão ele vai achar que é uma coisa de achar que vai ser só criticado na sua aula..

Marília: Eu vejo outro ponto, porque na questão da aprendizagem há uma contrapartida, que é o aluno, que as crianças e os adolescentes estão altamente acomodados. São seres assim altamente egocêntricos

Sonja: E exigentes.

Barry bee: E o que eles exigem de nós professores?

Marília: Então, eles não têm essa predisposição para colaborar. É deles. Porque não adianta, o professor pode estar com a maior boa vontade, cheio de conhecimento, mas se não há essa contrapartida, não dá.

[...]

Charles: A aula não deve ficar só entre as quatro paredes. Você tem que levar o aluno a refletir sobre alguma coisa que é útil pra ele numa outra relação social, num outro tipo de interação social.

Barry bee: Em Redação, professor, por exemplo, assim, o aluno pensa, sente e age. É o que eu penso: se você vai colocar, é claro que tem que ter toda a parte de estruturação necessária à organização de um texto, mas não seria muito mais interessante se o aluno... eu acho que ele escreve com muito mais propriedade se aquilo partiu de uma vivência dele, quer dizer, existe a teoria e aquilo ali ele aplica, porque ele pode muito bem ser politicamente correto na redação, tirar um 10 e é isso que deixa a gente pensando e na vida lá fora fazer totalmente diferente? Quer dizer, ele tira 10, passa no vestibular, escreve lindo! È como às vezes uma passeata pela paz, tem gente que tá lá com a bandeira branca... se outro lhe der uma topada, ele logo xinga, acaba o discurso pela paz. Na verdade era só discurso. Não transforma a ação em perdão.

Charles: Olha, eu não vejo ninguém escrever melhor na Folha de São Paulo do que o S... (político reconhecido nacionalmente), mas não põe em prática. Leia, procure ler um dos artigos do S... na Folha de São Paulo, meu amigo, olha é uma perfeição e outra coisa, ele tem

um poder de síntese, clareza, objetivo. É lindo. Na hora que eu vejo, eu vou ler, agora, só que ele não põe em prática na vida dele.

Barry bee: Pois é, aí os meninos escrevem sobre violência, álcool, drogas, na hora que termina o texto ali...

Charles: Vai beber, vai fumar...

Marília: Você pode ver os próprios médicos que dizem pra você “não fume, não beba”, anda com uma carteira de cigarro no bolso, meu Deus do Céu!

Charles: Eu conheço um médico pneumologista, vou citar o nome, porque eu já falei com ele a esse respeito, dr. R., mas ele acende um cigarro no outro. Eu disse: “Rapaz e você, porque ele joga, é viciado naquele joguinho de máquina”. E ele numa ansiedade doida jogando, aí eu chego pra ele, porque sou muito amigo dele e tenho liberdade pra dizer o que vou dizer agora: “Mas, rapaz, qual é o exemplo que você dá para seus clientes?”.

Barry bee: Então, aí é uma coisa, uma necessidade que você tem. Você quer um médico coerente com o que fala, você quer todo profissional que você fala, o professor também.

Marília: Você tem que pôr em prática o seu discurso.

Dirceu: Então, eu tive a oportunidade, graças ao professor Carlos Evandro de ser um professor diferente, não estou dizendo que seja melhor nem pior, mas estou dizendo que...

Charles: Mudou o rumo da vida, né? Mudou o discurso.

Dirceu: É, mudou. Nós não estamos acabados. Todo dia a gente tá precisando melhorar. Tanto que aqui, no Dom Barreto, temos a oportunidade de pra cada área tem um dia pra discutir com a coordenação, porque tudo isso pode ter significado na prática.

Charles: Agora, eu acho que essa sua pesquisa foi substancial, foi proveitosa pra nós aqui, pelo menos pra nós quatro, pelo menos pra nós a partir dessa discussão, os poucos momentos que eu passei aqui e eu discuti com os colegas acerca desses procedimentos de sala de aula. Então, eu acho que isso foi muito proveitoso pra nós. É uma pena que esse tipo de oportunidade que nós tivemos aqui, poucos terão ou não vão ter mesmo.

Barry bee: Ela é formada, como eu digo, como uma espécie de cadeia. Se vocês já saem daqui pensando e agindo diferente, vão passar isso pra frente...

Charles: Quando eu for dar minha aula de Latim, quando eu ver... às vezes, eu dou aula de Latim e às vezes um aluno tá conversando com outro, porque quem sabe se eu não estou dando aula só pra mim, entendeu? E agora eu vou chegar lá, tentar provocar.

Dirceu: A gente vai ter um outro olhar.

Charles: Olha, eu acho que esse negócio de dar aula também. Cada turma é uma turma diferente, com histórias diferentes.

Quadro 29: Interações estabelecidas sobre o movimento dos sentidos e significados de aprendizagem durante o processo de pesquisa.

Fonte: Videoformação do dia 26/1/2011.

Os enunciados selecionados para caracterizar o movimento dos sentidos e dos significados de aprendizagem dos professores partícipes desta pesquisa podem soar estranhos aos olhos do leitor que pudesse esperar algo mais apropriado para o que se espera de um trabalho que envolve estudo, pesquisa e formação entre professores. Para que esse estranhamento não ocorra, o pesquisador deve ter o cuidado de, ao analisar as interações, encontrar exatamente aqueles enunciados em que são justificados ou encontrados os objetivos propostos pela pesquisa.

Nas interações transcritas acima, percebemos a compreensão, mesmo de forma tímida, a respeito da responsabilidade social necessária que temos ao desenvolver estudo com professores. Não somente pelo fato de a pesquisadora perguntar sobre a contribuição que essa pesquisa pode oferecer à sociedade, não menos importante é a compreensão que os professores partícipes tenham de que o pensar, o sentir e o agir devem convergindo com o seu fazer.

O exemplo dado, ainda que fugindo ao que é inerente à prática de professor, demonstra que foi possível explicar e exemplificar quando o profissional não é coerente com o seu fazer (exemplo do médico e do político). E, ao que se diz no método que nos propomos desenvolver estudo, trata-se de mostrar a essência dos fenômenos (mostrando a dinâmica entre fatores internos e externos que o provocam) ao invés de suas características perceptíveis (VIGOTSKI, 2007).

Se os exemplos extrapolaram para a vida real, esta chegou a se confundir ou se fundir como prática vivida na escola, como sendo a própria vida. Como deve falar e agir um médico, um político ou um professor?

Compreendemos que, na interação estabelecida, os sentidos e os significados de aprendizagem são vistos como necessidade de aproximação de atividade produtiva, com foco na inovação, pois a ação transformada deve ser o objetivo do processo educativo.

Não podemos garantir que o que os partícipes enunciam será realizados na prática, como disse Charles: “[...] **Quando eu for dar minha aula de Latim, quando eu ver... às vezes, eu dou aula de Latim e às vezes um aluno tá conversando com outro, porque quem sabe se eu não estou dando aula só pra mim, entendeu? E agora eu vou chegar lá, tentar provocar[...]**”. Contudo, podemos inferir que, nas interações estabelecidas, foi disseminada a ideia da colaboração acontecendo na prática, a partir dela.

A seguir, apresentamos as impressões de cada partícipe sobre a sua participação, bem como a compreensão sobre aprendizagem no movimento da pesquisa.

❖ De operário a produtor: o néctar de Dirceu

Entendo que esse processo de formação de professores deve ser contínuo, pois nenhum de nós está plenamente acabado, por mais experiências que tivermos, haverá sempre alguma coisa para aprender.

No início, achei difícil a ideia de ministrar uma aula como objeto de análise do projeto de formação de professores, no entanto a vontade de ajudar, colaborar com uma pesquisa por meio de encontros críticos e reflexivos sobre a ação docente, falou mais alto. Tanto que, a partir das leituras desenvolvidas nos encontros, as discussões feitas pelo grupo sobre a prática de cada professor, senti-me bem à vontade para falar de minhas experiências de sala de aula.

No final, achei proveitoso e, ao mesmo tempo, de pouca duração o trabalho de análise, embora compreenda a dificuldade que tínhamos de nos encontrar devido à nossa carga-horária. Foi, sim, para mim, gratificante colaborar com essa pesquisa.

Espero ter contribuído positivamente para futuras discussões e trabalhos dessa natureza, uma vez que acredito muito na capacidade de melhorarmos enquanto educadores que somos, quando temos oportunidades de refletir sobre nossa prática pedagógica.

Dirceu

Percebemos que Dirceu, na avaliação que faz da sua participação na pesquisa, refere-se ao movimento que realizou durante todo o processo e nos oferece indícios para confirmar a importância do processo de reflexão crítica na formação docente, propostos nos objetivos deste estudo. Para Dirceu, o desafio de submeter-se à apreciação crítica dos interlocutores para que sua postura em sala de aula fosse analisada por meio das ações da reflexão crítica, de acordo com a teoria que nos embasamos para desenvolver este estudo, leva-nos a confirmar que o espaço de possibilidades foi criado para que a colaboração se estabelecesse. Isso fica claro quando afirma que [...] **a partir das leituras desenvolvidas nos encontros, as discussões feitas pelo grupo sobre a prática de cada professor, senti-me bem à vontade para falar de minhas experiências de sala de aula.**

Quando relata sobre a questão do pouco tempo e da carga-horária, talvez esteja sinalizando ser este um dos maiores empecilhos que comprometem, de modo geral, os estudos de formação contínua nos espaços escolares. Garantir esse tempo e espaço como necessário e

fundamental para o desenvolvimento de transformações na prática pedagógica torna-se, portanto, condição *sine qua non* para que o modo de agir docente aconteça de forma consciente, por entendermos que, na condição de professor, precisamos nos colocar como aprendizes da nossa prática, entender como se aprende para aprender como se ensina por meio de contextos colaborativos e críticos.

Dirceu soube desenvolver performance no desafio de submeter-se à apreciação do grupo. Isso mostra que merece o título não só de bom moço e poeta que tomou emprestado da Literatura, mas como protagonista de filme da vida real que está no palco junto com aqueles que contribuem para descortinar o cenário da nossa educação, vislumbrando práticas e ações que promovam a aprendizagem dos alunos de forma intencional, consciente do papel que desenvolve na nossa sociedade.

❖ De operário a produtor: o néctar de Charles

Nos nossos encontros, avalio como discreta a minha participação, isso porque, conforme externei ao grupo, não tinha nenhuma informação prévia sobre o tema. Para mim, quase tudo que li e ouvi durante as nossas seções constituiu-se assunto novo. Refletir sobre a prática do magistério numa dimensão colaborativa foi uma experiência inusitada, visto que, ao longo de mais de trinta anos de sala de aula, nunca parei para repensar procedimentos didáticos no desempenho da profissão.

Creio que nós, professores, sobretudo, os mais antigos, acreditamos que já estamos prontos, que de nada precisamos para o exercício do magistério. Na prática, essa ausência de reflexão sobre nossas ações reflete-se na maioria dos conflitos no dia a dia da escola, e sobre os quais atribuímos outras causas que não aquelas diretamente relacionadas à falta de um olhar para dentro de si próprio. Isto acontecendo, quem sabe, contribuiria para produzir ações que certamente transformariam práticas já consolidadas em novas formas de agir.

Acredito que falta ao professor de hoje um domínio do conceito acadêmico (científico) do que seja o binômio ensino/aprendizagem. Isso não se adquire espontaneamente, mas por meio de reflexões colaborativas como as que foram realizadas nos nossos encontros. Só assim nos tornaríamos mais conscientes do papel de educadores e realizaríamos com mais competência a tarefa de ensinar.

Concluo sugerindo que sua pesquisa não deve ficar entre quatro paredes, restrita ao nosso grupo. Ela deve ganhar voos, chegar àqueles que, até então, como eu, pensavam que ensinar consistia apenas em preparar aulas e transmiti-las aos alunos, quando na realidade

esse trabalho, para que se realize com eficácia, deve constantemente submeter-se a um momento de autocrítica, pois nenhuma experiência de magistério, por mais longeva que seja, garante a certeza de que estamos no caminho certo. Sua contribuição, portanto, só surtirá efeitos positivos se socializada com os professores, sobretudo, com aqueles que (e entre estes me incluo) necessitam desse estímulo para com humildade reconhecerem que é sempre necessário fazer uma reflexão dos seus procedimentos didático-pedagógicos, para terem a certeza de que realizam um trabalho voltado para um ensino de qualidade.

Muito obrigado pela oportunidade que me proporcionou.

Cordialmente,

Charles

O movimento acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem, para Charles, traz contribuições relevantes para esta pesquisa. Analisando a sua trajetória pessoal e profissional, nos sentimos honrados com a sua presença nos encontros. Não somente pela sua idade ou grau de escolaridade (tem mais de sessenta anos, é mestre em Educação, professor de Redação no ensino médio e em Faculdades, no curso de Direito), mas pela sua disponibilidade em estar em constante processo de desenvolvimento profissional.

Não tecemos aqui somente considerações sobre o desenvolvimento das ações propostas nesta pesquisa que possa ter apresentado discursos com algo encoberto, não desvelado. Mas a não resistência ao novo, à mudança, à ação volitiva, nos dá indícios para que possamos acreditar nas possibilidades de transformação da prática por meio da reflexão crítica e colaborativa, em qualquer momento da fase da vida do professor. Basta ter motivos. A necessidade poderá surgir de novo, e de novo.

Não dizemos com isso que os discursos de Charles estivessem sempre a favor de novas práticas ou ações que convergem para uma teoria de ações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento como sentido de atividade produtiva, mas que geraram oportunidade de tornar-se consciente das que já utiliza no seu dia a dia. O professor Charles, como mesmo afirma, nos poucos momentos em que considera ter participado, vivenciou plenamente os encontros, oportunizando expansão de ZPDs em todos nós, partícipes deste estudo.

O relato que apresenta e as interlocuções que estabeleceu no grupo nos dão subsídios para confirmar que os objetivos que nos propomos a realizar neste estudo tornaram-se evidentes na linguagem que utilizou durante todo o processo de pesquisa.

Quando Eliene convidou os integrantes do grupo de Língua Portuguesa a participar, voluntariamente, da pesquisa que estava desenvolvendo, houve hesitações naturais, inclusive, respostas negativas. O temor era de que a participação na pesquisa nos tirasse o tempo dedicado ao trabalho ou à família. Na verdade, não havia experiência, da parte de (quase) nenhum membro do grupo, em participações desse tipo.

Os que concordaram em aderir passaram a se reunir no horário de planejamento. Tinham a duração aproximada de duas horas e o local de encontro era o Centro de Línguas e Culturas. As discussões eram gravadas com a nossa devida autorização.

Durante os encontros, conversamos sobre situações diversas vividas em classe, mas, principalmente, a respeito das relacionadas à aprendizagem dos alunos. Quanto a isso, considero que deixei clara a minha ideia. Há aprendizagem quando há interação. O aluno age, na sala, não como um mero receptor, mas como um sujeito ativo na construção do conhecimento. Procuro concretizar isso, dando voz aos alunos dentro da sala, fazendo perguntas relacionadas ao conteúdo ou deixando que eles se expressem livremente a respeito do que é ensinado. Quando um aluno afirma não saber a resposta, procuro instigar seu conhecimento, fazendo-o seguir um raciocínio lógico até encontrar a resposta e ter prazer de pensar: “Eu sou capaz!”.

Claro que isso não é tão fácil. Sempre há os desinteressados que insistem em tumultuar a aula. É preciso jogo de cintura. E justamente por não ser fácil, é que os encontros com Eliene se tornaram benéficos. Passamos a debater situações vividas em classe, atitudes eram revistas, sugestões dadas.

Por outro lado, foi triste conhecer a insatisfação de um professor quanto ao seu ofício. Ele me passou a ideia – espero que errada – de não acreditar em nenhum método eficiente de aprendizagem a não ser a autoridade, que ele mesmo afirma ter amenizado no trato com os alunos com o passar dos anos.

As reuniões também tiveram um cunho de autoajuda. Eliene até sugeriu que os encontros pudessem continuar em um outro momento.

Enfim, foram reuniões proveitosas, nas quais os professores envolvidos puderam repensar a sua prática e, assim, otimizar o aprendizado de seus alunos.

Sonja

A mulher guerreira, representada e vivida por Sonja, trouxe ao nosso estudo a contribuição necessária para promover no grupo o olhar de revisão da prática, pelos

questionamentos e intervenções que apresentou. Sonja propiciou contextos colaborativos em situações diversas, passando a conotação de proximidade da aprendizagem como atividade produtiva, em que a participação do outro na relação se constitui elemento fundamental para que sejam oportunidades para ampliação de ZDPs (VIGOTSKI, 2007).

O movimento que realizou durante a pesquisa se revela no discurso registrado acima, em que soube fazer interpretações das situações apresentadas, sem, no entanto, apresentar-se como alguém que critica e sai de cena, mas alguém que promove a colaboração, já compreendendo que esta é essencial ao processo ensino-aprendizagem.

❖ De operária a produtora: o néctar de Marília

COLABORAÇÃO É NECESSÁRIO SIM!

A ação docente, sem dúvida, requer encontros que proporcionem reflexão e criticidade sobre a prática em sala de aula, pois assim como em qualquer outro aspecto da vida, precisa ser vista e reavaliada continuamente, já que não é e não pode ser estanque.

O sentido colaborativo na ação docente talvez seja a prática que muitos esperam, pois entende tratar-se de uma dinâmica que proporciona não só a aprendizagem, mas aprofunda e aprimora a mesma em uma via de mão dupla.

A ação colaborativa entre docente e discente é perfeitamente viável em qualquer sociedade, pois envolve tão somente a boa vontade dos partícipes. Não devemos esquecer, no entanto, que essa boa vontade não nasce pronta e acabada, antes, porém, precisa ser despertada e lapidada ao longo da própria existência. Portanto, um processo contínuo, assim como a própria vida.

Essa prática é, portanto, um processo e, como tal, precisa ainda de algum tempo para atingir sua potencialidade. Contudo, sua implantação só será possível quando entendermos que a colaboração não se restringe apenas a um conteúdo específico, ou seja, o mestre da altura do seu conhecimento não deve apenas preocupar-se em passar conteúdo para que o aluno o devolva nas avaliações.

A prática colaborativa é antes um estar disposto, estar aberto a participar, é um envolver-se espontaneamente, por saber que na colaboração os dois lados têm muito a ensinar e aprender.

Marília

A postura tímida e um tanto reservada de Marília nos primeiros encontros provocou em nós o desejo de conhecer mais de perto a personagem que ela nos oportunizou desvelar – a mulher amada, que, nos versos de Dirceu, no que se refere ao racionalismo, dizia: “Todos amam: só Marília/ Desta Lei da Natureza/ Queria ter isenção?”.

O Neoclassicismo, nesses versos, significou antes de tudo, como a própria palavra explicita, um retorno ao equilíbrio, à simplicidade da linguagem. Marília demonstrou querer isentar-se de sentimentos no início do processo. Viveu tudo isso nos primeiros encontros.

Arriscamos, sem receio de fazer julgamentos precipitados, que Marília saiu transformada. Percebemos claramente isso no seu modo de ser, agir e passar tudo isso ao grupo. Até mesmo o modo de se vestir, no corte no cabelo... é, Marília, me desculpe a ousadia, mas você soube compreender literalmente o que o estudo em colaboração promove: a extrapolação para além da sala de aula – você levou para a sua vida.

❖ De operária a produtora: o néctar de Barry bee

A fertilidade de uma abelha-rainha, cuja produção encontra-se instalada na Universidade Federal do Piauí, foi capaz de gerar várias operárias, dentre elas, uma denominada Barry bee, abelha questionadora, que surge no meio dos pesquisadores em Educação, chegando a quase tirar o sono de sua genitora.

Como o processo de orientação das abelhas é baseado, principalmente tendo o sol como referência, Barry bee consegue realizar os seus primeiros voos, aprendendo a situar a disposição da colmeia em relação ao sol. A partir daí, registrou a posição dos objetivos da sua pesquisa, procurando não perdê-los de vista nessa aventura pelos variados campos e jardins da literatura com que dialogou.

Ao que se sabe, é impossível para as abelhas se perderem, embora sejam capazes de fingir desorientação se isso servir a um propósito maior. Barry bee, como abelha humana, muitas vezes deslizou, caiu, foi atropelada, chorou, mas continuou no seu firme propósito de produzir o mel mais perfeito, porque como as abelhas-inseto, sempre encontrou dificuldade para construir ou se manter em uma colmeia que estivesse próxima ou localizada em um ambiente injusto.

Durante todo o processo de pesquisa, procurou identificar e compreender os sentidos e os significados de aprendizagem apresentados pelos operários-partícipes. Além disso, promover a reflexão crítica e colaborativa, por meio de encontros que, antes de realizá-los,

planejava na sua mente de forma consciente, era o que a diferenciava, como característica singular, das demais abelhas.

Os dias e as noites de produção foram instigantes, fatigantes em alguns momentos, mas, sobretudo, gratificantes. A sensação de disseminar pólen no grupo de professores com os quais conviveu durante esse período propiciou a Barry bee inovação no seu fazer. Reconhecer-se como formadora e pesquisadora de modo concomitante foi o ponto-chave para compreender que o tipo de pesquisa desenvolvida agrega ações consideradas imprescindíveis à prática docente.

Os sentidos e os significados de aprendizagem de Barry bee se ampliam em movimento espiral, porque vislumbra novas necessidades. A colaboração já fala mais alto no seu modo de pensar e de agir.

Que se derrame o mel...

Barry bee

Pensamos ser desnecessário, neste ponto, tecer comentários sobre o movimento da pesquisadora neste estudo. Mas, como diz a nossa orientadora, nessa teoria tudo tem um porque, tudo deve ser explicado; então...

Vivemos intensamente todo o processo de pesquisa, que começou logo nos primeiros dias de aula no mestrado. Tiramos o melhor proveito de tudo. Foram lições de modelos e práticas dos vários doutores em Educação que a UFPI propicia. Se o espelho funciona como instrumento de aprendizagem, procuramos olhar para aqueles que demonstraram tudo isso no seu modo de ser e de viver, retirando para nós características da essência do que nos torna humanos e nos faz crescer.

Sentimos necessidade de muitas leituras em que não podemos denunciar aqui que foi por falta de incentivo, apoio ou da escassez de material que a nossa orientadora praticamente levava até a nossa casa (além do que era entregue em mãos, chegaram muitos por e-mail). Foi, talvez, querer entender tanta coisa em tão pouco tempo, ou até, confesso, não saber aproveitá-lo.

O fato é que compreendemos que, com a ajuda imprescindível de outros, fomos capazes de realizar as ações da reflexão crítica propostas neste estudo. Descrevemos, informamos, confrontamos e estamos reconstruindo a nossa prática no movimento espiral, buscando fazer diferente e fazendo a diferença no cenário educacional, procurando polinizar espaços não habitados por abelhas que, por algum motivo, esqueceram-se do que são capazes de promover na natureza ou na sociedade.

Nesse sentido, cabe aqui retomarmos o nosso objeto de estudo, que é investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do ensino médio atribuem à aprendizagem para criação de possibilidades de refletir criticamente sobre a prática docente. Retomamos também a uma das nossas questões de investigação, que é a de como promover condições para compreender o movimento da reflexividade acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem. Assim, acreditamos que as condições foram propiciadas, uma vez que houve a percepção por parte de todos os colaboradores de que a formação contínua, com caráter colaborativo, é condição imprescindível para que as transformações na prática docente possam acontecer.

Percebemos que aproximações com a concepção de aprendizagem como atividade produtiva, com abertura à inovação estão presentes nas interações estabelecidas nos enunciados que apresentamos. Há, também, momentos de distanciamento, em que a concepção de aprendizagem como aquisição e acumulação, resultado de associações e mudança de comportamento, aparece. No entanto, os interlocutores se reconhecem por meio das próprias ações e nas ações do outro, quando debatem ideias, relatam situações em que compartilham e confrontam suas práticas, com possibilidades de transformarem a si mesmos e às suas práticas.

É por esse caminho, o da reflexão crítica e da colaboração, que descobrimos, nesta pesquisa, a possibilidade de quebrar paradigmas, derrubar crenças arraigadas na história pessoal e profissional que impedem o professor de transformar a sua prática e a si mesmo. É pelo olhar do outro, pela escuta e questionamentos em espaços coletivos, que apostamos nas transformações sociais acontecendo, compreendendo a colaboração como teoria e ação possível nos espaços escolares.

Finalizar esta jornada não significa que intencionamos apresentar resultados conclusivos ao encerramento desta pesquisa. Implica, sim, compromisso ampliado do nosso fazer enquanto educadora. Não cruzaremos os braços. Acreditamos no nosso destemor diante da necessidade constante de produção de novas colmeias em prol de melhores condições educacionais para alunos e professores, em busca de formação contínua, de exercícios profissionais de convivência justa no interior da escola, entre outras condições que fortaleçam a prática pedagógica crítico-reflexiva. Em consequência, pretendemos colaborar para que a aprendizagem, como atividade produtiva, seja a fonte de pólen e néctar que alunos e professores retirem para abrirem-se cada vez mais à inovação e à criatividade.

4. E O PÓLEN VIRA MEL... CONSIDERAÇÕES FINAIS

...Ide para os vossos campos e jardins e aprendereis que o prazer da abelha consiste em retirar o mel da flor. Mas também a flor tem prazer em dar o seu mel à abelha. Pois para a abelha a flor é uma fonte de vida. E para a flor a abelha é mensageira de amor. E, para ambas, abelha e flor, o dar e o receber de prazer é uma necessidade e um êxtase.

(KHALIL GIBRAN)

Despertamos com as abelhas, sobrevoando campos e jardins. Retiramos néctar de vários autores e produzimos colmeia que apresenta mel como processo e produto, de algo que, ousamos dizer, ocorrerá em espiral, como na ilustração apresentada na capa deste trabalho, pois não intencionamos pôr um fim nesta pesquisa, mas explicar como tudo aconteceu até aqui; por isso, demos uma pausa para expor as nossas considerações finais.

As palavras-chave escolhidas para definir esta pesquisa foram “formação contínua”, “sentidos e significados de aprendizagem” e “reflexividade colaborativa”. Com elas, norteamos o percurso das investigações, caracterizando a prática pedagógica como construção cotidiana, responsável e aberta a ressignificações, visto que sua efetivação decorre da formação de cidadãos dotados de criticidade.

Para esta pesquisa, desenvolvemos estudo de formação contínua sobre os sentidos e os significados de aprendizagem com professores do ensino médio, fundamentados na abordagem colaborativa, permeando o processo investigativo em que todos os professores e a pesquisadora vivenciaram no período de abril de 2010 a janeiro de 2011. Nesse sentido, a questão central nesta pesquisa foi promover condições para compreender o movimento da reflexividade acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem de forma colaborativa e relacioná-lo à prática docente durante os encontros que realizamos com os professores, para desencadear o processo de formação contínua que propiciasse a consciência de suas ações e a constatação de qual teoria da aprendizagem se localizam, mas com o cuidado de não fazermos enquadramentos.

Desvelar a complexidade que envolve o pensar, o sentir e o agir acerca dos sentidos e dos significados de aprendizagem. por meio das atividades que desenvolvemos com os partícipes deste estudo, constituiu-se como desafio. Igualmente desafiadora foi a tarefa de propiciar as condições para que a colaboração fosse instalada, uma vez que tínhamos consciência do nosso papel de mediação dessa ação, com necessidade de fazer uso de linguagem que pudesse favorecer o processo crítico e reflexivo sobre a prática dos

professores. Em termos metodológicos, consideramos que essas ações foram contempladas, apesar de percebermos a não alteração dos sentidos e dos significados de aprendizagem por todos os colaboradores, particularmente, quanto aos sentidos considerados como atividade produtiva, na perspectiva vigotskiana.

Conscientes e convencidos da relevância profissional, pessoal e social da pesquisa empreendida, situamos a viabilidade da metodologia e dos aportes teóricos que selecionamos, pois a implementação das ações para a reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir), na perspectiva colaborativa de investigação e de negociação de sentidos e significados de aprendizagem, permitiu que avançássemos no processo da formação contínua. Com isso, passamos a experimentar a via da colaboração e da reflexão crítica como meios e fundamentos para vislumbrarmos novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem na prática dos professores que atuam no ensino médio.

Para alicerçar as nossas interpretações, tivemos como base os fundamentos teóricos que apontavam dois sentidos de aprendizagem, com características que surgem de forma subliminar nas práticas dos professores e que foram verbalizadas durante todo o processo formativo. O primeiro é o que aponta para a aprendizagem vista como aquisição e acumulação de conhecimento, resultado de associações, em que o discurso tem foco na mudança de comportamento; o segundo, para a aprendizagem como atividade produtiva, em que o discurso tem foco na abertura à inovação. Nesse segundo modo, a característica dos sentidos e dos significados de aprendizagem aparece na práxis educacional pelo despertar da consciência da ação pedagógica para uma perspectiva inovadora do conhecimento.

Os sentidos e os significados mencionados tomam como base os elementos empírico-perceptíveis sobre o fenômeno da aprendizagem, em que o desprendimento da empiria coaduna-se com as teorias da aprendizagem, implícitas nas práticas dos professores, sem, no entanto, fazer juízo de valor ou apenas caracterizá-lo ou descrevê-lo, tomando-o de forma superficial. Destacamos que os sentidos e os significados se movimentam, são históricos; por isso, dependem de um contexto, das teorias e dos sujeitos envolvidos na sua produção e negociação; logo, são abertos e flexíveis para novas (re)elaborações.

Diante dessas reflexões, entendemos que os sentidos e os significados de aprendizagem que ora defendemos, como atividade produtiva, inicia-se com a formação contínua do professor, com a sistematização da sua reflexão e com a colaboração dele no contexto da escola. Com essas ações, ele potencializa-se por meio de práticas educacionais inovadoras, isto é, pela cultura pedagógica que contempla a unidade, o múltiplo, o diverso e, sobretudo, a renovação do pensamento pedagógico.

A partir de diversificadas categorias, os partícipes compreenderam e/ou reelaboraram os sentidos e os significados de aprendizagem de forma crítica e reflexiva pelo movimento realizado durante a pesquisa. Isso ocorreu por meio dos instrumentos, como o questionário reflexivo (em que tiveram oportunidade de apresentar os sentidos iniciais), as sessões reflexivas (em que os aportes teóricos e as discussões favoreceram o compartilhamento de ações vividas em situações reais sobre suas práticas) e a videoformação, que propiciou o processo de reflexividade crítica e colaborativa.

Como os sentidos e os significados de aprendizagem são históricos e contextualizados, levamos em consideração todo o processo formativo (inicial e contínuo) por que passou cada partícipe. Nele, procuramos trazer para o contexto atual, início da segunda década do século XXI, alguns aspectos que circulam na sociedade atualmente e devem ser contemplados, como percepção ecológica, visão de conjunto, dialogia, colaboração, formação contínua centrada em processo e produto, aprendizagem significativa, planejamento crítico e perspectiva sociotransformadora.

Em linhas gerais, esses aspectos consideram ideias e posturas complementares e interdependentes, que se articulam no sentido de efetivar ações crítico-reflexivas na prática dos professores, como destacamos a seguir:

- a) Concordâncias a partir de divergências negociadas de posturas e ideias, concomitantemente no contexto da prática pedagógica. São destacados, nesse caso, pontos como a importância da relação afetiva entre professor e aluno, do respeito necessário para que, nesta relação, se estabeleça clima de cordialidade na sala de aula, o que fomenta, por sua vez, postura de solidariedade e convivência harmoniosa, entendida não como passividade de uma das partes, mas como conflito considerado saudável na relação, por ser fonte de expansão da aprendizagem.
- b) Visão não linear a respeito das práticas pedagógicas que desenvolvem, com visão de totalidade. Identificamos essa postura dos partícipes no momento em que enunciam circularidade entre os elementos que são causas e efeitos das práticas que desenvolvem. Os partícipes ressaltam, por exemplo, o compromisso pelo papel social que desempenham, destacando a importância da formação contínua de professores por meio de reflexões colaborativas, no sentido de tornarem-se conscientes das suas ações e de realizar, com competência, o papel de ensinar, a partir do entendimento sobre o aprender, percebendo todos os aspectos envolvidos nesse processo.
- c) Compreensão da dinâmica sobre a história dos processos investigados. Esse ponto é perceptível quando os partícipes apontam, nas entrelinhas dos enunciados que surgem

nas interlocuções, o entendimento de que, no processo de aprendizagem, devem ser levadas em consideração a história pessoal do aluno e a constituição dessa aprendizagem no social, como por exemplo, a importância dos conhecimentos prévios para que se criem as possibilidades de alargamento da aprendizagem sobre determinado fenômeno estudado.

Diante dessas conjecturas, entendemos que a prática docente comporta possibilidades de novas posturas, como por exemplo, a postura crítico-reflexiva, que supera o pensamento simplificador e assume um pensamento complexo e, portanto, uma cultura pedagógica que valoriza a reflexão sistemática, colaborativa e intencional. Para tanto, é necessário que os professores do ensino médio vislumbrem atividade didático-metodológica fundamentada em ações da práxis educacional cujo processo inicia com a mudança de percepção que contemple a negociação pela divergência dos fenômenos, a visão não linear da prática pedagógica na sua totalidade, e também a compreensão da dinâmica sobre a história dos processos investigados (da pessoa e do fenômeno).

Implica dizer que, na medida em que se estuda sobre os sentidos e os significados de aprendizagem, pensa-se e questiona-se sobre ideologias e, em decorrência, definem-se caminhos a serem trilhados, possibilitando ação criativa, afetiva, consciente, portanto, efetiva. Vale lembrar que o uso recorrente do termo “crítico-reflexivo” parece, aos olhos de quem convive no cenário educacional, clichês que se espalham e se tornam modismos, restringindo-se a uma perspectiva idealista do trabalho docente; porém, contrariamente, consideramos que essa “utopia” pode converter-se em novo desafio, uma vez que expressamos desejo de educação de qualidade no ensino médio, caso particular deste estudo.

Compreendemos que, mesmo que o nosso campo empírico tenha sido uma escola que apresenta resultados positivos nas avaliações externas e nos exames de vestibulares que os alunos realizam ao final desse nível de ensino, não significa dizer que seus professores não necessitem constantemente estarem em processo formativo. Não podemos restringir a aprendizagem a resultados como fim em si mesmos, mas como projeto de transformação social que parte das reflexões críticas de seus interlocutores a respeito do que seja ensino, aprendizagem, respeito mútuo, solidariedade, motivação, criatividade, colaboração.

Assim, é possível afirmar que a condição de professor crítico-reflexivo demanda ações e cuidados que devem remanescer à formação inicial, aprofundando e consubstanciando-se na ação docente. Daí a compreensão de que a formação contínua antecede e precede a ação, de modo que esta (a ação) se modifica com a formação e vice-versa. A prática docente crítico-reflexiva do professor, portanto, deve cuidar e cultivar a cultura crítica e reflexiva na escola

na sua totalidade, revestida por ações que se iniciam no espaço da sala de aula, na relação estabelecida entre professor e aluno, aluno-aluno, aluno e professor e possam extrapolar para ambientes não escolares, nas diversas e diversificadas situações da vida real.

Diante do exposto, registramos que o estudo que aqui apresentamos e que metaforicamente dizemos que foi o mel produzido, postulou, na sua centralidade, evidenciar o movimento dos sentidos e dos significados de aprendizagem dos professores do ensino médio a partir de perspectiva de formação contínua no modelo da colaboração, implicando (re)posicionamentos significativos a respeito da reflexão crítica sobre a prática docente, gerando novo conhecimento profissional e, necessariamente, incrementando, em bases positivas, a qualidade do ensino, da aprendizagem e da necessária formação contínua dos professores.

Ousamos acreditar que conseguimos dar realce ao tema e aos questionamentos que levantamos como essenciais para o desenvolvimento das reflexões acerca da prática docente entre os professores do ensino médio. Enfatizamos, no entanto, que não apresentamos conclusões generalizantes, nem direcionamos operacionalizações práticas que os professores pudessem seguir para atender, por exemplo, às necessidades formativas que sugeriram nos questionários reflexivos, mas expusemos as sínteses das compreensões que tivemos em relação aos estudos empreendidos, sinalizando que pretendemos contribuir com reflexões que possam mover os sentidos e os significados de aprendizagem pela ótica da discussão do professor reflexivo na perspectiva de reformar o pensamento, como sugere Morin (2004).

Estamos cientes do nosso papel de partícipe colaboradora, que apresentou em alguns momentos fragilidades e incertezas, buscou a fortaleza necessária nas possibilidades que encontrava para planejar as sessões reflexivas e a videoformação, requerendo sempre novos estudos e novas contribuições a partir de problemáticas e desafios ainda não desvelados no campo da aprendizagem. Desse modo, acreditamos ter contribuído com a discussão em torno da formação contínua, especificamente, estudando os sentidos e os significados de aprendizagem em contexto de colaboração, potencializando negociações centradas na perspectiva da incompletude e da divergência, próprias do crescimento e do desenvolvimento humanos, que, permanentemente, fazem e se refazem quando produzem a si mesmos e ao seu trabalho.

Temos a convicção de que nos envolvemos por inteiro nesse trabalho. Vivenciamos cada etapa de forma intensa, em que todas as emoções possíveis e imagináveis foram externadas. De risos a choros, fomos construindo sentido a partir dos significados compartilhados de tudo o que nos propusemos, por entendermos que não somente sobre a

aprendizagem como fenômeno de estudo, mas como aprendizados para a nossa vida. Pensamos ser esse o diferencial deste modo de pesquisar. Quando as transformações passam a se realizar em pequenas ou grandes ações, porque compreendemos que não há uma mais importante que a outra. Todas possuem igualmente o seu valor, dependendo do contexto social e histórico em que foram e estão sendo produzidas.

O uso da metáfora sobre as abelhas nos impulsionou a questionar, mesmo de forma insegura em alguns momentos, se não estávamos sendo “melosas” em demasia. É que fazer analogias com esses insetos demonstra a nossa vontade de que as colmeias educacionais possam se organizar como nos seus exemplos, com o diferencial de que podemos escolher néctares e pólenes que favoreçam produção a qual possa nos fazer sentir orgulhosos de nós mesmos, quando o mel se revela nas transformações de mentes por uma sociedade regada por pessoas conscientes do papel que desempenham, agindo em prol de um mundo colaborativo para todos.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivete. Videoteipe e formação: que relação é essa? In: LOUREIRO JR, E; IBIAPINA, I. L. de M. (Org). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: Pesquisa e Formação de Professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 49 – 72.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. **Reflexão Crítica e Colaboração: Articulação Teoria e Prática no Desenvolvimento da Atividade Docente**. 2008. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ALMEIDA, L. R. de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 119-140.

ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação de educadores. In: FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ARAÚJO, M. P. **O processo dialógico: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica**. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPI, 2010.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7a ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In **Questões de Literatura e de Estética – a teoria o romance**. São Paulo: Hucitec, 1934. p. 35-92.

_____. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação**. 2. ed. Rev. e ampliada. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BEE MOVIE. Direção de Steve Hickner, Simon J. Smith. Estados Unidos: UIP, 2007. 1 DVD (90 min), videoscreen, color.

BOLÍVAR, Antonio (org). **Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 72-78.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB n. 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dezembro de 2010.

_____. MEC - Ministério da Educação · Portal Brasil · <http://portal.mec.gov.br> · <http://siteprouni.mec.gov.br> · ENEM 2010 · <http://sisu.mec.gov.br>. Acesso em 30/11/2010.

BRITO, F. C. **Docência no Ensino Fundamental: refletindo sobre a prática profissional**. 2007. 181f. Teresina, PI. Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2007.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Alexandre Araújo. Sobre o direito das abelhas. **Introdução Crítica ao Direito**. Ed. UnB, 2009. Pág. 13-18.

DELARI JR., Achilles. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski**. Notas para estudo futuro junto á Psicologia Russa. Umuarama/ Ivanovo. No prelo, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2000.

DESAFIOS DA INCLUSÃO. Disponível em www.mec.gov.br/semtec. Acesso em 20/12/2010.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

DESTRO, Marta Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: Cadernos CEDES: **Educação continuada**. 1 ed. n. 36. Campinas: Papyrus, 1995.

DICIONÁRIO WEB. www.dicionarioweb.com.br. Acesso em 2/1/2011.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações**. 2001. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

ESTRELA, Maria Tereza. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, M. S. **O conhecer e seus processos**. Natal, 2002. 12 p. Texto digitado.

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

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** - Psicologia e Educação: Um Intertexto. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Implicações e perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo. n. 113, p. 65-81, 2001.

GIBRAN, KHALIL. **O Profeta**. Rio de Janeiro. Lumensana Editora, 1975, p. 89-93.

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

GIUSTA, A. da S. 1985. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, v. 1, p. 24-31.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GUEDIN, Evandro (org). **Formação de professores**: Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HABERMAS, J. **Connaissnce et intérêt**. Paris: Gallimard, 1973.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 93-106.

IBIAPINA, Ivana M. L de Melo. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 19-46.

_____. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Linguagem, Educação e Sociedade, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

_____. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 93-105.

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

_____. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Análise Crítica de Narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. Texto para análise, enviado por e-mail. 2011, no Prelo.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Mercado das Letras. Campinas, 2002, p. 53-57.

LA TORRE, S; BARRIOS, O. **Curso de formação para educadores**. Madras, 2002.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. IN: Vigostki, L. S; LURIA; Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O papel do coordenador no processo reflexivo. Dissertação (Mestrado). PUC – LAEL, 1994.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada. V. 8. Caminas, SP, 2010.

LOUREIRO JR, E. Metáforas de Videoformação. In: LOUREIRO JR, E; IBIAPINA, I. L. de M. (Org). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

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

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for chapter one students. Doutorado. 1990 www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em 23/8/2010.

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

_____. A negociação de sentidos em formação de Educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 68-82.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Maria Andréia Bezerra. **A constituição da pessoa na experiência de ser professor**: os sentidos do conhecimento de si na formação docente. 2009.204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 2009.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque no ensino superior. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

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

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240f. Teresina, PI: Dissertação (Dissertação de Mestrado), UFPI, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES SOBRINHO, J. Augusto de Carvalho (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NEW SCIENTIST, [http://noticias.terra.com.br/ciencia/noticias/20 de junho de 2010](http://noticias.terra.com.br/ciencia/noticias/20%20de%20junho%20de%202010). Acesso em três de março de 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

O ESPELHO TEM DUAS FACES. Direção de Barbara Streisand. Estados Unidos: Columbia Pictures corpotaion, 1996. 1 DVD (126 min), videoscreen, color.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Introdução às Ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Ed., 2005.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PEPPER LEWIS. **The Peaceful Planet**. 2007. Fonte: <http://www.thepeacefulplanet.com/>. Acesso em 10/08/2010.

PERRENOUD, Ph. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO, Sílvia Amaral de Melo (Org.). **Psicopedagogia**: um portal para inserção social. Associação Brasileira de Psicopedagogia. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

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.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; BRIDI, Fabiana Romano de Souza (org). **Aprendizagem**: tempos e espaços de aprender. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: PINTO, Sílvia Amaral de Melo (org). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 127-133.

PORTO, Y. da S. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

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

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REGO, A. **Comportamentos de cidadania nas organizações**. Lisboa: McGraw-Hill, 2002

RODRIGUES, Ângela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto ed. 1993.

- ROMANELI, O. de O. **História do Brasil**. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- ROMERO, T. R. de S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. 104f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL). Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. Porto: Afrontamento, 1996.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 2000.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima (org). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação, 2002.
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-35.
- STAKE, R. E. An evolutionary view of programming staff development. In: WIDEEN, M.;ANDREWS, I. (Ed.) **Staff development for school improvement**. Philadelphia: The Palmer Press, 1987, p. 55-69.
- TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (Org.). **Aprendizagem e o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- TELES, F. A. R. **A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio**. 2008. 200f. Teresina, PI. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPI, 2008.
- TELES, Fabrícia Pereira. **Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI/ 2010**. 202f. Teresina-Pi Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010.
- TUNES, Elizabeth. Dois sentidos do aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria carmen Vilela Rosa (orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque no ensino superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, p. 11-30.
- VAN MANEM, M. Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry , Vol. 6, No. 3, Spring, 1977.
- VEIGA, Ilma P A. (org). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: SILVA, Denise Elena Garcia da; VIEIRA, J. A. (org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Plano, 2002, p. 143-161.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 2004.

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

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

_____. Obras Escogidas. Vol. V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blnk. Madrid: Visor, 1983. IN: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria carmen Vilela Rosa (orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque no ensino superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009. P. 11-29.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A: Autorização da instituição escolar para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Maria Stela Rangel da Silva, Diretora do Instituto Dom Barreto, autorizo a mestranda em Educação Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote a realizar pesquisa com os professores do ensino médio desta instituição de ensino, que participarão por meio de adesão voluntária do estudo intitulado: “Formação de Professores no Ensino Médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração”.

Estou ciente de que esta pesquisa está sendo orientada pela professora dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Teresina, 01 de março de 2010.

Maria Stela Rangel da Silva
Diretora

APÊNDICE B: Texto introdutório para convite aos professores.

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Disciplina: Pesquisa colaborativa
Professora dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiabina

QUANDO O PROFESSOR COLABORA...

Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote¹

O título insinua uma provocação ao leitor, no intuito de trazer uma reflexão acerca do termo “colaborar”, o sentido dado pelos professores e a relação existente com a perspectiva que se pretende investigar.

Para compreensão inicial, seria interessante lançar os questionamentos a seguir e tentar respondê-los: o que é colaborar? O que isso implica no processo educativo? Quando é que o professor colabora?

O mais adequado para a compreensão de colaboração seria formar um pequeno grupo de discussão com professores, em que cada membro pudesse expor suas opiniões, com a participação de um mediador, do qual tiraríamos o conceito mais aproximado como respostas às questões acima.

Antes da discussão que pretendemos estabelecer a partir dos pontos acima, devemos situá-lo acerca da pesquisa colaborativa, em quais referenciais está embasada e a proposta que lançaremos ao grupo acerca dessa modalidade de investigação.

Durante muitas décadas, a pesquisa científica legitimou-se por meio do princípio da objetividade, bem como pela defesa de que deveria haver certo distanciamento entre o pesquisador, objeto de pesquisa e pesquisados. Nessa perspectiva, o pesquisador é quem detém o conhecimento e controla o poder, demonstrando a sua superioridade para os demais partícipes da pesquisa. Seguindo essa ótica, o especialista produz o conhecimento representando a onipotência da academia; a escola e os seus representantes são concebidos como executores do saber produzido pelo especialista, na academia.

Nesse modelo de pesquisa, percebe-se um hiato entre a teoria e a prática. Além disso, esse padrão de estudo não contempla a complexidade dos fenômenos educacionais. A

¹ Pedagoga, aluna da 17ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI

necessidade de romper com esse modelo faz surgir uma proposta de pesquisar que aproxima a pesquisa científica à escola, logo, aproxima teoria e prática. É a idéia de colaboração entre pesquisador e professor, que, segundo Desgagné (1997), é a partir da constatação de que é preciso construir conhecimentos ligados à prática do ensino real que assegurem aos professores a oportunidade de colaborar com a construção do conhecimento científico.

De acordo com Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa se caracteriza pela contribuição de professores em processos de investigação cujo objeto de estudo é negociado e passa a ser o foco da análise de todos os partícipes da investigação.

O foco na colaboração do professor no processo de produção da pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Isso fez com que em vários países, inclusive no Brasil, a pesquisa colaborativa crescesse consideravelmente.

O francês Desgagné (1997) é um dos precursores da pesquisa colaborativa no âmbito internacional. No Brasil, destacamos Magalhães (2007), Romero (1998), Fiorentini (2004), Ibiapina e Ferreira (2005, 2006), Ibiapina (2008), entre outros.

Os pesquisadores acima destacam que pesquisar de forma crítica, reflexiva e colaborativa possibilita que os envolvidos na investigação desenvolvam papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa, principalmente nas etapas de análise de sentidos e significados que guiam a prática docente. Nessa linha de entendimento, tanto pesquisador quanto partícipes se formam profissionalmente e constroem conhecimentos reflexivamente em colaboração. Isso reforça a essencialidade e potencialidade da pesquisa colaborativa que se sustenta no tripé que envolve a co-construção de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

Na pesquisa colaborativa, a relação da construção do conhecimento com a prática profissional docente acontece quando se leva em consideração o contexto da prática escolar. Nas palavras de Magalhães (2004, p. 75), a pesquisa crítica de colaboração pressupõe que “[...] todos os participantes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e o seu próprio”. Isto quer dizer que, para a construção do conhecimento que contemple teoria e prática, é necessário ouvir e atentar para que o professor compreenda a situação na qual está inserido.

É importante destacar que, para que haja alteração na prática docente, é preciso que o professor se sinta motivado e interessado em fazê-la. Vigotski (2009) afirma que o

desenvolvimento de determinada atividade⁹ requer um motivo e o envolvimento volitivo do sujeito. Ele acrescenta que o indivíduo se desenvolve quando dá o salto qualitativo no nível de consciência daquilo que pensa, faz e sente. Nesse sentido é que a pesquisa colaborativa se apresenta com o potencial de criar condições que favoreça a formação e o desenvolvimento de níveis superiores de consciência dos professores envolvidos, inclusive do pesquisador.

Voltemos ao título do texto, para dizer que quando o professor colabora...

- Insere-se num processo que garante formação, pesquisa e desenvolvimento;
- Promove momentos de reflexão de forma crítica, com compartilhamento de significados;
- Co-produz conhecimentos;
- Supre as necessidades da prática educativa;
- Associa teoria e prática;
- Percebe-se “ator” em contexto;
- Ganha poder no grupo (empoderamento);
- Age de forma volitiva, pelo desejo de transformar a prática e o contexto escolar e social como um todo;

Muitos outros motivos poderiam aprofundar ou exemplificar a pesquisa colaborativa. No entanto, a idéia dessa leitura é partilhar uma proposta que agora se traduz em desejo de mudança, de convite ao desafio para participar de um investimento onde as questões iniciais do texto, por exemplo, não são respondidas por quem escreve, como únicas e definitivas, mas a partir de um diálogo franco e aberto com quem agora possa colaborar nesse projeto/processo que passará a ser de todos os envolvidos.

⁹ O termo atividade é aqui utilizado segundo o conceito da Teoria da Atividade de Luria (1997)

REFERÊNCIAS:

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

FIORENTINI, Dario. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loyola (Org.) Pesquisa qualitativa.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica**. Revista Linguagens, educação e sociedade. Teresina, n.12, jan/jun, 2005.

_____. **A pesquisa mediando práticas colaborativas**. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006. p.93-106.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE C: Questionário reflexivo aplicado com os professores colaboradores da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEd

Prezados(as) Professores (as),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora doutora Ivana Maria Lopes de melo Ibiapina, cuja temática é a “Formação de professores no ensino médio e o estudo do sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração”.

Pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, na qual a característica básica é a adesão voluntária dos professores para a formação do grupo, pelo entendimento de que dessa forma, a participação desses profissionais poderá contribuir para ampliar a compreensão acerca da profissão docente, sem que haja alguma força maior direcionando ou induzindo a sua presença.

Assim, com o objetivo de subsidiar a pesquisa e nos conhecermos, precisamos nessa etapa, da colaboração dos professores e das professoras para que respondam o questionário em anexo.

Esperando contar com a sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Mestranda em Educação da 17ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí - UFPI

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

Caro(a) Professor(a),

O presente questionário representa a primeira etapa metodológica para formação de um grupo de estudo colaborativo, que fará parte de uma pesquisa de mestrado em Educação de Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, atualmente aluna da 17ª Turma do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina.

Caso tenha interesse e disponibilidade em participar das reflexões, estudo e formação acerca do termo aprendizagem, juntamente com outros professores, responda as questões abaixo:

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefones: () _____ / Celular: () _____ E-mail: _____

Regime de trabalho: () Horista N° de horas _____ () Outro _____

Tempo de docência nesta Escola com Ensino Médio: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____

Período: _____

Pós-Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____ Período: _____

3. PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA:

Você já participou de alguma pesquisa sobre formação de professores? Em caso afirmativo, coloque as suas impressões.

4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES:

Quando você ingressou na atividade docente nesta instituição?

5. QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA ESTUDO E FORMAÇÃO

5.1 Que sentido você atribui ao termo aprendizagem?

5.2 Explique como você considera que a aprendizagem dos conteúdos acontece para os alunos em situação de sala de aula.

5.3 Exemplifique uma situação de aprendizagem.

5.4 Para você, que experiências contribuíram para a construção do sentido de aprendizagem ?

5.5 Que necessidades formativas você gostaria de discutir, no grupo de estudo, para desenvolver e/ou ampliar a compreensão de aprendizagem ?

5.5 Para você, qual a relação entre o sentido de aprendizagem e a relação com a prática docente?

5.7 O que você considera como prática crítico-reflexiva na Educação?

5.8 Você gostaria de aderir ao grupo de colaboradores da pesquisa mencionada na carta-convite? Explique suas razões independente da sua resposta.

Caso tenha respondido às questões, manteremos contato para informarmos dia, horário e local da reunião para detalhamento desta pesquisa e as estratégias de negociação das atividades subsequentes. Somente após esse encontro estará confirmada a adesão ao grupo de pesquisa colaborativo mencionado acima.

Teresina, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE D: Termo de autorização dos pais de alunos para filmagem da aula do professor Dirceu



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)D
 TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
 TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Prezados Pais,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, cuja temática é Formação de professores no ensino médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração.

Pretendemos realizar uma pesquisa colaborativa, onde a característica básica é a adesão voluntária dos professores para a formação do grupo, pelo entendimento de que dessa forma, a participação desses profissionais contribuirá para ampliar a compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as atividades para estudo e formação, pretendemos desenvolver a videoformação a partir de uma aula no ensino médio, onde o objetivo é analisar no grupo (exclusivamente) a prática docente e a relação com o referencial teórico estudado.

Assim, precisamos da colaboração dos senhores para que autorizem a filmagem da aula, com a presença do (a) seu (sua) filho (a), onde garantimos total sigilo sobre o material, cujo fim destina-se exclusivamente para apoiar as reflexões no grupo e subsidiar a nossa pesquisa.

Esperando contar com a sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
 Mestranda em Educação UFPI

Aluno(a): _____ Turma _____

Assinatura dos Pais ou Responsáveis _____

Teresina, ____ de Junho de 2010.

APÊNDICE E: Roteiro da videoformação realizada com os partícipes da pesquisa

VIDEOFORMAÇÃO

Data: 7/10/2010

Pauta: Análise de videoteipe da aula prof. Dirceu

A aprendizagem cria área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa processos e inter-relações que transformam o homem e seus contextos. Cabe à escola trilhar caminhos para motivar o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a mediação do professor, a linguagem que ele utiliza para favorecer a formação conceitual é fundamental para que os indivíduos aprimorem da experiência humana já acumulada pelas gerações passadas. A aprendizagem está inter-relacionada com a produção da própria consciência humana, processo que supõe reorganização interna das funções superiores, ações e operações externas que dependem dos motivos que o indivíduo têm para agir.

(VIGOTSKI 2007)

Nessa videoformação, apresentaremos o videoteipe da aula de Literatura do professor Dirceu, filmada no dia 11/6, em uma turma de 2º ano do ensino médio.

Partimos de situação real, onde a intenção é levarmos a discussão para a nossa prática e avaliá-la na perspectiva da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nas dimensões humana, política e técnica, desvelando seus limites e possibilidades. Por meio do videoteipe, poderemos indagar, inferir e contribuir para que, no contexto da colaboração seja possível compreender e transformar ações em sala de aula.

A videoformação se insere, neste trabalho, como instrumento que propicia a reflexão inter e intrapsicológica dos partícipes, visto que permite confrontos reflexivos das impressões do professor protagonista do videoteipe sobre sua aula com as impressões dos demais professores que participam desta pesquisa.

Sugerimos roteiro abaixo, para que as nossas discussões possam avançar no sentido de compreendermos o desenvolvimento das ações da reflexão crítica no processo formativo:

- Compreensão do espaço de sala de aula (Quem são os nossos alunos? Quais são os seus interesses? Quais são suas dificuldades?);
- Descrição da aula pelo protagonista;
- Confronto da descrição pelos partícipes;
- Como o professor protagonista compreende o espaço de sala de aula?
- Qual o sentido dado à aprendizagem?
- Em qual teoria da aprendizagem se aproxima?

- Que nível de reflexão está presente na forma de planejar sua aula?
- A colaboração está presente na sua prática pedagógica? De que forma?
- Como você avalia a participação dos alunos? A motivação está presente?
- Você consegue imaginar o conteúdo sendo explorado de outra forma?
- Os demais, conseguem fazer relação com a prática do professor do vídeo com a sua?
- Sintetize os pontos principais abordados neste encontro (negociação para escolha de um dos partícipes).

APÊNDICE F: Proposta de atividade no encerramento dos encontros.

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

Caríssimo(a) colaborador(a),

Com a intenção de encerrarmos os nossos encontros de formação como requisito da pesquisa que desenvolvemos com o tema **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SENTIDO E SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**, solicitamos, se possível, que registre as suas impressões sobre a sua participação voluntária nesse modelo de pesquisa que envolve formação por meio de atividades diversificadas, dentre elas o videoteipe da aula professor Dirceu.

Gostaríamos de deixá-lo (a) à vontade quanto à forma de registro, usando o gênero que lhe for conveniente (poesia, crônica, entre outros). O texto será analisado em espaço destinado às compreensões que cada partícipe adquiriu sobre a aprendizagem escolar estudado em contexto de colaboração.

Informamos que nosso trabalho foi aprovado na qualificação que fizemos em 22 de dezembro de 2010 e está previsto para ser apresentado até março de 2011.

Desde já, agradecemos a sua participação, pela disponibilidade, atenção e carinho demonstrados durante todo o processo de pesquisa.

Teresina, 26 de janeiro de 2011.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote