UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio

TERESINA - PIAUÍ
2008

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

TERESINA - PIAUÍ
2008

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 06 de junho de 2008.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Orientadora

_____

Profº. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda (UESPI)
Examinador

_____

Profª. Drª. Antônia Edna Brito (UFPI)
Examinadora

_____

Profª. Drª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)
Suplente

Dedico este trabalho aos professores e professoras do Ensino Médio do município de Parnaíba – PI, desejando que potencializem sua formação continuada, e que, colaborativamente, tornem possível uma prática pedagógica crítico-reflexiva na docência.

AGRADECIMENTOS

Na Grécia clássica, o barco era visto como uma metáfora para a existência. “Navegar é preciso” diziam eles para destacar a precisão da navegabilidade, certeza de se chegar a um porto seguro. Então, numa analogia aos gregos, afirmamos que colaborar é preciso, experiência sem a qual não conseguiríamos uma continuidade na formação e na construção deste trabalho. Somos imensamente gratos:

A Deus, motor e piloto de nossas existências;

Aos meus pais, Vicência e Raimundo Teles, pela alfabetização da vida; aos meus irmãos e irmãs, Áfrio e José; Ester, Estevan, Estely e Stefany, pelo carinho e solidariedade;

À minha companheira, Fabricia pela especialização no amor, compreensão e colaboração incondicional; e ao Gomes e a Célia, seus pais, pelo apoio e orações;

Aos amigos, Francisco, Geraldo, Cleidivan, Cleto, dentre outros que me ensinaram a compreender ou não as calmarias e a enfrentar as tempestades, sobretudo, a navegar sempre;

Às amigas, Sueli, Marlinda, Ozita, Renata, Ivana, Fatinha, Licelita, Belina, Carmino, Odaléia, Vitória, Rose, dentre outras que pelo exemplo, me inspiraram a desbravar o mar das incertezas e das possibilidades. Em especial, Ozita pelo apoio e ricas contribuições;

Aos colaboradores da pesquisa, Renata, Marcos, Elys, Gardene, Alda, Marlene e Graça, pelo aprendizado mútuo, pela convicção da docência e pela colaboração inenarrável;

À minha orientadora, Glória Lima, pela confiança, orientação preciosa e espírito juvenil; com quem aprendi a escrever melhor, sorrir mais e a inquietar-me sempre;

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da UFPI/Teresina-PI, especialmente, Ivana, Antônia Edna e Carmen, pelo norte e exemplos de profissionais da educação; À Salonilde (UFRN) e Neide (UFPI), pela sabedoria e crença no ser humano;

Aos colegas mestres e mestrandos da 13ª turma, pelo diálogo, convivência acadêmica e reflexões socializadas.

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 1ª GRE/Parnaíba, Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba e à Escola Arco-Íris, pelo apoio e a confiança na nossa formação continuada;

A todos que me apoiaram e torceram por mim, em Parnaíba, em Japão-CE e em Teresina, na pessoa de Edilson, Fátima, Cléa, Paz e outros não citados, mas lembrados, neste agradecimento.

“A concepção de desenvolvimento profissional, [...], reveste-se de um caráter evolucional, cuja progressividade demanda o surgimento de novo elo: a formação contínua. Nesta fase os sujeitos mostram-se, de certa forma, mais amadurecidos, mais centrados na profissão, portanto, valorizando bem mais os aspectos contextuais, organizativos e direcionados para a mudança de crenças/concepções sobre o ensino e o ser professor/a”. (Glória Lima)

RESUMO

Esta pesquisa aborda um estudo acerca da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, entendida como atividade didático-metodológica vivenciada no contexto de ensino e fomentada por conhecimentos que alicerçam a educação, uma vez que seu objeto de estudo perpassa os discursos no cotidiano da escola, da literatura educacional sobre a ação docente e dos projetos que parametrizam a educação nacional. Diante desse entendimento, a presente pesquisa compreende um estudo qualitativo na modalidade colaborativa, em que a proposição central é a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, tendo como colaboradores 07 (sete) professores de Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Parnaíba-PI. Nesse sentido, desenvolveu-se mediante fundamentos teóricos e práticos da pesquisa colaborativa, alicerçados pela abordagem da teoria da complexidade, que considera o conhecimento como uma construção que envolve a unidade e a diversidade, o todo e as partes, as divergências e as convergências. Nesse contexto, propõe como objetivo geral, investigar o processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio, e como objetivos específicos, busca identificar os conceitos prévios dos partícipes acerca do fenômeno investigado, assim como verificar o nível de (re)elaboração desses conceitos e, ainda, analisar as contribuições do processo de formação conceitual e das estratégias de reflexão para a formação continuada dos colaboradores da pesquisa. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se em Vigotski (2000), Morin (2006), Freire (1996), Behrens (2005), Lima (2003), entre outros. Na perspectiva metodológica, fundamenta-se em Ibiapina (2005), Guetmanova (1989), Magalhães (2007) e outros. A produção de dados efetivou-se através das seguintes técnicas de pesquisa: questionários, entrevistas reflexivas, seminário de formação, diários de formação e sessões reflexivas. 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. Assim, o processo de formação conceitual, a colaboração e a produção de conhecimentos sobre o objeto investigado, revelaram possibilidades de implementação de práticas pedagógicas crítico-reflexivas no Ensino Médio, uma vez que o nível de conceituação desse fenômeno necessita de compreensão teórica, bem como, o desenvolvimento profissional docente pode ser configurado pelas experiências colaborativas no ambiente escolar, em meio às ações de formação continuada e em particular pela auto-reflexão compartilhada.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Reflexão Crítica. Colaboração. Formação Conceitual.

ABSTRACT

This research concerns the critical reflective pedagogical practice which is a didactical and methodological activity present in the teaching context, lived and supported by the funding knowledge of education, as this object of study trespasses the daily speeches of school, of the educational literature about the teacher's work and of the projects that guide the national education. Therefore, this qualitative research is a collaborative study about the (re)elaboration of the concept of the critical reflective pedagogical practice whose collaborators are 07 (seven) high school teachers from public schools of Parnaíba-PI. In order to accomplish it, the investigation was based in the principles of the qualitative research, supported by the theory of complexity which considers knowledge as a construction that involves unity and diversity, totality and its parts, divergences and convergences. In this context, the general objective of this study is to investigate the process of (re)elaboration of the concept of critical reflective pedagogical practice of high school teachers and the specific objectives are to identify the collaborators' previous concept of this phenomenon; to verify the level of (re)elaboration of the identified concepts and to analyze the contributions of the conceptual formation process and the reflective strategies to the research collaborators' continued formation. In a theoretical view, the study is supported by Vigotski (2000), Morin (2006), Freire (1996), Behrens (2005), Lima (2003). In a methodological view it is supported by Ibiapina (2005), Guetmanova (1989), Magalhães (2007), among others. The following techniques permitted the collection of the research data: questionnaires, reflective interviews, formative seminaries, formative diaries and reflective sessions. Collaboration and the use of critical reflective actions (to describe, to inform, to confront and to reconstruct) were fundamental to this process, in order to facilitate the dialogue systematization and the intentional reflection. Thus, the process of conceptual formation, collaboration and the knowledge production about the investigated object revealed possibilities to the implementation of the critical reflective pedagogical practices in High School, as the level of conceptualization of this phenomenon needs a theoretical comprehension as well as the teachers' professional development can be configured by the collaborative experiences in the school environment, surrounded by the actions of the continued formation and specially shared by the self-reflection.

Key-Words: Pedagogical Practice. Critical Reflective. Collaboration. Conceptual Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Docentes e discentes do Ensino Médio de Parnaíba em 2006	27
Quadro 02	Perfil identitário dos colaboradores da pesquisa	30
Quadro 03	Temáticas e questões centrais desenvolvidas no seminário de formação .	57
Quadro 04	Sessões reflexivas: atribuições do mediador e dos colaboradores	62
Quadro 05	Categorias de análise conceitual	65
Quadro 06	Procedimentos de análise de discurso	67
Quadro 07	Os modos lógicos da formação conceitual e o seu processo operacional .	75
Quadro 08	Etapas do processo de elaboração conceitual	76
Quadro 09	Características das práticas pedagógicas da década de 60 a década de 90	97
Quadro 10	Características de prática pedagógicas na contemporaneidade	99
Quadro 11	(Re)elaboração e análise do conceito prévio de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor	111
Quadro 12	Comparação entre as categorias de análise dos conceitos prévios e dos (re)elaborados	114
Quadro 13	Diálogos construídos com Graça	115
Quadro 14	Diálogos construídos com Alda	116
Quadro 15	Diálogos construídos com Renata	117
Quadro 16	Diálogos construídos com Afranio	118
Quadro 17	Diálogos construídos com Gardene	119
Quadro 18	Diálogos construídos com Marcos	120
Quadro 19	Diálogos construídos com Marlene	123
Quadro 20	Diálogos construídos com Elys	126
Quadro 21	A descrição da prática pedagógica no Ensino Médio	130
Quadro 22	O informar sobre a prática pedagógica no Ensino Médio	137
Quadro 23	O confrontar: as referências da prática pedagógica no Ensino Médio	140
Quadro 24	Reconstruir: as possibilidades de uma nova prática pedagógica no Ensino Médio	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Escolas de Ensino Médio (fachadas): cenário da pesquisa	28
Figura 02	Pesquisa colaborativa e colaboração na pesquisa	44
Figura 03	Síntese: passos para o processo reflexivo crítico	47
Figura 04	O papel do pesquisador e do informante no questionário	50
Figura 05	Operacionalização da entrevista reflexiva: aspectos fundamentais	53
Figura 06	Diários dos professores: instrumentalização da pesquisa	59
Figura 07	Exercício compactado para análise de conceitos	63
Figura 08	O Velo de Ouro dos partícipes da pesquisa: desenvolvimento profissional	167

APÊNDICES

Apêndice A	Questionário aplicado aos professores	187
Apêndice B	Entrevista reflexiva	188
Apêndice C	Termo de esclarecimento e livre adesão a pesquisa	190
Apêndice D	Consentimento do professor para a colaboração	194
Apêndice E	Exercício de (re)elaboração conceitual	195
Apêndice F	Planejamento do seminário de formação	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - LEVANTANDO ÂNCORA: SITUANDO A PESQUISA 14

Os Porquês da Pesquisa 15

O Objeto de Estudo..... 22

Objetivos da Investigação..... 25

Contexto Empírico 26

Os Colaboradores 29

A Organização Estrutural do Trabalho 33

CAPÍTULO I -AJUSTANDO AS VELAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 35

1.1 Pesquisa Colaborativa e Colaboração 36

1.2 Ações para Reflexão Crítica 44

1.3 Procedimentos Metodológicos 49

1.3.1 Questionários 49

1.3.2 Entrevistas Reflexivas 51

1.3.3 Seminário de Formação 54

1.3.4 Diários de Formação 58

1.3.5 Sessões Reflexivas 60

1.4 Plano de Análise 64

1.4.1 Análise Conceitual: procedimentos 65

1.4.2 Análise de Discurso: procedimentos 66

1.4.3 Triangulação dos Dados 68

1.4.4 Constituintes da Confiabilidade do Plano de Análise 70

CAPÍTULO II - O VELEJAMENTO: DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS 73

2.1 A formação de Conceitos Instrumentalizando a Prática Pedagógica 74

2.2 Reflexão do Professor no Discurso Pedagógico Brasileiro 80

2.3 Prática Pedagógica: do paradigma conservador ao paradigma da complexidade.... 85

2.4 Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor 101

CAPÍTULO III - COMPREENDENDO O VELEJAMENTO: ANÁLISE E INFERÊNCIAS DOS DADOS DA PESQUISA 106

3.1 Desvelando o Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor no Ensino Médio: análise conceitual 107

3.1.1 Os Conhecimentos Prévios de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor 107

3.1.2 Os Conceitos (Re)elaborados de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor..... 110

3.1.3 O Processo de (Re)elaboração do Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor: diálogos construídos 115

3.2 Os Sentidos e os Significados de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor: análise do discurso 128

3.2.1 O Lugar que o Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor tem no Ensino Médio 129

CAPÍTULO IV - O VELO DE OURO DA PESQUISA: FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO 149

4.1 O Velo de Ouro de Marlene 150

4.2 O Velo de Ouro de Graça 152

4.3 O Velo de Ouro de Gardene 154

4.4 O Velo de Ouro de Elys 156

4.5 O Velo de Ouro de Marcos 159

4.6 O Velo de Ouro de Renata 161

4.7 O Velo de Ouro de Alda 163

4.8 O Velo de Ouro de Afranio 166

ANCORAR É PRECISO, CONCLUIR É (IM)PRECISO 170

REFERÊNCIAS 178

APÊNDICES 187

INTRODUÇÃO
LEVANTANDO ÂNCORA: SITUANDO A PESQUISA

INTRODUÇÃO

LEVANTANDO ÂNCORA: SITUANDO A PESQUISA

> "Eu acredito que toda atividade reflexiva leva a uma mudança. A mudança no pensar, no agir. A partir do momento que eu paro, penso, reflito, avalio e (re)avalio, de certa forma eu estou mudando. Por menor que seja essa mudança". (Gardene, nas sessões reflexivas)

Situamos, nesta seção, o trabalho de pesquisa que desenvolvemos em pós-graduação *stricto sensu*, distribuindo-a em vários itens para facilitar a compreensão dos leitores. Desse modo, apresentamos os porquês, o objeto de estudo, os objetivos, o contexto empírico e os colaboradores desta investigação. Além disso, apontamos no final desta parte introdutória a estrutura da dissertação, a fim de evidenciar os capítulos e seus respectivos pontos a serem delineados ao longo do texto.

Vale ressaltar que, em todos os capítulos utilizamos terminologias voltadas para a natureza da navegação, pois usamos a metáfora do velejamento e o mito dos Argonautas como elementos ilustrativos deste trabalho, conforme explicitaremos ao longo do texto. Essa motivação está alicerçada, sobretudo, em Freire (1996, p. 22) ao evidenciar que:

> A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

Nas palavras desse autor está a síntese do que representou a pesquisa que assumimos, cujos saberes basilares se evidenciaram na ciência colaborativa, na reflexão

crítica e nos aportes teóricos e práticos que alicerçam a pesquisa, confirmando, modificando ou se ampliando esses saberes. Assim, nos itens abaixo, explicitamos melhor essa aventura investigativa.

Os Porquês da Pesquisa

A profissão docente é, histórica e legalmente, uma das funções sociais indispensável à sustentabilidade da vida em todos os sentidos, uma vez que nas mãos dos professores a socialização e a produção de conhecimento, têm a intenção de preparar os educandos, por meio de uma formação significativa, para a cidadania plena, o trabalho ético e responsável, e, também, para os estudos posteriores. Portanto, a complexidade dessa profissão exige do professor formação continuada permanente, expressa pela consciência do trabalho, da identidade profissional e dos rumos que a instituição educativa perspectiva alcançar, face às necessidades geográficas e históricas de seu tempo.

Desse modo, é mister que os profissionais da educação incorporem ou prossigam incorporando, se for o caso, a reflexividade em suas práticas pedagógicas, para que possam, coerentemente, desempenhar as funções que a profissão exige na sociedade contemporânea, sob pena de ficarem aquém das mudanças constantes e do movimento acelerado das informações, das tecnologias e da economia mundial, pois a sociedade está, cada vez mais exigente, notadamente, no âmbito pedagógico, atuando tanto para o bem e o belo, como para a barbárie, a dor e o sofrimento. Portanto, a reflexão sistematizada e intencional do professor tem papel preponderante neste século.

A reflexão envolvendo o trabalho do professor é uma tendência que remonta a Jonh Dewey, nos anos 50, e que nos últimos tempos, tem sido difundida por pesquisadores nacionais e internacionais, a exemplo de Schön (2000), Contreras (2002); Alarcão (1996), entre outros que enfatizam a importância da reflexão na escola. Nesses estudos, a prática pedagógica crítico-reflexiva se enquadra como um dos níveis reflexivos de grande relevância, apontado pelos pesquisadores, como prática intencional, sistemática e necessária à ação pedagógica.

No Ensino Médio, a prática pedagógica reflexiva é uma intenção a ser viabilizada, que se mantém, a rigor, na idealização, visto que as escolas ainda enfrentam inúmeros desafios que vêm se ampliando cotidianamente. Isso implica dizer, que a organização, a

estrutura e a função do Ensino Médio são marcadas, em sua trajetória no Brasil, segundo Nunes (2002), por inúmeras dificuldades, devido esse nível de ensino ocupar um espaço de mediação no processo de formação profissional. Nesse sentido, a identidade da educação média constitui-se fragmentada e ambígua, uma vez que ocorre uma oscilação em sua função, em termos ideais e realistas, que ora aponta para a continuidade dos estudos e ora para o mercado de trabalho.

A propósito, é como enfatiza Kuenzer (2000, p. 9) acerca da identidade do Ensino Médio:

> [...], continua sem identidade, nem sequer física, uma vez que tem crescido nos 'espaços ociosos' das escolas de 1º grau, [...], com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral.

Essa dualidade se encontra no campo das políticas educacionais (interferindo no fazer pedagógico), que visam a atender as exigências econômicas da sociedade, levando a escola a se organizar no sentido de cumprir expectativas de cunho técnico de formação para o trabalho, mesmo que em geral, a formação de intelectuais seja contemplada no sentido de atender as exigências dos vestibulares.

A propósito, evocamos Sacristán e Gómez (1998, p. 13) ao tratar das carências, das deficiências e dos desafios com os quais o contingente mais jovem tem vivenciado ao longo da história, em que "[...] a preparação de nossas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização".

Desse modo, a compreensão que emerge é que a prática pedagógica crítico-reflexiva se configura, nesse contexto, como elemento essencial, no sentido de propiciar uma aprendizagem efetiva aos discentes, atendendo às expectativas do ideário que as escolas assumem para si em seus projetos educacionais, assim como no atendimento às exigências sócio-culturais do mundo contemporâneo, o qual tem como uma de suas marcas singulares o protagonismo das novas tecnologias da comunicação e informação. É como destaca Behrens (2005, p. 27), ao dizer que:

> A geração de novos conhecimentos passou a ser produzida com tal velocidade e volume que se torna impensável um único ser humano absorver e assimilar esta torrente de informações. A explosão dos conhecimentos em todas as áreas e o bombardeio de informações afetam profundamente as bases culturais da humanidade.

Nessa discussão, em meio ao progresso científico-tecnológico em desenvolvimento, destacamos a necessidade de compreender o exercício da prática pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Médio, por meio da (re)elaboração de seu conceito, tendo como base o paradigma inovador, que segundo Behrens (2005), considera o conhecimento como resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, caracterizado por dados questionáveis, incompletos, afetados por idéias e motivações subjetivas e objetivas, buscando dessa forma, superar os paradigmas fundamentados na postura positivista de produção de conhecimento, perspectiva racional de verificação das informações empiricamente, sobretudo, nos aspectos que apontam para a fragmentação e para o distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo.

Perspectivando a (re)elaboração do conceito acima mencionado, atuamos no processo de identificação, segundo Guetmanova (1989), dessas categorias de análise: descrição, definição, caracterização e conceituação, explicitando em quais categorias se encontram os professores do Ensino Médio em relação ao conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor enuciadas no processo de investigação..

Para o desenvolvimento dessa discussão, trabalhamos na perspectiva da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2005; DESGAGNÉ, 1997; MISUKAMI, 2003; MAGALHÃES, 2004, 2007; entre outros), cujos partícipes são professores do Ensino Médio e o próprio pesquisador, que desempenhou o papel de mediador do processo colaborativo, à luz da teoria da complexixidade proposta por Morin (2002a, 2006), da formação conceitual (GUETMANOVA, 1989; VYGOTSKY, 2000; IBIAPINA, FERREIRA, 2005; OLIVEIRA; 2005), da colaboração (PONTECORVO, 2005; DESGAGNÈ, 1997; FIORENTINI, 2004; IBIAPINA, 2005;) e dos aportes teóricos que contempla a discussão da formação continuada docente (PERRENOUD, 1993; CANDAU, 1996), práticas pedagógicas (BEHRENS, 2005; PERRENOUD, 1993) e da reflexão crítica (ALARCÃO, 1996; BARBARA e RAMOS, 2003; BORGES, 2002; FREIRE, 1996).

Diante da discussão que empreendemos, da profundidade teórico-metodológica de que se reveste o estudo, somos convocados a afirmar que a investigação é relevante, porque atende às exigências da legislação educacional do Ensino Médio, ao contemplar em seu imaginário a construção de uma prática educacional reflexiva, tendo como ponto inicial uma formação marcada pela reflexão, a exemplo do que ressalta o currículo vigente da educação média, e ainda, ao identificar os professores como profissionais reflexivos e protagonistas do projeto político pedagógico, inerente a cada instituição escolar.

O Parecer CEB nº. 15/98, do Ministério da Educação, disposto nos Parâmentros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, (1999, p. 110) no que diz respeito a implantação de diretrizes para o Ensino Médio, enfatiza que:

> O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

Fundamentados no que dizem os PCNEM e nas experiências do cotidiano do Ensino Médio, entendemos que a construção de práticas educacionais dinâmicas, significativas e reflexivas nesse nível de ensino é imprescindível, pois as orientações legais e o cotidiano docente nesse contexto, evidenciam que as práticas pedagógicas dos professores têm se fragilizado pela falta de conhecimento e de atualização coletiva da proposta pedagógica; que o planejamento do trabalho pedagógico não tem sido sistemático e reflexivamente preparado para atender as necessidades do ano letivo; a contextualização dos conteúdos nem sempre considera a realidade e as necessidades dos educandos e do entorno da escola, assim como o uso da variedade de estratégias e de recursos de ensino continua repetitiva e assistemática. Outro aspecto que destacamos é a existência de pouco incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo, pois as aulas são, majoritariamente, expositivas com pouca ou quase nenhuma contrapartida em termos de efetiva participação do alunado.

Reforçamos, então, a importância e fecundidade dessa discussão tendo como ponto de apoio os PCNEM (1999, p. 36) ao ressaltarem que:

> Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

Na realidade, como assinalamos, o contexto da formação inicial e continuada docente, bem como o contexto da prática das escolas de Ensino Médio, a rigor, tem idealizado a imagem de profissionais reflexivos sem, no entanto, cuidar em sistematizá-la, restando os discursos vazios de fundamentos necessários a sua vivência, conseqüência de um projeto

coercitivo e idealista de uma nova escola de Ensino Médio, conforme evidenciado na legislação, na Nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos PCNEM e nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), para qual os professores não foram formalmente preparados.

Entendemos que os motivos para a inviabilidade, ou mesmo a precariedade, da efetivação desse currículo novo no Ensino Médio está na formação incipiente dos profissionais docentes quanto às diretrizes para esse nível de ensino, sobretudo na falta que concerne à falta dos meios para propiciar o desenvolvimento profissional desses professores, a fim de que possam de forma crítica e reflexiva, desenvolver sua prática pedagógica, diante de uma perspectiva transformadora, desafiadora.

Considerando essa realidade, acreditamos que investir no processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio configura-se uma maneira de contribuir para exercitar novas posturas docentes e novas reflexões, ensejando mudanças no cenário educacional, especialmente na sala de aula, atendendo às exigências da construção mais consciente e articulada da ação docente, no que respeita a sua articulação com o projeto pedagógico da escola e com as normativas legais vigentes na contemporaneidade, que conclamam uma nova escola de nível médio, especialmente em relação ao desenvolvimento profissional da docência na condição de um processo que se anseia construir no contexto educacional.

A temática desenvolvimento profissional tem se evidenciado nas discussões e nos debates educacionais nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, em oposição às políticas educacionais que engessam e proletarizam as atividades dos professores, que comprometem a qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as diretrizes e filosofias para o ensino e a aprendizagem. Por isso, a formação continuada, numa tendência atual e inovadora, que acontece no âmbito da escola, partindo das necessidades e desafios cotidianos dos professores, apoiada em metodologias dialógicas e colaborativas, busca desencadear conseqüências positivas no desenvolvimento profissional dos professores, segundo uma perspectiva integradora crítica e participativa. Ou seja, implica, também, considerar o desenvolvimento pessoal e, para além dessa compreensão, corresponde ao domínio de um corpo de conhecimento sobre o ensino, o que requer um comportamento atitudinal frente ao ato educativo e à condição de ser e agir do professor e do aluno e suas relações interpessoais.

Foram as escolas de Ensino Médio, portanto, que contemplamos como espaço de realização desta investigação, que passa pela formação crítico-reflexiva e dialógica entre seus

pares no ambiente escolar e pela produção de conhecimentos relativos à sistematização de práticas pedagógicas crítico-reflexivas do professor no contexto formal da investigação.

A deliberação para realizar o presente estudo se deu em razão da experiência docente que vivenciamos desde 1996 e de Supervisor Pedagógico, durante dois anos, no Ensino Médio e, também, por observar que as práticas pedagógicas nesse contexto educacional, conclamavam novas perspectivas conceituais e operacionais na ação pedagógica. Dessa forma, o conhecimento das necessidades e das possíveis realizações nesse ambiente nos deu condições para que pudéssemos, colaborativamente, refletir e incorporar novas compreensões na ação pedagógica quanto ao desenvolvimento profissional dos professores e do aprimoramento no campo da pesquisa colaborativa.

Desse modo, a investigação que assumimos tem dupla finalidade: formação continuada docente e produção de conhecimentos que viabilizem práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Médio. Tendo em vista as finalidades descritas, operacionalizamos alguns procedimentos para obtenção dos dados, como: aplicação de questionários, entrevistas reflexivas, seminários de formação e encontros de sessões reflexivas, visando (re)elaborar e interpretar, à luz dos referenciais teóricos pertinentes, o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, articulada ao desenvolvimento profissional dos professores colaboradores.

Assim, esse trabalho tem a intenção de ser instrumento na melhoria da ação docente, apontando possibilidades concretas de reflexões quanto à sistematização de práticas educacionais que viabilizem no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa, cujo diálogo nessa perspectiva, foi basilar para o empreendimento da reflexão sistemática sobre os conceitos prévios e dos conceitos (re)elaborados dos participantes da investigação, reafirmamos que o caminho para interação se deu pelo processo freireano de entendimento educativo que de acordo com Freire (1996), ao mesmo tempo em que se aprende se ensina.

Isso implicou, na abertura para a escuta acerca das experiências, opiniões e realidades subjetivas dos interlocutores, mediante clima de aceitação e discussão da novidade, do diferente, da pluralidade, e, também, do posicionamento crítico dos envolvidos no processo da prática dialógica e da colaboração, cujo velejamento, em sentido metafórico, estava apenas em sua etapa inicial, isto é, nos utilizamos da linguagem metafórica para comparativamente, nesta parte do estudo, empreendermos uma viagem. Uma viagem que impõe ao viajar, bastantes riscos, verdadeiros desafios, mas cujo prêmio aos desafiantes seja a condição de heróis. No caso deste estudo, o prêmio será uma distinção acadêmica que, a rigor,

imprimirá a nossa condição institucional docente, um nível mais elevado e a nosso aporte de saberes e experiências um diferencial que, certamente, se revestirá qualitativa e quantitativamente no exercício de uma prática pedagógica mais rica, diversificada e mais profícua.

Anunciamos, desse modo, que chegou o momento de "levantar âncora" e, que, portanto, ao logo dos capítulos que integram essa dissertação, empregamos expressões relativas a navegação e a mitologia grega, inspirando-nos em Bulfinch (2001), em "O livro de ouro da mitologia", mais precisamente no que se refere à fábula do Velocino de Ouro[1].

Trata-se de uma investigação que, após convite e explanação acerca de sua natureza e complexidade, os professores-colaboradores aderiram, voluntariamente, ao trabalho, optando pelo uso do próprio nome, mesmo assim, utilizamos, de forma negociada, o mito grego dos Argonautas[2] como metáfora, razão porque os partícipes deste trabalho são denominados de Heróis velejando em busca do Velo de Ouro.

Quanto às metáforas, segundo Ferreira (200-?, p. 5), estas "[...] emergem pra concretizar uma informação, qualificar alguém, generalizar um saber ou produzir uma nova explicação dos fenômenos". Logo, ao utilizarmos a metáfora neste trabalho, não temos a intenção aprofundar este recurso lingüístico de conhecimento, nem mesmo fazer inferências sobre o mito referido, apenas desejamos ilustrar o texto, enriquecendo-o lingüisticamente, qualificando o processo da investigação, atribuindo ao processo de colaboração e formação na pesquisa uma explicação que as palavras, muitas vezes, não conseguem expressar na dimensão por nós imaginada. Assim, a metáfora, na mitologia, por si mesma externa mais do que uma racionalidade, faz-nos entender, subjetivamente, o que é um fenômeno, através de associações.

Dando continuidade aos porquês do trabalho, explicitaremos na próxima seção o objeto de estudo que assumimos, a fim de situarmos melhor o fenômeno investigado.

---

[1] O Velocino de Ouro é na mitologia grega um presente dos deuses do Olimpo que possibilitava a prosperidade para quem o possuía. E numa viagem arriscada os Argonautas, heróis famosos da Grécia, a bordo de um navio viajam em busca de possuí-lo, com a esperança de vivenciarem uma vida social e política honrosa e vitoriosa permanentemente.

[2] Argonautas são protagonistas da viagem náutica em busca do Velocino de Ouro. O mito narra a aventura de Jasão que retorna do exílio na Tessália e reclama o trono de direito em sua pátria, Iolcos (hoje Vólcos), no nordeste da Grécia. Pélias, seu meio irmão e rei vigente, com a intenção de livrar-se dele envia-o numa missão em busca do presente dos deuses que certamente traria prosperidade ao reinado. Dessa forma, Jasão reuniu, aproximadamente, 50 heróis que assumiram a empreitada. Cada um deles desempenhou uma função especial na missão, e é nesse contexto, que Argos construiu um navio, cuja homenagem recebeu seu nome. Portanto, os tripulantes da viagem receberam a denominação de Argonautas, cuja aventura é marcada por desafios e dificuldades terríveis em busca do Velo de Ouro.

O objeto de estudo

A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor situa-se entre as ações educacionais indispensáveis ao sucesso escolar, seja do aluno, seja do professor, sobretudo, porque todas as expectativas de formar o educando para o mundo do trabalho, para os estudos posteriores e/ou para a cidadania ética e responsável, se concentram no trabalho que o professor desenvolve no contexto de uma instituição escolar, mesmo que a escola não seja o único espaço de formação sócio-educacional. Por isso, o papel social e político do professor se expressa por um fazer e um saber necessário à aprendizagem de qualidade, isto é, viabilizado pela ação reflexiva e intencional, capaz de atender aos anseios e as necessidades, que os docentes conscientes ou não mobilizam no seu tempo vivido.

Nesse sentido, fica evidente que a prática pedagógica docente, seja no Ensino Médio, seja em quaisquer outros níveis de ensino, constitui-se a preocupação maior do projeto pedagógico de uma escola. Entretanto, o que os estudos de pesquisadores, como Perrenoud (2002), Behrens (2005) entre outros, vêm apontando é que precisamos avançar no intuito de tornar o trabalho docente mais significativo, pois como está não tem atendido aos anseios de formação humana, social e política da sociedade contemporânea. Essa idéia é corroborada em Schmidt, Ribas e Carvalho (1999, p. 20), ao fazerem a seguinte consideração: "[...] os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente [...]". Implica dizer que, para que o trabalho do professor possa contribuir ou interferir na vida cotidiana do próprio professor e dos que estão sob sua responsabilidade, a prática pedagógica precisa ser reflexiva, dinâmica, empregando conjuntamente, a partir de um processo contínuo de formação, procedimentos teóricos e vivências práticas, cujos professores e alunos, cada um em sua dimensão, enquanto um percurso de aprender a aprender para a vida inteira, como nos diz Behrens (2005).

Essa reflexão deixa claro, também, que a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida na escola, precisa ser repensada, destituindo-se da condição de prática espontânea e repetitiva, caracterizando-se como uma ação guiada por interesses bem definidos e intencionais. Portanto, a rigor, o grande desafio da ação docente vincula-se a formação inicial e continuada, sobretudo, no tipo de paradigma que tem norteado esse processo.

Para Behrens (2005, p. 13),

> Neste momento histórico, de maneira geral, os professores têm mantido uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador, que sofre forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano. [...]. A superação do paradigma da ciência com uma visão cartesiana inquieta os cientistas. [...] Neste contexto, cabe aos educadores encontrar meios para auxiliar os docentes, no sentido de construir referenciais que estruturem uma nova metodologia que venha atender os parâmetros exigidos pelo novo paradigma proposto pela ciência.

Essa nova visão paradigmática de que fala a autora sustenta que a prática docente esteja influenciada, inserida na visão inovadora do conhecimento, caracterizada por uma postura científica que supere a fragmentação e contemple o contexto, as conexões entre as partes e o todo, na perspectiva de um olhar complexo dos sistemas que integram a vida humana, ressaltando, portanto, que "[...] o desafio que se impõe é buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente" (BEHRENS, 2005, p. 37).

Nessa direção, Perrenoud (2002) diz que a responsabilidade e a autonomia de um profissional está na capacidade de mobilização da reflexão. Desse modo, a superação do paradigma conservador de reprodução de conhecimento é possível mediante a postura reflexiva do professor. Entretanto, como nos diz o autor em realce, é preciso distinguir entre a reflexão profissional (sistemática e intencional) e a reflexão episódica (inerente a todos os indivíduos). Inclusive, reforça afirmando: "[...] uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão [...], seja em situação de crise ou fracasso seja em velocidade de cruzeiro" (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Isso significa que o processo de reflexão se operacionaliza em diversos níveis, no entanto, a reflexão profissional do professor deve se caracterizar por uma opção consciente, visando dar um novo rumo à prática pedagógica. Assim, a prática pedagógica reflexiva contempla um processo de conscientização e se efetiva no momento em que se busca alternativas para os problemas cotidianos da docência e da vida social dos sujeitos que compõem o coletivo da escola.

Para Schmidt, Ribas e Carvalho (1999, p. 23), a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se pela indissociabilidade teoria-prática, evitando-se deste modo incorrer em dicotomias e, na mesma dimensão, postulando um professor que detenha "[...] um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade".

Essa perspectiva confere ao trabalho do professor uma produção de conhecimentos, superando a postura da reprodução de conteúdos e informações produzidos por outros especialistas da educação. Encontramos, aqui, espaço para expandir uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que segundo Freire (1996, p. 22), "[...] a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo". Sendo assim, uma das tarefas emergentes nessa compreensão é propiciar as condições para que se possa vivenciar na escola a experiência da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

Ainda, para fortalecer essa reflexão, nos apoiamos, em Freire (1996, p. 39), quando diz que:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Consideramos relevante, pois, avançar nesse campo de discussão, cuja proposição é investigar acerca de práticas pedagógicas crítico-reflexivas no âmbito da formação permanente de professores, colocando o professor como sujeito do conhecimento, ou seja, professor pesquisador-colaborador ou o professor pesquisador de sua própria prática. Dessa forma, a prática pedagógica docente constituiu-se o objeto de conhecimento de nossa investigação, uma vez que é necessário buscar a compreensão sobre o agir crítico e reflexivo do professor, a fim de adentrarmos na perspectiva inovadora do conhecimento, superando os pressupostos da visão reprodutivista e simplificadora que integra a visão conservadora do conhecimento, ainda, bastante presente, no processo de formação e no trabalho pedagógico nas escolas.

A perspectiva crítico-reflexiva no trabalho docente, em tese, deve propiciar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem entre os aspectos que contribuem para promover o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando o protagonismo docente no contexto de uma realidade construída socialmente, mediante o processo de investigação da própria prática e de seus desafios, bem como na busca de superação dos problemas no cotidiano do trabalho docente e no atendimento às exigências e expectativas externas em relação à escola. Além disso, deve viabilizar o desenvolvimento de uma reflexividade de cunho sócio-crítico e emancipatório, campo de atuação essencial do professor na contemporaneidade.

Assim, desvelar o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, pela expressão colaborativa de docentes do Ensino Médio, nos levou a entender de que forma a (re)elaboração desse conceito contribuiu para que os professores tivessem condições de se desenvolver profissionalmente, aperfeiçoando, gradativamente, seu trabalho na escola, como evidenciaremos no item a seguir, imprimindo melhor detalhamento em termos de sua natureza, finalidades e horizontes traçados.

Objetivos da Investigação

Entendemos que a prática pedagógica é a base do trabalho docente e, por isso, balizados no que rezam os parâmetros curriculares e as diretrizes legais para o Ensino Médio brasileiro, bem como, no que dizem autores como Freire (1996), Perrenoud (2002), além de outros, sobre a necessidade urgente da superação de práticas educacionais repetitivas no contexto escolar, por meio da reflexão e da crítica sistemáticas no trabalho do professor. Diante deste entendimento é que nos propomos, investigar o processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio.

A intencionalidade se justifica, sobretudo, em razão do entendimento de que expressa a formação de conceitos, em contextos colaborativos de pesquisa, viabilizando, simultaneamente, o exercício de dois significativos processos: a formação continuada e a co-produção de conhecimento, mediados pela reflexão-crítica. Desse modo, associados a compreensão a cerca de práticas pedagógicas crítico-reflexivas e, em conseqüência, verificar/constatar em que medida contribuem para o desenvolvimento e qualificação da profissionalidade docente. Essa intenção, perspectivou desvelar a importância da função social do professor na contemporaneidade, sobretudo, no que diz respeito a possibilidade de se refletir sobre alternativas e posturas docentes de formar o sujeito cognoscente, também, reflexivo, criativo, curioso e consciente da provisoriedade do conhecimento trabalhado no contexto da sala de aula.

Em conseqüência dessa intencionalidade, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os conceitos dos partícipes sobre o que é a prática pedagógica crítico-reflexiva; b) verificar o nível de (re)elaboração dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva dos partícipes inseridos na investigação; c) analisar as contribuições do processo de formação conceitual e das estratégias de reflexão para a formação continuada dos

partícipes da pesquisa. Reiteramos, desse modo, que estes objetivos apontam a direção a ser trilhada, dando sentido epistemológico ao trabalho, uma vez que delimitam a ação a ser empreendida e impulsionando-nos a uma atuação consciente, a fim de desvelar nosso objeto de investigação no contexto das escolas de Ensino Médio.

Após termos evidenciado a intencionalidade da investigação empreendida, esclareceremos, na seção seguinte, em que contexto a pesquisa foi desenvolvida, tecendo maiores detalhes sobre as instituições e o ambiente geográfico em que nos debruçamos para atingir os objetivos do estudo.

Contexto Empírico

A investigação teve como contexto empírico mais amplo a cidade de Parnaíba[3] e como contexto empírico mais restrito, escolas públicas estaduais de Ensino Médio, localizadas na referida cidade, acrescentando-se que, majoritariamente, as escolas desse nível de ensino, dividem seu espaço físico com o Ensino Fundamental. Este fato, inicialmente, colocou-se como um desafio para nosso trabalho, no que concerne à tarefa de abordar os professores, futuros colaboradores, em razão de, às vezes, um mesmo professor atuar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, aspecto que nos levou a optar por escolas que oferecessem, com exclusividade, o Ensino Médio. Ao tomarmos esta decisão, estávamos entendendo que assim definido, teríamos melhor trânsito e, logicamente, melhor interlocução com os professores colaboradores.

Vale ressaltar que, o Ensino Médio público e gratuito em Parnaíba teve sua oficialização no ano de 1959, com a passagem do Curso Normal para a responsabilidade do município. Em seguida, na década 60, mais especificamente em 1961, passa à condição de instância estadual, portanto, a Escola Normal Francisco Correia e o Colégio Estadual Lima Rebelo, ambos de nível médio, ficaram sob a tutela do governo estadual. À época, o Ensino Secundário, naquela região era privilégio de alguns munícipes, sendo oferecido apenas por escolas da rede particular de ensino. Outra opção das famílias parnaibanas era enviar seus

[3] A cidade de Parnaíba, localizada no litoral, extremo norte do Estado do Piauí, situa-se na margem direita do Rio Parnaíba, principal e, e portanto, o mais importante rio piauiense. O município de Parnaíba foi elevado a categoria de cidade no dia 14 de agosto de 1844. Possui uma área territorial de 436 km^2 e, população estimada, em 2007, em 140.839 habitantes, conforme indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

filhos para outros Estados ou, até mesmo, para a Europa, que naquele tempo se configurava como referencial na educação escolar (OLIVEIRA, 1993).

O surgimento da nova década (1970) traz mudanças estruturais para o Ensino Médio e, como tal, este cenário em Parnaíba passou a contar com uma nova escola, com a inauguração do prédio próprio do Colégio Estadual Lima Rebelo, situado a Avenida Coronel Lucas, passando, desde então, a incorporar cursos técnicos de nível médio, com Habilitação em Administração, em Secretariado e em Saúde. Então, na década de 1980, essa instituição escolar passou a oferecer o nível médio sem a oferta profissionalizante de ensino, porque a inauguração de uma escola profissionalizante, a Unidade Integrada Ministro Petrônio Portella, acolheu os cursos técnicos nesse contexto.

A partir de então, e com mais intensidade, nesta primeira década do Século XXI, o Ensino Médio começa a se expandir e se descentralizar para bairros distantes do centro urbano de Parnaíba, diminuindo a demanda do Colégio Estadual Lima Rebelo. Entre essas instituições, destacamos o Colégio Senador Chagas Rodrigues (Bairro Rodoviária), a Unidade Escolar Jeanete Souza (Bairro Rosápolis), a Unidade Escolar Euclides de Miranda (Bairro São Francisco), Colégio Liceu Parnaibano (Bairro Fátima), só para citar alguns. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do censo de 2004, o Município de Parnaíba em 2006, registrou 9.798 alunos matriculados e um total de 657 docentes, distribuídos em 22 escolas de Ensino Médio, entre escolas públicas e privadas, conforme indica o quadro, abaixo:

ENSINO MÉDIO EM PARNAÍBA EM 2006			
Rede de Ensino	**Escolas**	**Discentes matriculados**	**Docentes**
Públicas (estaduais) **Privadas**	09 13	7.388 2.410	429 228

Quadro 01: Docentes e discentes do Ensino Médio de Parnaíba em 2006.
Fonte: Dados do Censo educacional (IBGE) 2004, realizado pelo MEC/INEP.

Desse universo, 04 (quatro) escolas compõem o cenário de nossa pesquisa, como identificados nas imagens fotográficas, a seguir:

Colégio Estadual Lima Rebelo

Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues

Colégio Estadual Liceu Parnaibano

Unidade Escolar Euclides de Miranda

Figura 01: Escolas de Ensino Médio (fachadas): cenários da pesquisa.
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Mas, com a continuidade da investigação, por desistência do professor-colaborador do Colégio Estadual Liceu Parnaibano, tivemos que trabalhar somente com três escolas, acima evidenciadas, que se situam no entorno urbano da cidade de Parnaíba. Assim, como mencionamos, anteriormente, as escolas campos da empiria foram as escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Parnaíba.

Tendo o contexto empírico definido, mencionaremos, em seguida, os participantes que atuaram na pesquisa, evidenciando os critérios que desencadearam a participação dos mesmos, bem como, apresentando algumas informações pertinentes a respeito destes colaboradores voluntários.

Os Colaboradores

Destacamos, nesta seção, informações importantes sobre os partícipes que colaboraram com a pesquisa, desvelando o perfil de cada um e, evidenciando como se deu o processo de adesão a este trabalho, no qual perspectivamos, também, perceber marcas de desenvolvimento profissional na docência.

A pesquisa teve seu início pontuado pela aplicação de um questionário a 30 professores[4]. A intenção inicial foi abordar professores de várias áreas de ensino, todos das escolas selecionadas. Entre os itens do questionário, um convidava os docentes a participarem de um grupo colaborativo de pesquisa. Obtivemos resposta positiva de interesse no trabalho de 12 professores. A partir de então, providenciamos o encontro primeiro, apresentando a filosofia da pesquisa e os seus encaminhamentos teórico-metodológicos. Oficialmente, aquele momento oportunizou a definição do grupo de colaboração, constituído de oito professores, o fato é que um professor desistiu da condição de colaborador, alegando motivos pessoais.

Dada a natureza e especificidade deste tipo de pesquisa, ressaltamos que a adesão dos professores à investigação se deu mediante alguns critérios previamente preestabelecidos e constantes no questionário de abordagem dos professores. Esses critérios, na verdade, entre outras finalidades, objetivaram delimitar a quantidade de profissionais docentes interessados em aderir ao trabalho, na condição de colaboradores. Ressaltamos, pois, o caráter delimitador, em termos de adesão dos partícipes à condição colaborativa da presente investigação. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, esses critérios:

a) Ser professor efetivo da rede pública estadual do município de Parnaíba;

b) Atuar efetivamente em uma das escolas definidas para a investigação;

c) Possuir experiência de, no mínimo, cinco anos como professor no Ensino Médio;

d) Demonstrar interesse e disponibilidade em participar colaborativamente na pesquisa.

Acatados estes critérios, desenhou-se, no quadro 02, o perfil identitário dos colaboradores, destacando-se dados, tais como: formação, disciplinas ministradas, tempo de serviço e escolas campo de atuação profissional.

---

[4] Sem desconsiderar a questão do gênero optamos por utilizar a expressão professores nesta dissertação, significando homens e mulheres.

NOME	FORMAÇÃO		TEMPO DE SERVIÇO	DISCIPLINAS QUE LECIONA	ESCOLA CAMPO DE ATUAÇÃO
	Graduação	Pós-Graduação			
Marlene	Lic. em Pedagogia.	Espec. em Adm. de Org. Educacionais	05 anos	Filosofia, Sociologia e Religião	Escola Euclides de Miranda
Graça	Lic. em Filosofia	Espec. Em Docência do Ensino Superior	07 anos	Filosofia Sociologia	Escola Euclides de Miranda
Renata	Lic. em Pedagogia e Letras Inglês	Especialização em Letras Inglês	18 anos	Inglês	Escola Senador Chagas Rodrigues
Marcos	Lic. em História	Espec. em História do Brasil	11 anos	História	Escola Senador Chagas Rodrigues
Elys	Lic. em História	Espec. em História do Brasil	10 anos	História Geografia	Escola Senador Chagas Rodrigues
Alda	Lic. em Letras Português	-	20 anos	Gramática e Redação	Colégio Estadual Lima Rebelo
Gardene	Lic. em Letras Português	Espec. em Psicopedagogia	05 anos	Português e Literatura	Colégio Estadual Lima Rebelo

Quadro 02 - Perfil identitário dos colaboradores da pesquisa.
Fonte: Dados construídos a partir das informações contidas no instrumento 01: o questionário.

As informações contidas no Quadro 02 revelam que, numericamente, entre os partícipes há predomínio do sexo feminino (seis professoras e apenas um professor). No conjunto, todos são portadores de cursos de licenciatura plena (Pedagogia, Filosofia, Letras-Português, Letras-Inglês e História) e, igualmente, possuem curso de Especialização (excetuando-se 01 colaborador) em diversas áreas de conhecimento (Administração Educacional, Docência do Ensino Superior, Letras-Inglês, Letras-Português e Psicopedagogia). Além disso, em consonância com a formação específica dos colaboradores, todos os partícipes ministram disciplinas ou vertentes disciplinares que apresentam, como é de esperar, bastante afinidade com a área-afim, sobretudo, ao que diz respeito a formação inicial.

Quanto ao tempo de serviço no Ensino Médio, apenas dois professores têm cinco anos de experiência, os demais contam entre sete e vinte anos de vida docente. Dessa forma, o quadro descreve diversificado tempo de experiência profissional dos colaboradores no campo da docência. Realidade, que contribuiu também, para o processo de vivência da colaboração na pesquisa, pois, fundamentados em Magalhães (2007, p. 53), entendemos que, esse processo se constrói, na efervescência das socializações dos sucessos e dilemas, e na intervenção teórico e/ou prática de partícipes, mediante "[...] papel central dos mais desenvolvidos [...] em

oferecer um suporte ajustável durante transações dialógicas [...]". Por isso, identificamos que o tempo de experiência na docência entre os professores colaboradores foi salutar, notadamente, no momento das reflexões sistematizadas, oportunidade em que esses professores socializavam episódios da vida profissional.

Em situações colaborativas, é relevante considerar o que Candau (1996) defende no campo da profissionalização do professor, isto é, que a formação continuada contempla o desenvolvimento profissional docente, quando considera o ciclo de vida do professor, pois mesmo que os desafios e as necessidades sejam diferentes entre os professores, dado seu diversificado tempo de experiência docente, não impede que uns não se beneficiem com as contribuições e as vivências de outros. Portanto, ao definirmos como critério, o tempo mínimo de cinco anos de experiência docente no Ensino Médio, baseamo-nos em aspectos salientados pela autora, sobretudo, no que aponta para questões relativas à entrada e sobrevivência no magistério, incluindo fases de transição para as fases de estabilização, de segurança e de identificação profissional.

Ao identificarmos a escola, conforme registra o quadro em descrição, como elemento caracterizador do perfil identitário dos colaboradores, consideramos importante esse aspecto devido a perspectiva da investigação ser voltada não para a escola, mas com a escola, contemplando essa postura investigativa, como uma das características da pesquisa colaborativa, pois nos aliamos ao que diz Romero (2006, p. 64) ao fazer a seguinte consideração: "[...] algumas pesquisas, todavia, visam a transformação não somente do pesquisador, mas de todos os envolvidos e também do próprio contexto sócio-cultural em que estão inseridos". Dessa forma, compreendemos que a formação dos envolvidos na investigação postula contemplar, também, o crescimento institucional e não só o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, atuamos na intenção de promover o desenvolvimento profissional dos colaboradores, sem desconsiderar o contexto empírico de suas atividades educacionais, uma vez que sendo uma pesquisa colaborativa, o processo de formação e a co-construção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas no Ensino Médio devem viabilizar condições de mudanças no campo pessoal, profissional e institucional em que os partícipes atuam como professores. Portanto, partimos das reflexões sobre desenvolvimento pessoal e profissional docente em autores como Lima (2003), Nóvoa (1995), entre outros.

Sobre o desenvolvimento profissional docente, Lima (2003, p. 39) entende que:

> [...] marcas mais evidentes [...] transparecem na sua prática pedagógica, caracterizada por uma ação docente mais reflexiva, mais empática, responsiva e inovadora. Uma prática que envolve (e requer) mudanças freqüentes. Mudanças, principalmente cognitivas, que conferem ao/à professor/a, ao lado de outros atributos, segurança pessoal e pedagógica, aliada a uma auto-imagem positiva.

Partindo dessas reflexões, tornam-se explícita a necessidade de que os colaboradores vislumbrem mudanças na prática pedagógica que desenvolvem no Ensino Médio, sobretudo, retroalimentando uma imagem positiva do ser e do fazer docente, a partir de elementos crítico-reflexivos fomentadores da superação do trabalho pedagógico, operacionalizados pela metodologia utilizada na pesquisa.

Diante dessa realidade, Nóvoa (1995) aborda acerca da compreensão de desenvolvimento do professor, ao citar três aspectos fundamentais que devem ser contemplados na formação contínua: o desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente, a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e as regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, a fim de produzir a escola, pois as inovações não ocorrem sem que ocorram mudanças e transformações na organização escolar.

Entendemos, portanto, que o processo de desenvolvimento profissional do professor compreende progresso autônomo, ético e crítico-reflexivo na atividade docente, viabilizado pela formação continuada na escola, sobretudo, numa perspectiva de colaboração mútua entre os profissionais inseridos nesse contexto educacional. Assim, reiteramos que esta investigação, inscrita nos parâmetros da pesquisa colaborativa, tem como foco promover reflexões que contribuam com o desenvolvimento profissional dos partícipes, por meio da formação contínua e da produção de conhecimentos pertinentes a uma prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

Assim, ao delinearmos o perfil identitário dos colaboradores deste estudo, encaminhamo-nos para a finalização do campo introdutório deste trabalho, destacando, a seguir, a organização estrutural deste relatório dissertativo.

A Organização Estrutural do Trabalho

Na seqüência discorremos em torno do formato estrutural desta dissertação, que se encontra organizado em quatro capítulos. No Capítulo I, intitulado **"Ajustando as velas: o percurso metodológico da investigação"** – apresentamos os pressupostos metodológicos e o plano de análise dos dados, propiciado pela pesquisa colaborativa, discutindo as formas de operacionalizá-la nos contexto da investigação, através das técnicas e dos procedimentos utilizados para atingir os objetivos propostos para o trabalho.

No Capítulo II, nomeado: **"O velejamento: discutindo a prática pedagógica e a formação de conceitos"** – ressaltamos os aportes teórico-conceituais da pesquisa, fazendo uma revisão teórica acerca da formação de conceitos, da reflexão crítica, da prática pedagógica e do paradigma da complexidade, destacando, também, uma discussão sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

No Capítulo III, denominado: **"Compreendendo o velejamento: análise e inferências dos dados da pesquisa"** – evidenciamos o sentido de prática pedagógica docente no Ensino Médio, desvelando os conhecimentos prévios e os conceitos (re)elaborados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor pelos colaboradores da pesquisa, balizados na análise conceitual e na análise de discurso.

No Capítulo IV, chamado: **"O velo de ouro da pesquisa: formação e colaboração"** – ressaltamos as contribuições da pesquisa para os professores em termos de formação e colaboração em um processo de investigação centrado na abordagem qualitativa nas ciências da educação.

Nas considerações finais, intitulada: **"Ancorar é preciso, concluir é (im)preciso"** – propiciamos uma reflexão geral sobre a pesquisa, enfocando algumas constatações e (in)conclusões, situando, ao mesmo tempo, o objeto de estudo numa perspectiva de mudanças constantes e permanentes, visualizando a co-produção de conhecimentos, como forma de superar a lógica newtoniana-cartesiana de construção científica.

Explicitados os meandros da pesquisa, encaminhamo-nos para o I capítulo desta dissertação, apresentando os percursos metodológicos que assumimos na investigação, buscando responder, quanto aos procedimentos adotados no trabalho, as seguintes indagações: O que são? Por que os utilizamos? Como foram utilizados?

CAPÍTULO I

AJUSTANDO AS VELAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

AJUSTANDO AS VELAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

> "O professor é o condutor. É ele que tem a capacidade de aliar teoria e prática na sala de aula. Outra coisa, ele deve ter consciência de um mundo que os alunos têm ou não. Estou generalizando. Mas, se pressupõe que o professor deverá ter, pois ele teve uma formação acadêmica. Ele deve estar preparado para refletir sobre o seu trabalho". (Elys, nas Sessões Reflexivas)

A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor constitui-se a parte nuclear da pesquisa que empreendemos, perspectivando em linhas gerais e na sua colateralidade compreender o processo de formação conceitual, com vistas a propiciar formação continuada dos colaboradores, mediante prática colaborativa de ações reflexivas sistematizadas. Para isso, utilizamos uma metodologia focada na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003; entre outros.), em especial, na perspectiva colaborativa de investigação (MAGALHÃES, 2007; IBIAPINA, 2005; entre outros.), tendo como filosofia norteadora, o pensamento complexo de Morin (2006).

A escolha metodológica não foi neutra, primeiro, devido a sua pertinência em relação ao objeto de estudo e, segundo, porque participamos de uma experiência colaborativa de tese de doutoramento de Ibiapina (2004), em que atuamos como colaborador do processo de (re)elaboração do conceito de docência universitária. Essas duas motivações parecem suficientes para justificar a opção por essa possibilidade investigativa, articulando-a à teoria da complexidade de Morin (2006), que lança luzes sobre a viabilidade de uma prática pedagógica inovadora na escola, a partir de uma epistemologia que contemple as partes e o todo e vice-versa, visando à integridade dos fenômenos, a partir do processo divergente e

convergente que articule ordem, desordem e organização, no qual o conhecimento é uma construção permanente.

Neste capítulo, portanto, descrevemos os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, destacando a pesquisa colaborativa, a colaboração e a reflexão crítica como aspectos essenciais do trabalho, utilizados para viabilizar o alcance dos objetivos, bem como, destacamos ainda, o plano de análise da investigação e os aspectos que dão o tom de confiabilidade da pesquisa. Desse modo, passamos a explicitar o que é pesquisa colaborativa e colaboração, seguido da discussão acerca da reflexão crítica, configurando a ação de ajustar as velas para dar curso a esse velejamento epistemológico.

1.1 Pesquisa Colaborativa e Colaboração

A pesquisa em educação na atualidade tem apresentado surpreendentes avanços, em particular no que se refere à formação de professores, nas vertentes formação continuada e desenvolvimento profissional docente, que vem a ser a focalização central da presente investigação. Assim, explicitando seu eixo metodológico, abordamos, nesta seção, o significado da pesquisa colaborativa e da colaboração na investigação que assumimos, pois a pesquisa em educação é marcada por diferentes modalidades, entre elas a colaborativa, que neste trabalho fundamenta-se em Ibiapina (2005), Magalhães (2007), Mizukami (2003), entre outros autores.

O formato e a dinâmica da pesquisa colaborativa seguem na direção oposta à modalidade tradicional de pesquisa, por exemplo, na perspectiva tradicional, o pesquisador assume um papel de superioridade na produção de conhecimentos, em que o pesquisado é conformista e passivo no processo de produção científica e a metodologia adotada privilegia o distanciamento da prática, que para Morin (2006) essa prática simplifica o objeto para melhor compreendê-lo de forma clara e distinta.

Para Behrens (2005, p. 17):

> O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em capôs especializados em busca de uma maior eficácia. Esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus conhecimentos.

A discussão apresentada por essa autora reitera o que afirmamos sobre as pesquisas tradicionais, sobre a natureza do conhecimento produzido nessa perspectiva, notadamente objetiva, considerando-se que sua finalidade de pesquisa é a produção de conhecimentos validados pelo modelo das ciências naturais e que, portanto, se utiliza de experimentos e testagens como meio, a fim de alcançar interesses técnicos, culminando com uma divulgação restrita no âmbito acadêmico do pesquisador. Diante dessa realidade, Morin (1999, p. 30) ventila que "[...] vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui [...] o paradigma de simplificação".

A construção do conhecimento, na perspectiva em realce, é vista como algo fechado, pronto e simplificado, cujo processo privilegia a mensuração objetiva dos dados. Mas, na produção do conhecimento, o pesquisador contempla também, aspectos subjetivos, porque o conhecimento é resultado do indivíduo que vive e expressa seus conhecimentos de várias formas, pelas sensações e pelas crenças, por exemplo. Desse modo, fica evidente que o conhecimento vem do sujeito e é para ele que o mesmo retorna, não se justificando, portanto, o distanciamento e a simplificação do objeto de estudo na pesquisa, fato que por si só exclui uma parte significante do processo, no caso referimo-nos à subjetividade do sujeito.

Em relação às investigações denominadas de pesquisa-ação, o pesquisador é um facilitador das mudanças, isto é, ele é um cooperador e o pesquisado é um sujeito ativo na produção de saberes. Na pesquisa-ação, ao desenvolver seu trabalho de investigação acerca da cultura do mundo, o pesquisador pergunta sobre o lugar do homem na natureza e sobre suas práticas cotidianas para, então, compreender o sentido buscado e propiciar fundamentos de mudanças subjetivas e coletivas esperados. Quanto a esse trabalho epistemológico do pesquisador, Barbier (2002, p.18) destaca que o pesquisador: "[...] é às vezes sociólogo, ou psicólogo, ou filósofo, ou psicossociólogo, ou historiador, ou economista, ou inventor, ou militante, etc.".

Feitas estas considerações, informamos que a metodologia empregada nesse tipo de pesquisa prevê a inserção na prática cotidiana para transformá-la, ou seja, o propósito da investigação é intervir nos problemas do trabalho docente. Além disso, segundo Barbier (2002) a natureza do conhecimento produzido por essa modalidade de pesquisa tem caráter mais subjetivo que objetivo, pois visa capacitar os partícipes para uma mudança significativa no trabalho desenvolvido. Dessa forma, emerge o entendimento de que a intervenção é um meio de atingir um interesse notadamente prático de solução imediata de desafios na sala de aula, isto é, os resultados da pesquisa devem alcançar e propiciar mudanças na escola, a partir

da problemática estudada, em que a produção de conhecimentos não é privilégio de um grupo restrito na academia.

Nesse contexto, enquadra-se a pesquisa colaborativa, caracterizando-se por um papel colaborativo e interativo do pesquisador e dos pesquisados em que, neste caso, o pesquisador é o mediador da investigação, agindo como partícipe mais prático no trabalho. O pesquisado atua por vontade própria, ou seja, por adesão, colaborando com a pesquisa. No que diz respeito à metodologia dessa modalidade de pesquisa, a mesma se dá pela inserção e distanciamento da prática ao mesmo tempo, com vistas a revelar conceitos, ideologias e práticas dominantes na ação educacional, problematizando as implicações históricas e políticas implícitas nas práticas sociais e no trabalho docente. Portanto, a natureza do conhecimento nesse processo é objetiva e subjetiva, o que caracteriza e confirma sua dialogicidade, marcadamente, complexa na resolução de problemas do contexto social mais amplo, em que a escola é parte de um todo que precisa ser desvelado e interconectado ao âmbito político-social.

A pesquisa colaborativa contempla, desse modo, o conhecimento teórico e o conhecimento prático, por meio de ações formativas e de co-produção de conhecimentos, isto é, o objetivo dessa modalidade de investigação é co-produzir saberes e propiciar o desenvolvimento profissional dos interlocutores do estudo, proporcionando ainda, condições para o aprendizado da colaboração e das estratégias e procedimentos de formação mútua. O campo de interesse desse tipo de pesquisa é a emancipação da coletividade, sendo que a divulgação dos resultados dos trabalhos é baseada na autorização consentida, negociada e refletida criticamente entre os colaboradores do trabalho empreendido.

Para Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa é resultado de um processo investigativo com a participação docente, cujo papel é de co-construtores do saber e de formação contínua, tendo conseqüência na prática docente e na universidade, ou seja, o desenvolvimento profissional mútuo. Focaliza que os docentes não, necessariamente, precisam participar de todas as etapas da investigação e que o pesquisador é um agente mediador destes dois elementos basilares: formação e produção teórica. Assim, as principais dimensões que caracterizam essa pesquisa é a construção de um objeto de conhecimento, a associação entre atividade e desenvolvimento profissional e a mediação em uma comunidade de pesquisa e prática.

Na compreensão de Fiorentini (2004), a pesquisa colaborativa tem múltiplos sentidos, entre os quais o trabalho coletivo, a colaboração e a cooperação caracterizam-se como práticas que se diferenciam nesse contexto, afetando a organização e o trabalho de

grupos colaborativos. Acrescente-se a essa discussão que um dos sentidos destacados pelo autor, revela que a pesquisa colaborativa constitui-se uma parceria, ou seja, um trabalho conjunto ao longo de todo o processo investigativo, conforme reitera:

> O outro sentido concebe a própria pesquisa como cooperativa ou colaborativa, contando com a participação de todos os envolvidos numa prática também investigativa, em que todos co-operam ou co-laboram na realização conjunta do processo investigativo que vai desde a sua concepção, planejamento, realização até a fase de análise e escrita do relato final. (FIORENTINI, 2004, p. 51)

Portanto, o trabalho colaborativo deve ser empreendido considerando a voluntariedade, a espontaneidade, a liderança compartilhada e o apoio mútuo, bem como, a negociação, a ação e a reflexão compartilhada, somando-se ainda, o diálogo e a confiança mútua entre os colaboradores.

Para compreender, ainda mais, essa metodologia de investigação, Ibiapina e Ferreira (2005) destacam estudos a respeito da pesquisa colaborativa com ênfase na abordagem sócio-histórica, apregoando que essa modalidade de investigação deve potencializar formação e produção de conhecimentos, em que os participantes são co-responsáveis pelo trabalho, uma vez que todos têm voz e vez, em que a dialogia e a reflexão crítica fazem parte da natureza desse processo investigativo. Quanto ao pesquisador, enfatiza ainda, que este como mais experiente no contexto da investigação deve viabilizar ações formativas para a aprendizagem da pesquisa colaborativa, bem como, focalizando todo o trabalho de formação a partir de uma teoria e um método significativo que ilumine a investigação.

Diante dessa possibilidade, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) esclarecem que nesse tipo de pesquisa "[...] a investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais". No entanto, a pesquisa colaborativa na compreensão dessas pesquisadoras se dá pela colaboração mútua em momentos específicos da investigação, isto é, no planejamento de situações reflexivas e de construção de saberes que visem mudanças no trabalho docente, na estrutura pedagógica da escola e na ação educativa como um todo, viabilizando a articulação teoria e prática e a tomada de decisões democráticas.

Nesse contexto de discussão os estudos de Mizukami (2003) ressaltam que a pesquisa colaborativa constitui-se uma modalidade de investigação alternativa que emerge nos anos 1980, ou seja, as tradições de pesquisa partem de iniciativas de produção científica

"sobre" a escola, "sobre" as práticas pedagógicas docentes, porém, a pesquisa colaborativa atua "com" os professores, mediante diálogo e uma teoria pertinente, visando o desenvolvimento profissional de professores e pesquisadores, a construção de teorias e o combate aos problemas educacionais.

Em relação a esse processo, Mizukami (2003, p. 209) reforça que "[...] a pesquisa colaborativa tem possibilitado desenvolvimento profissional e mudanças tanto dos professores quanto dos pesquisadores, o que tem ocorrido, em parte, graças às conversações e diálogos partilhados". Dessa forma, essa modalidade de pesquisa se revela para autora (2003) como colaborativa em algumas etapas específicas, em que todos ganham com a colaboração. Além disso, ressalta que não existe um consenso nesse tipo de investigação, mas que se identifica um núcleo comum característico a todas as reflexões nesse âmbito, que se revela na potencialização para melhorar o desenvolvimento profissional, mediante oportunidades de reflexão crítica da prática, partilha de experiências e mudanças negociadas.

Em Magalhães (2007) a pesquisa colaborativa é compreendida como processo em que os professores e o pesquisador dividem teoria e ação, pois ambos socializam e apresentam sugestões para minimizar os problemas emergentes do cotidiano educativo. No entanto, alerta que os partícipes não têm a mesma visão e nem o mesmo poder de decisão, ou seja, os participantes da pesquisa colaborativa interpretam a realidade mutuamente, tendo oportunidade para refletir e fazer negociações no contexto das discussões.

Assim, para autores como, Desgagné (1997), Ibiapina e Ferreira (2005), Mizukami (2003) e Magalhães (2007) a pesquisa colaborativa é resultado de um processo investigativo com a participação docente, cujo papel desses é de co-construtores do saber que leva ao desenvolvimento profissional. Por isso, a principal característica desse tipo de pesquisa é a construção de um objeto de conhecimento, por meio da associação entre atividade e desenvolvimento profissional em uma comunidade de pesquisa e prática.

A pesquisa colaborativa é uma investigação em que pesquisador e pesquisados se desenvolvem mutuamente no processo de formação e produção de saberes, visando a superação de uma problemática inserida no contexto vivido, mediante percursos dialógicos, reflexão sistemática e fundamentação norteadora do trabalho.

Nessa perspectiva, fundamentamo-nos na compreensão de pesquisa colaborativa, que contempla à colaboração dos partícipes em algumas etapas da pesquisa, exemplo dos momentos de formação contínua e na co-produção de conhecimentos, perspectivam mudanças pessoais e profissionais, bem como, transformações no contexto da prática pedagógica no contexto empírico da investigação.

A opção para trabalharmos com a pesquisa colaborativa se deu pelas seguintes razões: a relação pesquisador e pesquisados se efetiva pelo processo de colaboração, de co-construção, cujos partícipes são ativos do processo investigatório, superando um método reducionista e fragmentado de se pesquisar; o uso de ações reflexivas e críticas contribuem para se desvelar o objeto de estudo de forma consciente, dialógica e indagadora; e, esse tipo de pesquisa propicia condições para que se estabeleçam mudanças e transformações no campo pessoal, profissional e institucional, uma vez que essa modalidade de pesquisa interfere na forma de pensar e de agir, no vínculo estreito entre teoria e prática, transcendendo a uma consciência de movimento, de devir e de integração.

Em termos operacionais o processo colaborativo neste trabalho foi iniciado após adesão voluntária dos professores à pesquisa. Primeiramente, propiciamos um encontro de esclarecimentos e planejamento da parte colaborativa do trabalho, ou seja, as entrevistas, os seminários e as sessões reflexivas.

Fortalecendo as discussões sobre a pesquisa colaborativa é relevante situarmos o que é colaboração neste trabalho, porque os estudos de Pontecorvo (2005), Ibiapina, Ferreira (2005), entre outros autores sobre colaboração foram essenciais para a construção do processo metodológico desta investigação. Para a primeira autora, a colaboração e cooperação são terminologias parecidas e ambas se inserem no contexto das interações sociais. Entretanto, cooperação tem enfoque nas teorias de Piaget e colaboração nas teorias de Vygotski. Assim, assumimos o conceito de colaboração na perspectiva vigotskiana na pesquisa que desenvolvemos.

A cooperação acontece num contexto de interação entre pares com idades e conhecimentos simétricos, a partir de um mecanismo de conflito cognitivo, que passa de uma via intersocial para uma intrapessoal, tendo a interação como um meio para se alcançar um produto (PONTECORVO, 2005). Dessa forma, os conflitos sociocognitivos são superados por uma co-resolução, em que os participantes do processo, individualmente, vivenciam saídas para os problemas enfrentados.

A colaboração, entretanto, acontece no contexto de interação entre pares assimétricos, por meio de um mecanismo que tem como via uma relação intrapessoal para uma interpessoal, contemplando processo e produto na construção de conhecimentos, momento em que acontece um compartilhamento dialógico, cuja linguagem e resolução de problemas são negociadas. Assim, a ação colaborativa é entendida nessa perspectiva como o compartilhamento de significados, sentidos e experiências sobre a prática pedagógica que

propicia o desenvolvimento profissional mútuo, a partir do diálogo sistematizado, crítico e reflexivo.

A colaboração, segundo Ibiapina e Ferreira (2005, p. 34), vislumbra:

> [...] um empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido. Para sua concretização é indispensável [...] ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo.

O processo colaborativo é uma construção que se processa pela formação contínua de socialização de experiências, de espaços para escuta e verbalização sobre o trabalho dos profissionais, em que todos têm oportunidades de expressar os dilemas, as facilidades, os desafios e as situações exitosas da profissão. Portanto, ninguém nasce colaborando, mas aprende a ser colaborador, constituindo uma cultura pessoal e comunitária de respeito, negociação e reflexão sobre o trabalho.

Agregamos, a partir disso, discussões sobre a compreensão de colaboração para Celani e Collins (2003, p. 77-78):

> [...] o conceito de *colaboração* é crucial para o processo de reflexão crítica, [...]. Dessa forma, o conceito de colaboração envolvido em uma proposta para reconstrução crítica do conhecimento não significa necessariamente simetria de conhecimento ou semelhança de idéias, significados e valores. Nem significa que todos os participantes terão os mesmos objetivos. O que a colaboração realmente significa é que qualquer participante tem as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos envolvidos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a colaboração vai além do estar junto, partilhando uma temática que contempla os desafios e as alegrias da profissão docente, envolve, portanto, o direito dos partícipes expressarem o sentido e o significado de suas percepções, sensações e estudos, cujo interesse é partilhar e ressignificar o arcabouço de compreensões e sistemas de idéias que os construíram como profissionais. Aprender com o outro, não fazer oposição ou defesa cega de idéias, mas ajudar o outro a compreender e a interpretar os fenômenos em suas possibilidades reais, mesmo que num tempo que supera a realidade inferida. Portanto, o processo colaborativo contribui para que os colaboradores, mutuamente, aprendam a aprender e a conhecer de forma permanente seus objetos de compreensão.

Para Magalhães (2007, p. 55), a colaboração deve ser entendida:

> [...] como a autonomia de ação de ambos professor e pesquisador, bem como a oportunidade do professor em coletar, refletir sobre [...] e discutir os dados coletados. Desse modo o professor não é visto apenas como objeto de estudo mas como parte integrante das decisões sobre sua condução.

A característica autonomia, apresentada pela autora no contexto da pesquisa colaborativa, é um dos elementos essenciais na investigação, sobretudo, quando se entende que a autonomia como oportunidade para se falar, discutir e apresentar proposições para a articulação teoria e prática no trabalho pedagógico. Essa autonomia é limitada em termos políticos, uma vez que as decisões na investigação colaborativa ora são dos pesquisados, ora do pesquisador, dependendo das discussões travadas conjuntamente. Têm momentos que as decisões são próprias da sala de aula e outros que as decisões são tomadas pelo pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho, cabe aqui, uma negociação mediada, cujo pesquisador acaba controlando o processo, a fim de atender as finalidades da pesquisa.

Desse modo, entendemos a colaboração como processo contínuo e sistemático de adesão voluntária de profissionais em níveis de conhecimentos diferentes para juntos e a partir de uma mediação, negociarem e refletirem criticamente sobre caminhos coletivos e individuais para o trabalho, viabilizando uma formação continuada e o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no ambiente de trabalho.

Assim, entendemos que a colaboração na ótica vygotskiana revitaliza o controle da subjetividade em uma pesquisa, pois o papel do pesquisador como par mais experiente possibilita a cientificidade do trabalho, uma vez que assume a função de partícipe na investigação. Portanto, colaborar nesta empreitada significa que a aprendizagem e a produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas crítico-reflexivas foram e estão sendo mediadas pelo pesquisador

Em relação à ocorrência da colaboração nesta pesquisa, a mesma pôde ser vislumbrada no processo de mediação do pesquisador, na produção de textos para a etapa de formação dos colaboradores, na gestão do processo de reflexão, considerando o objeto de estudo e os objetivos a serem alcançados, mediante a negociação no grupo. Pode ser vista, ainda, no clima dialógico entre os partícipes da investigação, em que as oposições em relação às discussões vivenciadas tiveram um caráter de construção e não simples oposição individual.

De maneira objetiva, apresentamos uma síntese de características que constituem a pesquisa colaborativa e a colaboração no contexto de uma investigação, por meio da figura a seguir.

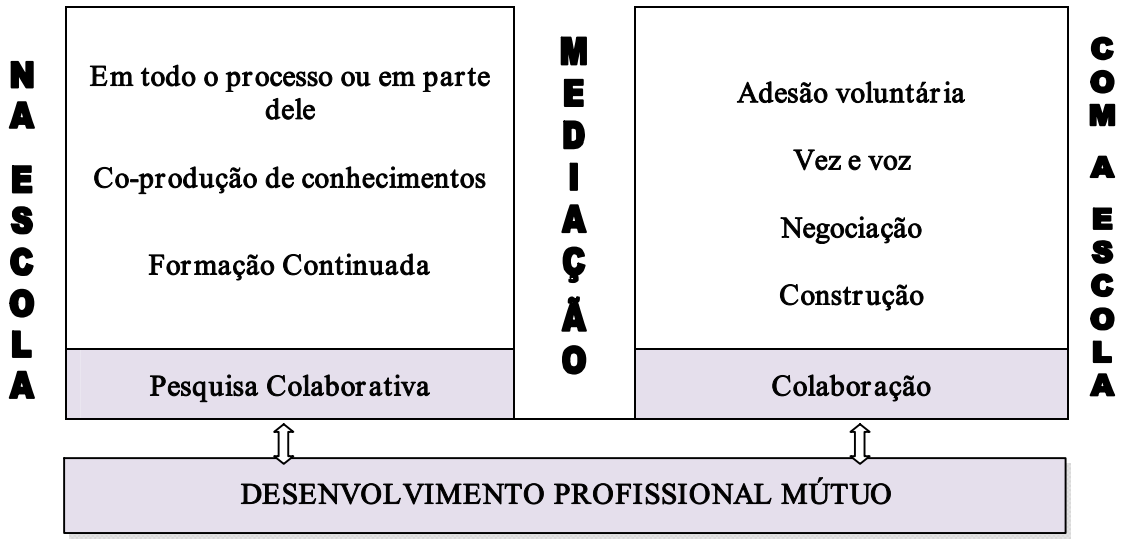

Figura 02: Pesquisa colaborativa e colaboração na pesquisa.
Fonte: Dados extraídos dos estudos de Magalhães (2007), Ibiapina e Ferreira (2005), Pontecorvo (2005), Vygotski (2000).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa e a colaboração são indispensáveis no processo de construção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento profissional, colocando o conhecimento numa perspectiva de inteireza, em que objetividade e subjetividade se encontram, se entrelaçam, sem que um desses seja simplificado e excluído do processo de conhecer a realidade. Portanto, essa perspectiva facilita o desenvolvimento de ações crítico-reflexivas como finalidade e caminho para a sistematização e intencionalidade da educação formal. Para isso, apresentamos a reflexão crítica como suporte metodológico para esta investigação.

1.2 Ações para Reflexão Crítica

A educação formal tem contribuído para mudanças e transformações no cotidiano dos indivíduos, uma vez que essa pode contribuir para a análise, reflexão e operacionalização de meios que interferem na conjuntura social, cultural e política de uma sociedade. Entretanto, essa realidade não é comum a todos os tempos e lugares, a educação também é utilizada para manutenção de uma realidade determinada por aqueles que detêm os direcionamentos da nação. Em muitas escolas, por exemplo, as disciplinas e os conteúdos, na maioria das vezes, estão vazios de mudanças conscientes. É a transmissão de informações em si, sem que se

identifiquem os prós e contras dos discursos e dos textos repassados, a rigor, sem critérios ou planejamento.

É nessa discussão que a reflexão crítica se insere, pois longe de ser apenas um discurso falacioso, ser reflexivo exige uma intervenção concreta na realidade vivenciada. Dessa forma, essa prática é social e política; no entanto, o grande desafio é condensar ações que possam operacionalizar esse tipo de reflexão, superando a individualidade e as formas técnicas de se pensar e buscar soluções para os problemas enfrentados cotidianamente.

Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 134):

> O conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientando para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que embasam. Esses questionamentos buscam orientação das ações e suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadão.

A finalidade da reflexão crítica é construir cidadania por meio da sistematização intencional do ato de análise e síntese de um fenômeno, corroborando uma verdade ou desconstruindo uma ideologia não explícita em um pensamento ou discurso. Isso implica em compreender que a certeza de uma verdade é provisória ou subjetiva em que a argumentação e o questionamento são indispensáveis no sentido de explicitar o que não foi dito ou não está consciente nas ações humanas.

No processo de operacionalização da reflexão crítica, Mendonça (2003), aponta para uma autoconsciência social e histórica, colocando esse tipo de reflexão no contexto de uma atividade social explicita. Além disso, destaca que um trabalho reflexivo deve contemplar quatro formas de ação[5]: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Nessa compreensão, assumimos a reflexão crítica como instrumento e ferramenta para abordar os colaboradores nas entrevistas e durante as sessões reflexivas, cuja operacionalização se efetivou a partir das ações crítico-reflexivas - descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações são interdependentes e complementares, atuando no conjunto, a fim de que os envolvidos no processo operacional possam compreender e fazer mudanças e transformações na realidade inserida. Assim, nos fundamentamos em Liberali, Magalhães e Romero (2003) quando esclarecem essas etapas de reflexão crítica, conforme enfatizamos nos parágrafos seguintes.

[5] As quatro formas de ação crítico-reflexivas se fundamentam no trabalho de Paulo Freire (1970), porém sistematizadas por Smyth (1992), de acordo com Mendonça (2003).

O ato de *descrever* se constitui uma oportunidade para que os indivíduos possam explicitar o que fazem e como realizam as ações cotidianamente. Em suas pormenoridades, se evidencia a d]inâmica e o envolvimento dos sujeitos, sobretudo, se destaca o planejamento, as técnicas e o resultado dos trabalhos. Essa ação reflexiva é a mais verbalizada, mais segura, mais detalhada, pois busca responder a questões como estas: O que eu fiz? O que tenho feito? O que faço na minha profissão?

Na segunda ação crítico-reflexiva, o *informar* visa apresentar os sentidos da ação, que se apresenta pelas seguintes indagações: Qual o significado do trabalho desenvolvido? Quais interesses que embasam as minhas ações? Esse momento de apreensão leva o profissional a compreender sua prática, tomando consciência do que faz, sobretudo, se existe intencionalidade no que realiza na sala de aula, isto é, possibilita a identificação dos propósitos que mobilizam as ações empreendidas, sobretudo, verificando se eles são contraditórios em relação com as finalidades da prática pedagógica.

Diante disso, fica explícito o tipo de preocupação profissional, se a ação está voltada para o campo da reprodução de informações ou para um contexto mais amplo que abrange a vida sociocultural e política dos indivíduos, isto é, a visão da profissionalidade extrapola o campo pessoal e institucional.

Mas, como o professor se construiu na profissão? Como chegou a fazer o que faz cotidianamente na escola? Todo professor atua a partir de conhecimentos teóricos e práticos, quer na formação inicial ou na experiência na sala de aula. Identificar os referenciais, as ideologias e os conhecimentos que mobilizam o trabalho docente é a oportunidade para que se possa *confrontar* a prática à luz da reflexão crítica.

Dessa forma, a compreensão e interdependência dessas três etapas devem levar o profissional a fazer intervenções, mudanças em várias dimensões do trabalho. É o momento da *reconstrução*, resultante da pergunta essencial para essa etapa: Como posso agir diferentemente do que tenho feito?

Em termos de praticidade Liberali, (2000, 2003 *apud* BARBARA e RAMOS 2003), potencializa essas ações apresentando características para que se entenda e se desenvolva um trabalho crítico-reflexivo, que são:

- Descrever: sustentação verbal ou escrita das ações que realiza;
- Informar: explicação do que faz em termos de finalidade;
- Confrontar: apresentação de argumentos sobre o que faz em relação às bases teóricas, considerando várias maneiras teóricas e práticas de serem realizadas;

- Reconstruir: descrição de sugestões para reformular as práticas descritas, considerando as finalidades e as bases teóricas.

Em síntese, apresentamos na figura abaixo, o que explicitamos no processo de discussão e organização dos passos operacionais para o desenvolvimento da reflexão crítica.

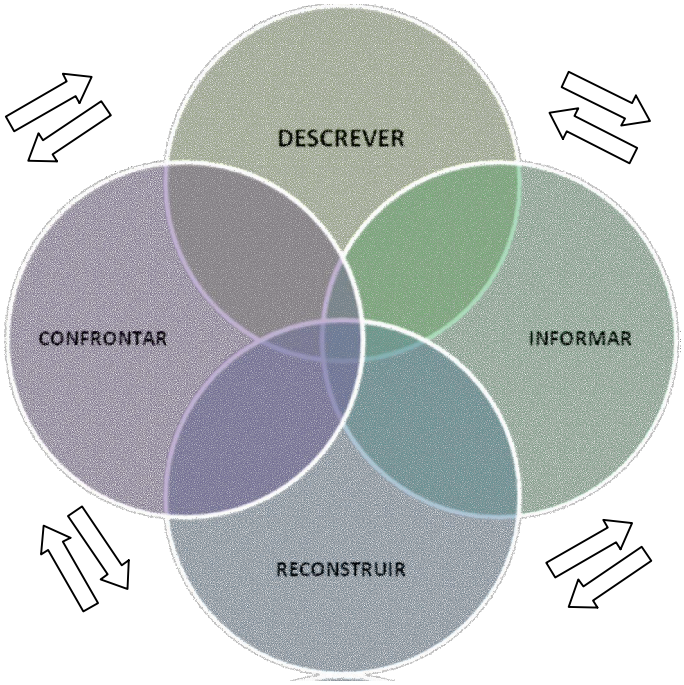

Figura 03 – Síntese: passos para o processo reflexivo crítico
Fonte: Dados bibliográficos dos estudos desenvolvidos por Mendonça (2003); Liberali, Magalhães; Romero (2003) a respeito das ações instrumentais de reflexão crítica.

A figura 03 mostra a relação interdependente e não hierarquizada do processo de reflexão crítica, porém, essa construção dialógica pode ser sistematizada de forma a seguir um procedimento que se inicia no descrever, passando pelo informar, em seguida pelo confrontar e culminando com o reconstruir. Mesmo que não haja uma hierarquia no processo, refletir criticamente é uma experiência em construção, portanto, é indispensável que o mediador inicie com ação de descrever, finalizando com o confrontar.

Nesta investigação, portanto, a reflexão crítica é entendida conceitualmente como atividade analítica de tomada de consciência do que se faz e de sua intencionalidade, identificando os pontos e contrapontos e viabilizando um novo direcionamento na ação desenvolvida em um contexto social e político.

A propósito, é relevante destacar que a opção por trabalharmos com ações crítico-reflexivas se deu pelo fato de que cada etapa envolve um pensar melhor e intencional sobre o trabalho desenvolvido, sobretudo, do significado das ideologias, crenças, conceitos, teorias,

valores, entre outros aspectos, levando a uma mudança de atitude, de procedimentos e valores em relação ao fazer profissional. Nessa compreensão, descrevemos, abaixo, como se processou o uso destas ações na investigação que empreendemos.

Nas entrevistas com os partícipes desta pesquisa, solicitamos que os mesmos descrevessem a aula mais recente, levando-os a refletir sobre as finalidades do trabalho para si e para os educandos. Em seguida, pedimos que apresentassem as bases teóricas e práticas que fundamentaram a aula descrita. Dessa etapa, então, os colaboradores foram encaminhados para uma visualização de uma aula diferente da que tinham acabado de descrever.

No seminário de formação, o uso da reflexão crítica se estabeleceu por um transitar flexível e não hierarquizado no uso das ações reflexivas, porque durante todo o processo o ato de descrever, informar, confrontar e reconstruir se alternaram e se estabeleceram, ora pela ação dos colaboradores e ora pela mediação do pesquisador. Entretanto, a ação de confrontar se destacou, sobretudo, devido à fundamentação teórica ser o fator de vinculação para a reconstrução conceitual de um fenômeno investigado.

Nas sessões reflexivas as quatro ações foram utilizadas durante todo o processo e ocorridas em vários momentos, sistematizadas da seguinte forma:

a) descrever: retomada dos conceitos prévios de prática pedagógica crítico-reflexiva expressos no questionário aplicado anteriormente;

b) informar: discussão sobre como construíram e onde os conceitos os levariam em termo de intencionalidade da prática pedagógica;

c) confrontar: reflexão sobre como chegaram as idéias e compreensões explicitadas nos conceitos, especialmente, destacando as referências que os mobilizaram agir como educadores;

d) reconstruir: (re)elaboração dos conceitos prévios.

Pautados nessa compreensão teórica e prática, reavivamos a importância das ações operacionalizadoras da reflexão crítica como expressão substancial da pesquisa realizada, por tanto, visando a uma pedagogia crítico-reflexiva docente, a partir de uma metodologia reflexiva crítica. Processo de conscientização psicológica e social, inter e intrapessoal, divergente e organizador, possibilitando a clareza e a intencionalidade do fazer pedagógico. Desse modo, de forma mais clara e pormenorizada, destacamos na seção a seguir como os procedimentos metodológicos foram encaminhados nesta pesquisa colaborativa, tendo como suporte a colaboração e as ações crítico-reflexivas.

1.3 Procedimentos Metodológicos

Situando a metodologia da pesquisa, destacamos nesta secção, as técnicas e os instrumentos utilizados nos percursos utilizados para a coleta dos dados: a aplicação de questionários, a gestão de entrevistas reflexivas, seminários de formação e sessões reflexivas com os colaboradores. Entendemos que essas técnicas de pesquisa são condizentes com os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação, uma vez que optamos por considerar que as premissas subjacentes à realidade são socialmente construídas através de conceitos, de definições, de representações, de metáforas, entre outras expressões individuais e coletivas, cujo indivíduo é ator e a verdade é subjetiva e provisória na contemporaneidade.

É relevante destacar que a escolha dos procedimentos metodológicos se deram considerando a abordagem qualitativa da investigação, por isso, as técnicas e instrumentos são respaldados em autores que defendem a coleta de informações com a utilização de meios abertos e flexíveis, porém semi-estruturados, possibilitando a expressão livre e autônoma dos partícipes no trabalho.

Além disso, na relação entre pesquisador e objeto não existe dualismo, pois segundo Chizzotti (2003), a realidade é dependente do pensamento do sujeito e o pesquisador não se coloca fora do contexto da investigação, ou seja, o investigador também é partícipe da pesquisa, ao tempo, que utiliza a linguagem real, não neutra e cotidiana e atua como pesquisador e pesquisado. Dessa forma, nesta parte do estudo caracterizamos a trajetória da produção dos dados, descrevendo o desenvolvimento do uso das técnicas e instrumentos empregados na pesquisa.

1.3.1 Questionários

O questionário é um guia suporte para o pesquisador, que segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 183), é destinado "[...] frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela. É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira". Essa compreensão facilitou a estruturação do questionário, visando a coleta de informações objetivas e subjetivas sobre os investigados e a relação dos mesmos com o objeto de estudo.

Por isso, a escolha do questionário como passo primeiro da investigação, pois pretendíamos organizar informações técnicas e, também, reflexivas para tomada de posição face à estruturação de um grupo de colaboração na pesquisa.

Recorremos também a Chizzotti (2003) ao afirmar que o questionário constitui-se uma interlocução planejada, organizada por questões pré-elaboradas, visando receber por escrito de um pesquisado, informações e opiniões a respeito de uma temática investigada. Diante disso, esclarece que são necessários alguns entendimentos a respeito do uso do questionário, conforme evidenciado na figura 4:

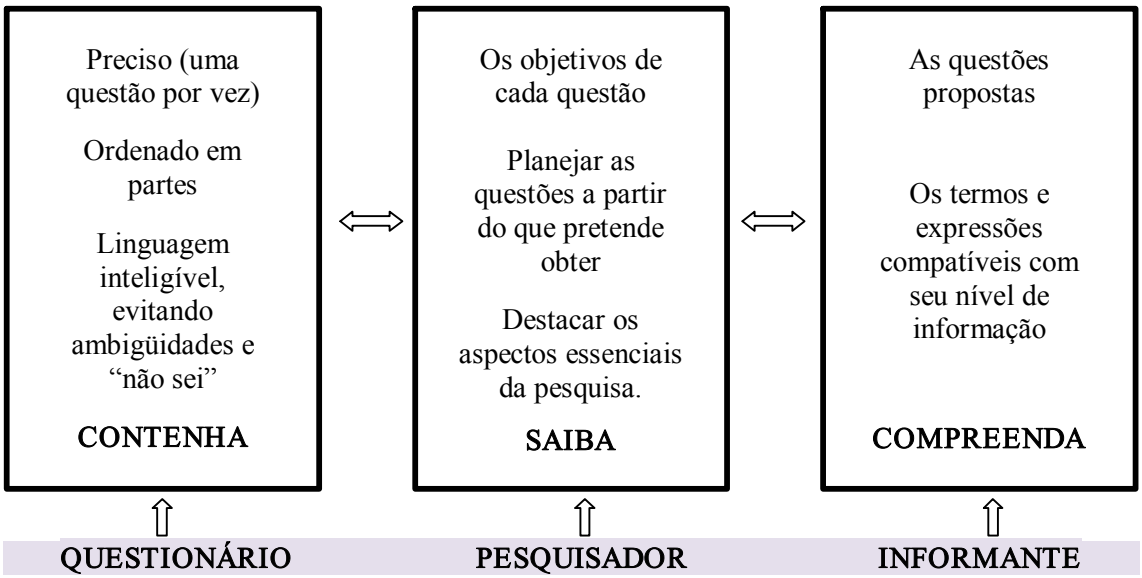

Figura 04: O papel do pesquisador e do informante no questionário.
Fonte: Dados bibliográficos dos estudos de Chizzotti (2003) sobre o uso do questionário numa investigação.

Esse estudioso reforça 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" (CHIZZOTTI, 2003, p. 56). Nessa perspectiva, iniciamos o processo de abordagem nas escolas, visando à adesão voluntária dos docentes à investigação, aplicando um questionário a 30 % dos professores do Ensino Médio das escolas públicas de Parnaíba. Mas, primeiramente, visitamos as escolas conversando com os gestores e levantando o universo e os nomes dos professores efetivos, conforme critérios pré-estabelecidos e citados anteriormente, organizando o referido questionário.

Estruturado o questionário, o mesmo foi analisado pela professora orientadora, desta investigação, e depois aplicado previamente dois professores de Ensino Médio, a fim de que fosse testado quanto à linguagem e outros aspectos fundamentais para que os professores tivessem clareza das informações solicitadas.

Esse procedimento contemplou o levantamento de dados pessoais e funcionais que indicaram o nome, o sexo, a formação acadêmica, as disciplinas ministradas, o tempo de serviço no Ensino Médio e o tipo de contrato, solicitando, também, que os professores abordados dissessem o que era desenvolvimento profissional, prática pedagógica crítico-reflexiva e colaboração. Além disso, no questionário solicitamos que fosse indicado um conjunto de aspectos fortes e fracos da prática pedagógica dos professores e se os mesmos consideravam sua prática pedagógica crítico-reflexiva, somando-se também, um item que registrava resposta ao convite para participação em uma pesquisa de mestrado.

Dos 25 (vinte e cinco) professores abordados com o questionário, muitos deles atuavam em mais de uma escola de Ensino Médio. Entre eles apenas 12 (doze) responderam que gostariam de participar da pesquisa. Os que sinalizaram interesse na investigação colaborativa foram convidados para uma reunião de esclarecimentos e planejamento do trabalho. No final da reunião, oito professores aderiram à pesquisa assinando um termo de participação voluntária. O principal argumento dos professores que não aderiram ao trabalho foi de que a proposta não tinha espaço no tempo que dispunham como profissionais.

É importante ressaltar que o questionário foi distribuído aos professores de forma direta, negociando-se uma data para o recolhimento do mesmo. Porém, dos 25 (vinte e cinco) questionários apenas tivemos retorno de 19 (dezenove) professores. Os outros apresentaram várias justificativas, como esquecimento do questionário em casa, para não cumprimento da atividade. Portanto, o questionário foi utilizado para o processo de abordagem, seleção e convite para adesão à pesquisa, bem como, para coletar informações prévias sobre o objeto de estudo desta investigação.

Após essa etapa, encaminhamo-nos para as entrevistas individuais, oportunidade para coletarmos informações sobre a prática pedagógica dos professores, visando a organizar dados objetivos e subjetivos para a investigação.

1.3.2 Entrevistas Reflexivas

As entrevistas reflexivas têm sido empregadas em pesquisas qualitativas, considerando, segundo Szymanski (2004), uma interação social em que a natureza das relações interfere no tipo de informação que aparece. Portanto, essa autora entende a entrevista reflexiva como um processo que não se separa das emoções, cuja linguagem se

modifica com a interação relacional entre pesquisador e pesquisado. Logo, nesse tipo de entrevista existe uma intencionalidade e aspirações dos envolvidos, cujos sentimentos perpassam todo o contexto operacional da técnica abordada.

Nesse sentido, a autora (2004, p. 12) enfatiza que:

> Quem entrevista tem informações e procura outras, assim com aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes ao trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro o que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Pautado nessa visão, a reflexividade é o comando para propiciar uma consciência das respostas do entrevistado e a tentativa de que o entrevistador esclareça o que está solicitando no processo da entrevista. Portanto, garantindo, conforme afirma Szymanski (2004), aos protagonistas da entrevista, o direito de ouvir, discordar e de modificar as perguntas durante o trabalho de interação.

Por isso, o desenvolvimento da pesquisa deve ser semi-dirigida, realizadas em encontros individuais ou coletivos, sem que haja um roteiro fechado. Entretanto, os objetivos do trabalho e da entrevista devem ser claros, evitando a dispersão na busca de material para a investigação. Além disso, os dados colhidos na entrevista não são dados definitivos, mas que trazem o germe de novas possibilidades de informações e conhecimentos (SZYMANSKI, 2004).

A escolha da entrevista reflexiva como uma técnica de coleta de dados aconteceu pela razão da mesma se enquadrar no tipo de pesquisa assumida, em que a dimensão dialógica se instaura durante a execução da mesma. Portanto, o entrevistado também tem papel ativo durante a entrevista, interagindo reflexivamente no ato da conversa, a partir das provocações e anseios do pesquisador, que são (re)elaborados no ato da entrevista, devido às pontuações do entrevistado.

Assim, a entrevista reflexiva se estrutura a partir da interação social, da colaboração, das aspirações ou intencionalidade do entrevistador e do entrevistado, bem como, da (re)construção da entrevista durante a operacionalização da mesma, como expressa a figura a seguir.

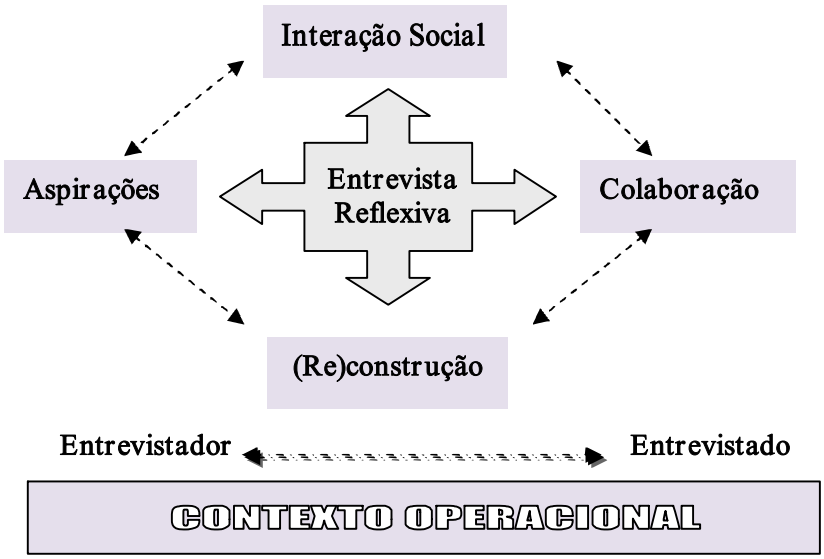

Figura 05: Operacionalização da entrevista reflexiva: aspectos fundamentais
Fonte: Dados extraídos dos estudos de Szymanski (2004).

Dessa forma e em consonância com os aportes teóricos sobre a entrevista reflexiva, realizamos entrevistas individuais no espaço de trabalho dos envolvidos, considerando o planejamento das mesmas no encontro de esclarecimento e adesão dos partícipes. Reafirmamos, então, que assumimos a perspectiva da entrevista reflexiva, procedimento defendido por Szymanski (2004), contemplando a interação social e a horizontalidade entre entrevistador e o entrevistado.

No decorrer da entrevista nos utilizamos das ações crítico-reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, a fim de estabelecer diálogo em relação a prática pedagógica assumida cotidianamente no Ensino Médio. Assim, no processo de aplicação das entrevistas utilizamos um gravador (BOGDAN, BIKLEN, 1994) para viabilizar as transcrições das falas.

Inicialmente, solicitamos que os professores descrevessem a aula mais recente que foi ministrada na instituição de trabalho. Em seguida, indagamos sobre as razões e objetivos da aula, somada ao esclarecimento sobre como chegaram até a aula, como aprenderam a agir de acordo com o estavam nos falando, sobretudo, sobre que fundamentos teóricos estavam inseridos no contexto da aula. Em geral, finalizamos as entrevistas com o processo de reconstrução da aula dada, pedindo que dissessem como fariam diferente a aula que recentemente tinham ministrado.

Buscamos seguir a seqüência das ações crítico-reflexivas, o que muitas vezes não foi possível, pois durante as entrevistas tanto o entrevistador como os entrevistados acabaram por transitar de forma aleatória no uso dessas ações, em que ora os entrevistados estavam

descrevendo o cotidiano de trabalho e em seguida já se encaminhavam para a reconstrução do mesmo. O entrevistador, por sua vez, para entender a fala dos professores quando estavam informando sobre as práticas pedagógicas, isto é, sobre suas finalidades e perspectivas das aulas, eram interpelados a descreverem mais claramente sobre as aulas ministradas.

Com o encaminhamento das entrevistas individuais o passo seguinte foi a realização de um seminário de formação para os envolvidos na pesquisa, conforme destacamos posteriormente.

1.3.3 Seminário de Formação

A pesquisa colaborativa contempla dois pilares básicos: a formação e a co-produção de conhecimentos. Por conta disso, no processo metodológico da pesquisa, após desenvolvimento das entrevistas com os colaboradores, planejamos um seminário de formação para que pudéssemos refletir sobre a temática e os aportes teóricos da pesquisa. Essa técnica viabiliza o processo de formação continuada, ao tempo que, também, propicia o alcance dos objetivos da pesquisa colaborativa, isto é, o processo contempla atividades de investigação e de formação contínua para que os colaboradores vislumbrem a oportunidade do aperfeiçoamento profissional (DESGAGNÉ, 1997).

Os seminários de formação, registrados com outras denominações, são defendidos e vivenciados por Paaz (2005), Gervai (1996) e Medeiros (2007). Na compreensão de Paaz (2005), é importante que se crie espaços de (auto)formação participada, cujo processo contemple a troca de experiências e de saberes, em que participantes são, simultaneamente, formadores e formandos. Para isso, sugere seminários reflexivos para concretização da formação contínua.

Os seminários são oportunidades de diálogo, em que as críticas destrutivas e a competição precisam ser evitadas. Entretanto, a autora chama atenção para que esses procedimentos sejam bem planejados, uma vez que valores, crenças e ideologias permeiam as temáticas e problemas da prática pedagógica. Por isso, o planejamento prévio com a definição de ações e objetivos a serem alcançados deve ser organizado para reduzir a subjetividade do pesquisador, possibilitando que os colaboradores tenham vez e voz no contexto da formação continuada.

Na perspectiva de Gervai (1996, p. 135), os seminário de formação "[...] são encontros em que os professores discutem suas práticas e teorias de ensino e aprendizagem". Para isso, esclarece que é importante que o mediador do processo leve os partícipes, por meio dos questionamentos, a pensar sobre o trabalho que desenvolvem, sobretudo, na articulação do discurso e da ação efetivada.

Por outro lado, Medeiros (2007, p. 34) destaca que:

> A importância dos seminários reflexivos se configura pela necessidade do desenvolvimento de nova cultura profissional voltada para o trabalho dos professores, ou seja, a produção de saberes, valores e atitudes que dêem corpo ao exercício autônomo da profissão docente. Consideramos que os seminários são recursos importantes para o estabelecimento da relação teoria-prática e o entendimento dos conceitos, pois, nesses espaços, o professor é levado a exercitar o debate e a analisar os incidentes críticos vividos no contexto da prática pedagógica.

Sendo assim, entendemos que os seminários de formação constituem-se uma oportunidade para que, coletivamente, os envolvidos possam ensinar e aprender, numa perspectiva de construção negociada e de abertura ao diálogo construtivo, ético e crítico-reflexivo. Experiência pautada no que Freire (1996, p.136) já enfatizava:

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

Dessa forma, assumimos os seminários de formação continuada, na consciência de que esse processo privilegia e articula teoria, prática e produção de conhecimentos, proporcionando uma aquisição de bases teóricas e práticas para a profissionalização e a ação pedagógica na escola. No entanto, a formação por si só não modifica as práticas dos professores, devendo ser articulada a investigação, mesmo assim, o processo formativo deve se basear em uma imagem clara e realista da profissão, contemplando, o desenvolvimento pessoal, o autodomínio e uma formação colaborativa. Além disso, é necessário dosar o idealismo pedagógico, como sugere Perrenoud (1993), confrontando os professores com os problemas complexos e variados da profissão para os quais não se conhece previamente a solução.

Sendo assim, a operacionalização do seminário ocorreu com a realização de um projeto de extensão, contemplando 30 h/a. O mesmo foi desenvolvido em dois momentos nos finais de semanas (sexta, sábado e domingo), considerando as necessidades de formação para

o desenvolvimento da parte colaborativa da pesquisa. Entretanto, além desses momentos específicos, a formação contínua se fortaleceu durantes as sessões reflexivas.

O seminário de formação que realizamos teve como função primordial, preparar os colaboradores para observar, refletir, decidir e agir durante todo o processo da pesquisa, durante as sessões reflexivas. Além disso, o seminário teve papel preponderante em relação à compreensão da pesquisa, da colaboração e das ações crítico-reflexivas.

Assim, desenvolvemos o seminário, a partir da mediação do pesquisador, trabalhando os seguintes temas: práticas pedagógicas (BEHRENS, 2005; PERRENOUD, 1993), reflexão crítica (ALARCÃO, 1996; BARBARA e RAMOS, 2003; BORGES, 2002; FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2004; entre outros.), colaboração (DESGAGNÈ, 1997; FIORENTINI, 2004; IBIAPINA e FERREIRA, 2005; PONTECORVO, 2005; entre outros.), formação de conceitos (IBIAPINA, 2002; OLIVEIRA; 2005; VIGOTSKI, 2000) e produção de saberes na perspectiva sistêmica (MORIN, 2001, 2002a). Então, os principais procedimentos na viabilização do seminário de formação foram:

- Redação do Projeto de Formação;

- Produção de textos abordando as temáticas de formação e distribuídos em uma coletânea encadernada e distribuídas aos colaboradores;

- Realização dos seminários em dois momentos de 15 h/a, mediante leitura, debate e redação de diários pelos colaboradores.

O papel do mediador, nesse contexto, foi de criar as condições técnicas, estruturais e de reflexão, estimulando situações para que os colaboradores pudessem interagir e dialogar de forma confortável e crítica face aos textos produzidos; além disso, o pesquisador viabilizou as discussões e as negociações no grupo de colaboração. Quanto aos colaboradores da pesquisa, os mesmos desenvolveram um papel de agentes dialógicos, capazes de gerar suas próprias reflexões e de escutarem uns aos outros, indo além dos debates pragmáticos das práticas pedagógicas, mas atuando no sentido de compreendê-las e (re)significá-las.

Entretanto, esse processo de formação foi se constituindo, uma vez que as limitações e os ranços da formação clássica (CANDAU, 1996), ainda permearam as discussões, em que alguns dos partícipes esperavam, muitas vezes, pelas “verdades” emitidas pelo mediador do seminário de formação, não confiando em suas análises e interpretações. Outro desafio, nesse contexto, foi a dificuldade de encontrar datas adequadas que atendesse à disponibilidade dos colaboradores para o seminário.

Evidenciamos, ainda, que a decisão das temáticas abordadas no seminário não partiu da negociação de necessidades formativas dos partícipes, porque o seminário voltou-se

para a operacionalização das sessões reflexivas e da fundamentação do tipo de pesquisa e da formação conceitual e sua instrumentalização na (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva. Portanto, foi uma decisão do pesquisador as temáticas a serem estudadas no seminário. Abaixo, apresentamos um recorte do planejamento e execução do seminário.

TEMÁTICAS	QUESTÕES CENTRAIS
Colaboração	O que é colaborar no contexto de uma pesquisa e no cotidiano das práticas pedagógicas?
Prática pedagógica	Que prática pedagógica estamos assumindo no Ensino Médio? Que tipo de prática pedagógica seria mais adequada ao tipo de sociedade e indivíduos que queremos formar na contemporaneidade?
Formação conceitual	O que é um conceito na perspectiva sócio-histórica? Qual o papel do conceito na construção do trabalho docente e na vinculação teoria e prática do professor?
Reflexão crítica	Como operacionalizar a reflexão crítica em um trabalho colaborativo?
Teoria da complexidade	Qual a relação que temos com o conhecimento? Que significa complexidade do saber na perspectiva moriniana?

Quadro 03: Temáticas e questões centrais desenvolvidas no seminário de formação.
Fonte: Referencial teórico-metodológico da pesquisa.

A finalidade do seminário de formação teve como essência oportunizar reflexões, discussões e críticas sobre o aporte teórico-metodológico que sustentava esta pesquisa, levando os colaboradores dessa investigação a construírem e a potencializarem conhecimentos, de forma a usá-los no processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Médio. De forma mais especifica, buscamos:

- Conhecer a perspectiva do pensamento complexo como abordagem norteadora da investigação que assumimos;
- Internalizar os fundamentos da pesquisa colaborativa, considerando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional no contexto da pesquisa;
- Caracterizar a formação de conceitos e a prática pedagógica inovadora no contexto da produção de conhecimentos e saberes;
- Valorizar a reflexão crítica e a colaboração como processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

Reafirmamos, portanto, que a metodologia usada no seminário, expressa na leitura prévia e nas discussões coletivas dos textos produzidos pelo mediador, culminou com a

produção de um diário pelos colaboradores, a fim de sistematizar as discussões e as negociações relativas aos estudos.

1.3.4 Diários de Formação

O uso de diários no seminário de formação se fundamentou em Zabalza (2004) e na compreensão de Liberali, Magalhães e Romero (2003). Optamos por trabalhar com esse instrumento para condensar o processo do seminário de formação em registros individuais dos colaboradores. Assim, explicitamos a seguir, os fundamentos e a condução do uso dos diários, seguindo a revisão desses teóricos.

> Os diários, na formação de professores, podem ser realizados como reações a materiais lidos, palestras, seminários, projetos sobre o desenvolvimento de materiais, observações de sala de aula e preparações de cursos (Porter *et al.* 1990). Esses diários agem como documentários que estimulam elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes (Zeichner 1981) e, portanto, deixam de ser apenas um meio de examinar o conhecimento, tornando-se, também, um meio de gerar conhecimento. (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003, p. 143).

As pontuações das autoras destacam elementos básicos que consideramos no uso dos diários, entre eles elencamos as reações ao seminário, a potencialização do pensamento e da escrita num retorno refletido sobre a ação dos participantes e o propósito de gerar conhecimentos sobre as temáticas abordadas durante o seminário de formação.

Fortalecendo essas idéias, Zabalza (2004, p. 29) diz que "[...] os diários são perfeitamente compatíveis com e complementares a outro tipo de técnica utilizáveis no desenvolvimento profissional: portifólios, cursos de formação, grupos de trabalho, etc." Desse modo, reafirmamos que o uso do diário teve a intenção de instrumentalizar a pesquisa, especificamente, o seminário de formação. Quanto ao uso dos diários em metodologias qualitativas de investigação, cabe ressaltar que vem sendo constante, porém, tem se apresentado com diferentes funções e perspectivas. Para tanto, sistematiza o uso deste instrumento no contexto de uma investigação, considerando os seguintes aspectos destacados na figura a seguir:

Figura 06: Diários dos professores: instrumentalização da pesquisa
Fonte: Dados extraídos dos estudos de Zabalza (2004).

Dessa forma, o uso dos diários teve a intenção de registrar as leituras e debates suscitados no seminário de formação, configurando-se como um documento pessoal dos colaboradores, contribuindo para o entendimento e viabilização da pesquisa, em que os partícipes puderam expressar na linguagem escrita o contexto formativo, a partir de suas impressões, críticas e proposições para novos momentos.

A solicitação para a construção do diário foi apresentada aos colaboradores no plano de trabalho distribuído pelo mediador na abertura do seminário de formação. Além disso, foi discutido e negociado um tempo de entrega desse material, o que aconteceu em diferentes momentos para os respectivos partícipes. Desse modo, os diários representam suportes essenciais para o processo de formação no contexto desta pesquisa, potencializando a etapa destinada as sessões reflexivas.

1.3.5 Sessões Reflexivas

A expressão maior de colaboração na pesquisa que assumimos esteve nas sessões reflexivas. Nesse espaço de formação viabilizamos a (re)elaboração, análise e interpretação dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva.

Para Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 153), as sessões reflexivas são espaços colaborativos, "[...] os praticantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua reconstrução". Diante disso, esse procedimento encaminhou os colaboradores para uma etapa de interpretações e diálogos com vistas à emancipação profissional, porque as sessões reflexivas atuam na consciência social, política e cultural da profissionalidade docente.

Dessa forma, as autoras mencionadas entendem que:

> [...], a sessão reflexiva como uma atividade oral escolarizada [...] envolve os aspectos mais cruciais de uma pedagogia crítica, pois implica que os professores tenham se apropriado de uma abordagem crítico-reflexiva no exame do currículo [...]. Implica também que os professores saiam de interpretações rotineiras e examinem e questionem suas compreensões sobre quem tem voz e vez em sala de aula e sua relação com as questões sociopolíticas que embasam as escolhas feitas. (LIBERALI, MAGALHÃES E ROMERO, 2003, p. 153-154).

Consideramos, então, as sessões reflexivas como técnica de formação e de produção de conhecimentos necessários à prática pedagógica, levando os partícipes a avaliarem e a introduzirem mudanças significativas no trabalho desenvolvido na sala de aula. Portanto, a opção por esse procedimento teve com intenção contribuir com a formação contínua docente e a co-produção de conhecimentos relativos à temática da pesquisa.

Nesse processo, as sessões reflexivas foram operacionalizadas contemplando e se inter-relacionando com outras perspectivas metodológicas utilizadas durante a investigação, articulando teoria e prática e, sobretudo, pressupondo o domínio de questões sociopolíticas e de identidade profissional.

Ao tratar das sessões reflexivas Magalhães (2004, p. 84) destaca a sua importância enfocando que:

> Em todas as atividades, os formadores têm como objetivo propiciar a educadores uma ferramenta crítica para negociar, avaliar (entender, analisar e avaliar) criticamente suas representações das atividades [...] e para intervir na construção de

> um currículo emancipatório que como base os contextos particulares das escolas e a constituição de novas identidades [...]. O objetivo central é, assim, a construção de identidades em que os professores se vejam como agentes críticos e nunca neutros, agentes que tomam decisões que levem em conta questões socioculturais e os interesses que embasam as ações escolhidas [...].

Desse modo, a operacionalização das sessões buscou efetivar-se no campo da reflexão crítica e da formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional dos partícipes, agregar uma sistemática de reflexão intencional e de totalidade, sobretudo, de colaboração entre os pares. Esse processo não foi fácil de ser efetivado, mas no desafio de realizá-lo, buscamos fomentar reflexões e posturas que pudessem superar também, a cultura escolar que, a rigor, não privilegia momentos pragmáticos de discussões, visando o planejamento e as resoluções de problemas práticos, considerando a escola "[...] apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla", como nos diz Magalhães (2004, p. 60).

Foram nas sessões reflexivas que o processo de formação dos colaboradores, viabilizado pelo seminário de formação, revelou-se essencial, pois a compreensão do que seja colaboração, reflexão crítica, entre outras temáticas que foram estudadas, contribuiu para que o objetivado para o momento fosse realizado. Outras tantas sessões assumidas foram se construindo. Ou seja, a construção das sessões reflexivas foi um aprendizado, ainda em maturação. Uma experiência dialógica. Ora o diálogo se deu com as orientações teóricas e metodológicas da pesquisa colaborativa, ora pela improvisação de situações de mediação diante das incertezas e desafios do momento, e até mesmo, pelo inusitado de nossa condição de assumir a função de pesquisador e de colaborador ao mesmo tempo, em que nos víamos em situações de impor concepções e valores sem nos atentarmos para a escuta cuidadosa e a autocrítica diante de um trabalho em conjunto.

Entendemos, portanto, que as falhas cometidas no processo de mediação das sessões reflexivas, a exemplo da gestão, concomitantemente, do papel de mediador e de colaborador no contexto das reflexões, são possibilidades de aprendizagem, não invalidando o processo da colaboração. Desse modo, as sessões reflexivas de acordo com o que ressaltam as suas proposições teóricas, constituem-se um parâmetro e que no auge de sua vivência assume a condição de abertura para novos aprendizados, seja pelo caminho do acerto e do erro, da divergência e da convergência, condição que caracteriza o processo do aprender contínuo e a possibilidade de uma nova organização.

Assim, tendo por base essas considerações, destacamos no quadro 04, as sessões reflexivas, destacando o papel do mediador e dos partícipes nesse contexto.

SESSÕES REFLEXIVAS	
Retornar as reflexões e negociações em forma de texto aos colaboradores. ↑ ↓ Participar de todos os procedimentos da pesqusa. ↑ ↓ Mediar as (re)construções e análises conceituais ↑ ↓ Mobilizar e organizar das Sessões em sua infra-estrutura e arquivo em áudio e vídeo.	Ler e contribuir na potencialização dos textos resultados das Sessões ↑ ↓ Abrir-se as novas idéias e discursos dos partícipes, avaliando e contribuindo para novas possibilidades ↑ ↓ (Re)construir e analisar individual e coletivamente os conceitos emitidos ↑ ↓ Participar voluntariamente as Sessões
ATRIBUIÇÕES DO MEDIADOR	ATRIBUIÇÕES DOS COLABORADORES

Quadro 04 - Sessões reflexivas: atribuições do mediador e dos colaboradores
Fonte: Dados sistematizados dos estudos de Liberali, Magalhães e Romero (2003) e Magalhães (2004) que fundamentam as sessões reflexivas.

Partindo das atribuições do mediador, mobilizamos e organizamos as sessões reflexivas que tiveram em média 3 horas de duração presencial, por meio da estruturação de locais e ambiente favorável ao desenvolvimento das mesmas. Os colaboradores atuaram considerando a participação voluntária, pontuando e escutando os demais, participando ora individual e ora coletivamente a partir da orientação dos trabalhos pelo mediador das sessões vivenciadas. Ou seja, as sessões contemplaram, também, momentos de ações individuais como a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, que posteriormente foram analisadas e (re)elaboradas em conjunto.

Nesse ínterim, contemplamos datas individuais e coletivas para as sessões reflexivas. As individuais ocorreram em momentos que foram necessários suprir a ausência de colaboradores nas sessões planejadas e realizadas. Destacamos, ainda que, com a permissão dos colaboradores, as 08 sessões coletivas e as 04 individuais foram instrumentalizadas pelo uso do gravador (BOGDAN, BIKLEN, 1994) para viabilizar a sistematização das falas e diálogos durante a investigação, que transformados em textos retornaram aos colaboradores para que pudessem apresentar mudanças ou não no que foi enunciado por eles.

Assim, na primeira e segunda sessões, retomamos o conceito prévio de prática pedagógica crítico-reflexivas do professor, apresentado pelos colaboradores por meio do questionário aplicado no início da pesquisa. Antes fizemos uma discussão sobre a prática pedagógica e em seguida, sobre a reflexão crítica, potencializando as discussões ocorridas durante o seminário de formação. Depois disso, cada partícipe (re)elaborou seu conceito,

socializando, tanto o conceito prévio como aquele que passou pelo processo de (re)elaboração. Na oportunidade, colaboradores e o mediador apresentaram contribuições pertinentes para os conceitos (re)elaborados, como sugerindo novas terminologias e reestruturando a organização lingüística.

Na terceira, quarta, quinta e sexta sessões, tivemos como centralidade a análise conceitual dos conceitos construídos pelos partícipes. Inicialmente, fizemos uma reflexão sobre a formação conceitual e seu processo operacional. Em seguida, solicitamos que, individual e depois coletivamente os colaboradores, analisassem o material produzido, classificando-o, ou não, como uma construção conceitual.

Para efetivação desse momento reflexivo, utilizamos como eixo orientador da mencionada sessão o exercício compactado na figura 7, a seguir, em que solicitamos aos partícipes que analisassem o conceito prévio e, depois, conceito (re)elaborado de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, identificando os atributos geral, particular e singular desses fenômenos, bem como, informando as características de sua natureza, isto é, explicando se o conceito produzido se voltava para que categoria de análise, a descrição, a caracterização, a definição e a conceituação, baseado nos estudos, anteriormente, dessas categorias de análise.

<table>
<tr><td rowspan="2">FENÔMENO</td><td colspan="4">IDENTIFICAÇÃO DOS ATRIBUTOS DO CONCEITO</td></tr>
<tr><td>Geral</td><td colspan="2">Particular</td><td>Singular</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Citar o conceito a ser analisado</td><td>(situar o atributo geral do conceito)</td><td colspan="2">(situar o atributo particular do conceito)</td><td>(situar atributo singular do conceito)</td></tr>
<tr><td>Caracterização</td><td>Definição</td><td>Descrição</td><td>Conceituação</td></tr>
<tr><td>(situar as características)</td><td>(situar as características)</td><td>(situar as características)</td><td>(situar as características)</td></tr>
</table>

Figura 07: Exercício compactado para a análise de conceitos
Fonte: Exercício construído com base nos estudos de Guetmanova (1989), Vigotski (2000), Ibiapina (2002, 2006) e Guedes (2002).

Com este exercício buscamos fazer uma análise dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, identificando os pontos que deram conta ou não do conceito investigado, considerando os atributos que lhe conferem cientificidade, ou seja, que apresentem os atributos essenciais e distintivos.

Na sétima e oitava sessões, procedemos a devolutiva, aos colaboradores, dos conceitos (re)elaborados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, a fim de que, cada um, procurasse empreender seu olhar analítico sobre esses conceitos e que, nessa

dialogia reflexiva analisassem não só o conceito em si, mas também suas contribuições no que se refere ao processo de colaboração interpares, bem como, do próprio exercício de formação de conceitos como importante incremento ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Na continuidade das sessões reflexivas, e portanto, no seu encaminhamento conclusivo, solicitamos a cada professor-colaborador que avaliasse a experiência de participação em grupo de pesquisa colaborativa.

As sessões reflexivas se constituíram, portanto, um espaço de construção, reflexão sistematizada e de troca de experiências sobre a prática pedagógica do professor, alicerçada pela formação contínua e na produção de conhecimentos sobre a pesquisa colaborativa e a prática pedagógica.

Finalizamos, portanto, este relatório metodológico, apresentando o plano de análise que assumimos no contexto desta investigação, o qual se encontra estruturado em torno dos seguintes elementos:

a) a análise conceitual: procedimentos;

b) análise do discurso: procedimentos;

c) constituintes da confiabilidade do plano de análise.

1.4 Plano de Análise

O propósito desta seção, contextualizada nos aspectos metodológicos da pesquisa, é apresentar os dois aspectos que constituem o desenho procedimental da análise dos dados produzidos por meio das técnicas e instrumentos empregados na pesquisa empreendida: análise conceitual e análise do discurso.

Em relação à analise conceitual nos fundamentamos em Guetmanova (1989), Ibiapina (2002, 2006), Guedes (2002) e Vigotski (2000), visando a estabelecer relações entre os conceitos prévios de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor e ao exercício de (re)elaboração desses conceitos, entre a prática cotidiana na sala de aula e as reflexões sobre a prática socializada nas entrevistas reflexivas.

Para desenvolver a análise do discurso nos baseamos nos estudos de Morin (1999, 2002b) e Orlandi (2005, 2006a, 2006b) perspectivando compreender os significados de linguagem e de discurso e, a partir dessa compreensão, efetivar os procedimentos de análise dos discursos dos colaboradores da pesquisa, conforme registrados nos itens a seguir.

1.4.1 Análise Conceitual: procedimentos

A análise conceitual é entendida como a ação deliberada e sistematizada que identifica os atributos essenciais e necessários que expressam o que um fenômeno é, diferenciando-o de outros que são homônimos ou não estabelecendo relações entre os atributos geral, particular e singular que constituem um conceito científico na perspectiva vigotskiana. Dessa forma, o processo de análise conceitual levou os partícipes a identificarem em que categoria analítica estava inserido o conceito prévio e o conceito (re)elaborado de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, conforme apresenta o quadro 05, a seguir:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: CARACTERÍSTICAS
DESCRIÇÃO	• Preocupa-se com as características externas que podem ser percebidas pelos órgãos dos sentidos e pela funcionalidade; • Abundância de empiria; • São orientadas pelas relações concretas e as situações vivenciadas; • As abstrações acontecem a partir das percepções empírico-visuais; • Cria uma síntese dos traços abstraindo e destruindo a totalidade concreta dos fenômenos, pois não considera as relações entre os traços percebidos; • Atenção centrada no objeto e não no ato de pensar.
CARACTERIZAÇÃO	• Inclui algumas das propriedades internas essenciais e necessárias; • As abstrações começam a se desprender da base sensório perceptiva; • Estabelece relação do geral com o singular, do particular com o geral; do singular com particular; • Pode utilizar um único ou mais de um atributo que constituem um conceito.
CONCEITUAÇÃO	• Sintetiza as relações entre o geral, o particular e o singular; • Depreende-se dos elementos empíricos, embora a empíria seja sua base; • Abstrai o que é essencial e necessário; • Elabora a síntese dos atributos essenciais e necessários para significar o fenômeno, generalizando os significados.
DEFINIÇÃO	• Apresenta atributos específicos sem caracterizar como necessário ou essencial; • Generaliza o objeto a partir de um atributo; • Esclarece o conteúdo; • Pode se referir a forma do objeto, a etimologia do termo ou ao contexto no qual ele se insere;

Quadro 05: Categorias de análise conceitual
Fonte: Dados extraídos dos estudos de Guetmanova (1989) quanto às características das categorias do processo de análise conceitual

Entendemos, portanto, que a discussão teórica que trata acerca de formação e de desenvolvimento dos conceitos e sobre a evolução do conceito de prática pedagógica foi

essencial para apoiar e fundamentar a análise conceitual, visando a identificar em que categorias os conceitos prévios de prática pedagógica crítico-reflexiva e a sua respectiva (re)construção se encontravam caracterizados. Desse modo, a análise buscou conhecer os atributos essenciais dos conceitos produzidos, dizendo como o fenômeno se constituiu a partir da identificação de suas propriedades gerais, particulares e singulares. Para tanto, associamo-nos ao explicitado em Guedes (2002, p. 14):

> Os conceitos científicos se caracterizam pela capacidade de abstrair os elementos sem necessariamente ter que relacioná-los a uma situação real, permitindo analisar abstratamente situações concretas, em que as operações mentais de maior predominância são a análise e a síntese. É nesse estágio que o indivíduo começa a realizar suas generalizações abstratas dos atributos essenciais sem precisar recorrer às experiências imediatas.

Diante dessa compreensão, optamos por analisar os conceitos produzidos, tomando como base um conceito científico de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, considerando, também, uma abordagem de complementaridade, de junção e visão de conjunto. O conceito base foi elaborado inicialmente pelo pesquisador e depois (re)elaborado em um grupo de discussão e de estudos dos conceitos da Universidade Federal do Piauí, no Curso de Mestrado em Educação, coordenado pela Professora Dra. Ivana Ibiapina. Assim, o conceito base serviu de referência para a análise dos conceitos produzidos pelos colaboradores desta pesquisa, destacados no capítulo III que tange às análises e interpretações dos dados coletados.

1.4.2 Análise do Discurso: procedimentos

Em relação à análise dos discursos emitidos pelos partícipes da pesquisa, trabalhamos com os dados das entrevistas, dos questionários e das sessões reflexivas, o que nos levou a inferir sobre os sentidos e os significados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, expresso na linguagem dos colaboradores.

Nesse processo, a sistematização das análises foi feita pelo próprio pesquisador, uma vez que os colaboradores não participaram da análise do discurso, entretanto, suas falas e

posicionamentos são destacados nessa perspectiva, a partir de episódios[6] selecionados para essa finalidade. Dessa forma, fundamentamo-nos em Morin (1999, 2002a) e Orlandi (2005) para desenvolver a análise dos discursos dos partícipes da pesquisa.

Para efetivar esse processamento, distribuímos a análise dos discursos em dois momentos singulares. No primeiro, destacamos uma pergunta central e categorias de análises vinculadas às ações crítico-reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir), destacando as evidências *a priori* nos discursos emitidos pelos partícipes em vários episódios, tendo como referência o conceito base de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. A organização ficou estruturada da seguinte forma:

PERGUNTA DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE	AÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS	EPISÓDIOS
Qual o lugar que o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor tem no Ensino Médio?	a) A prática pedagógica no Ensino Médio	Descrever (D)	Questionários Entrevistas Sessões reflexivas
	b) Finalidades da prática pedagógica	Informar (I)	
	c) As referências da prática pedagógica	Confrontar (C)	
	d) As possibilidades de uma nova prática pedagógica.	Reconstruir (R)	

Quadro 06: Procedimentos de análise de discurso.
Fonte: Procedimentos balizados nos dos estudos de Altet (2000), Orlandi (2005), entre outros pesquisadores quanto ao processo de análise de discurso.

No segundo momento de análise dos discursos retomamos a metáfora do Velo de Ouro, procedemos, portanto, ao exercício de desvelamento no que diz respeito ao processo de formação e colaboração explicitado pelos colaboradores no contexto da investigação, com vistas à compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos partícipes. Nessa oportunidade, utilizamo-nos dos diálogos viabilizados pelas sessões reflexivas e de episódios recortados dos diários de formação dos colaboradores. Esse segundo momento foi transformado em um capítulo da dissertação, no caso, referimo-nos ao capítulo IV.

Esclarecido o processo de análise da investigação, estruturado pela análise conceitual e pela análise do discurso, apresentamos, a seguir, algumas reflexões sobre a triangulação dos dados neste trabalho.

[6] Os episódios são entendidos por Altet (2000) como uma unidade de interações entre interlocutores, desencadeando uma troca verbal sobre uma temática em discussão, contendo um começo, uma fase intermediária e um fechamento. As interações são seguidas de variadas formas, questionamentos, explicação, estímulo, reforço, resposta e síntese.

1.4.3 Triangulação dos Dados

Delinearemos neste espaço, uma abordagem teórica sobre a triangulação, tendo como bases os estudos de Sarmento (2003). Para o autor, a triangulação caracteriza-se de três ou mais tipos de fontes de diferentes informações que são entrecruzadas vislumbrando perceber as convergências e suas divergências. Sendo assim, esse procedimento constitui-se no confronto entre várias tipologias de informações sobre um fenômeno, evitando-se no contexto analítico visão fragmentadora e unilateral do pesquisador.

Na triangulação, ocorre segundo Sarmento (2003, p. 157):

> O cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulo de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, [...].

Foi a necessidade de encontrar pontos de convergência e de divergência nos dados coletados que utilizamos o procedimento da triangulação, ao mesmo, tempo que entendemos que contradições e coerências fazem parte de um sistema que ora se articula, mas que ora se fragmenta ou não com as suas partes constituintes. Entretanto, a identificação de pontos de tensão no cruzamento das informações foi vista como elementos que devem ser superados, a exemplo do trabalho que deve ser feito com quaisquer fragilidades inerentes à experiência humana.

Assim, no entender de Gonzaga (2006, p. 86), a triangulação efetiva-se quando "[...] por meio de um exame cruzado de informações, pode-se obter dados de grande interesse que permitam não só seus respectivos contrastes, mas também um meio de obter outros dados que não foram detectados num primeiro nível de leitura da realidade". Diante disso, fica claro que o papel da triangulação é comparar e contrastar os dados, sem a pretensão de julgar ou condenar os profissionais que vivenciam, cotidianamente, os desafios e as fortalezas da profissão.

Para Sarmento (2003), esse processo metodológico está respaldado na epistemologia do conhecimento, pois evita a distorção e a monopolização dos dados, e, sobretudo, equilibra a totalidade do fenômeno e suas partes evidenciadas no processo investigativo. Portanto, é pela sustentação empírica dos dados, resultantes das interpretações

do pesquisador que esse princípio de controle das subjetividades se insere numa prática crítico-reflexiva.

Gómez (1999 *apud* GONZAGA, 2006) destaca três tipos de triangulação. O primeiro, intitulada de triangulação metodológica que, se evidencia pelas direções duais de conjugação de informações quantitativas e qualitativas; O segundo intitulado de triangulação temporária, que se efetiva pelo recolhimento de dados de um mesmo grupo em diferentes etapas da pesquisa em primeiro momento e da reunião de informações de um determinado tempo com grupos diferentes; e, o terceiro tipo de cruzamento de dados, nomeado de triangulação de informantes e de sujeitos, contempla os múltiplos olhares e pontos de vistas numa circunstância comum. Logo, cabe ao pesquisador optar por um ou mais tipos de triangulação, conforme seja a natureza do estudo em desenvolvimento. Em nosso caso particular, compreendemos que essa ação metodológica colabora no sentido de como evitar equívocos no cruzamento dos dados, levando, eventualmente, a algumas distorções a respeito do fenômeno investigado.

Assim, a preocupação desse autor não é apenas com a de cruzar as fontes, mas também, com a captação da compreensão da realidade foco do estudo. Diante disso, a triangulação implica não só na comprovação das interpretações como válidas, mas busca identificar quais análises são fundamentais para desvelar o fenômeno investigado. Em síntese, Gonzaga (2006) e Sarmento (2003) entendem a triangulação como uma prática reflexiva que exige do pesquisador cuidado com as fontes, as informações e os participantes do processo investigatório.

Para Morin (1999, p. 24): "[...] nenhum sistema cognitivo estaria apto a conhecer-se exaustivamente nem a se validar completamente a partir dos seus próprios instrumentos de conhecimento". Contudo, recorremos à triangulação de três técnicas de coleta de dados, o questionário, as entrevistas e as sessões reflexivas durante o processo de análise e interpretação dos dados, tomando os devidos cuidados com as "verdades anunciadas", pois acreditamos que nenhum ramo do conhecimento tem condições de descrever e interpretar a realidade como ela é, mas como se apresenta as nossas impressões e racionalizações.

Assim, partindo dessas confabulações, explicitaremos na continuidade, os aspectos que nos baseamos para constituir os critérios de confiabilidade da análise dos dados da investigação.

1.4.4 Constituintes da Confiabilidade do Plano de Análise

Apresentamos nesta seção os critérios peculiares à credibilidade da pesquisa. Esse cuidado se faz em razão do controle da subjetividade do pesquisador, uma vez que não somos neutros no trabalho investigativo, pois a relação com o objeto de pesquisa não elimina a posição que ocupamos no contexto em que estamos inseridos, razão por que estabelecemos formas de controle da subjetividade do pesquisador que, igualmente, figura entre os partícipes-colaboradores no contexto de análise e de interpretação do fenômeno estudado, visando a garantir e evidenciar a credibilidade da investigação, empregando um elenco de critérios advindos de experiências de pesquisa desenvolvida por Romero (1998), que prevê as seguintes ações:

a) Documentar os encontros com os colaboradores. Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, o seminário de formação foi registrado em diários pelos colaboradores e as sessões reflexivas foram gravadas em áudio, depois transformadas em texto escrito;

b) Usar procedimentos variados de análise dos dados. No cumprimento desta ação utilizamos como mecanismo de leitura, compreensão e interpretação a análise conceitual e a análise do discurso;

c) Revelar proximidade com o contexto empírico da investigação. Neste caso, reiteramos a nossa condição funcional pregressa de supervisor pedagógico e professor das Escolas pública estaduais de Ensino Médio de Parnaíba, nas quais desenvolvemos o presente estudo;

d) Analisar os dados com a colaboração dos partícipes. As sessões reflexivas constituíram-se em espaços naturais para o desenvolvimento das sessões de análises dos conceitos prévios e dos conceitos (re)elaborados no decorrer da pesquisa, mediante participação ativa dos colaboradores;

e) Realizar o processo de cruzamento de dados. Requer do pesquisador a habilidade e a criatividade durante a análise e a interpretação dos dados, especificamente, na análise de discurso, para empregar o mecanismo da triangulação dos dados.

Consideramos importante, destacar os critérios de controle da subjetividade neste estudo, buscando estabelecer pontos de apoio para desencadear o processo de análise dos dados. Portanto, diante do que expomos, sobre os percursos metodológicos desta investigação, especificamente, evidenciando a pesquisa colaborativa e a colaboração como

velas mestras do velejamento, somadas às ações para a reflexão crítica, aos procedimentos metodológicos e ao plano de análise dos dados, apresentaremos, a seguir, o referencial teórico de apoio desta pesquisa.

CAPÍTULO II

O VELEJAMENTO: DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

CAPÍTULO II

O VELEJAMENTO: DISCUTINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

> "A primeira questão enfocada é que nós, educadores, precisamos de teorias educacionais, seja do ponto de vista da disciplina ou do campo pedagógico. E a partir desses conhecimentos é necessário vivenciar uma didática na escola, na sala de aula, tentando conscientizar e perceber, digamos assim, as pessoas que interagem nesse processo". (Marcos, nas sessões reflexivas)

Neste capítulo, nossa proposta é confrontar a filosofia e os percursos metodológicos assumidos no decorrer do estudo, com os aportes teóricos que iluminaram esta investigação. Inicialmente, encaminhamos uma discussão sobre a formação de conceitos, balizada em Vigotski (2000) e Guetmanova (1989).

Em seguida, fazemos uma arqueologia sobre a reflexão crítica no discurso pedagógico brasileiro, fundamentados em Borges (2002), Pimenta (2006) e outros autores. Prosseguindo, enfocamos as discussões atuais sobre a prática pedagógica do professor e suas relações com o paradigma conservador e inovador do conhecimento, situando-a na perspectiva da complexidade, com base em Behrens (2005), Morin (2006), entre outros autores. Como culminância do capítulo, abordamos uma discussão sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, a partir de Freire (1996), incluindo autores como Libâneo (2006) e Borges (2002). Assim, explicitamos os aportes teóricos do velejamento tendo como centralidade referenciais a formação de conceitos, as práticas pedagógicas, a reflexão crítica e a teoria da complexidade.

2.1 A formação de Conceitos Instrumentalizando a Prática Pedagógica

A discussão teórica acerca da formação de conceitos tem como referencial de base os estudos de Vigotski (2000; 2004) sobre o desenvolvimento do pensamento articulado ao processo de aprendizagem. Todavia, outros autores, como Guetmanova (1989), também, são contemplados no quesito referente aos estudos dos conceitos como forma de pensamento abstrato. Neste caso, entabulamos uma discussão sobre a conceituação como possibilidade consciente e sistemática de produção de conhecimentos, tendo como respaldo a abordagem sócio-histórica. Implica dizer que partimos dos fundamentos que dizem o que é um conceito e seu processo de formação, a fim de esclarecer o interesse pela (re)elaboração conceitual nesta pesquisa.

A classificação dos conceitos, segundo a literatura vigostiskiana, apresenta-se pautada em duas tipologias denominadas: conceitos espontâneos e conceitos científicos. Formados em um processo único, mesmo que realizados sob diferentes condições internas e externas, o primeiro tipo se evidencia quando há momentos programáticos no processo educacional, decorrendo, conforme o caso, a transição do primeiro para o segundo tipo de classificação, ou seja, para o desenvolvimento dos conceitos científicos evidenciando que estes superam o desenvolvimento dos espontâneos, em relação aos sujeitos da ação, uma tomada de consciência em níveis mais elevados (VIGOTSKI, 2000).

Para Guetmanova (1989, p. 32), "[...] o conceito é a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objecto ou classe de objectos homogêneos". Diante disso, estabelece-se uma reflexão sobre as propriedades que constituem o objeto em seus aspectos semelhantes e diferentes. São os indícios substanciais, segundo a autora, que revelam um conceito, diferenciando um fenômeno ou objeto de outros. Entretanto, os indícios distintivos, são inerentes a um só objeto ou fenômeno.

Dessa forma, a compreensão que aflora é que a conceituação é uma forma de pensamento abstrato, pois a concretude dos fenômenos se expressam nas sensações e percepções. Contudo, os conceitos refletem indícios substanciais e distintivos (inerentes) dos fenômenos, ou seja, suas propriedades denotam as semelhanças e as diferenças entre vários fenômenos. Para identificar as propriedades substanciais e distintivas de um fenômeno é necessário, portanto, um mergulho nos modos lógicos desse processo formativo, por meio da análise mental (antecedida pela análise prática), a fim de (re)construir conceitos novos (GUETMANOVA, 1989), de acordo com o que expressa o quadro, a seguir:

MODOS LÓGICOS DA FORMAÇÃO CONCEITUAL	PROCESSO OPERACIONAL
Análise	desmembra o fenômeno inteiro em partes
Síntese	reúne os indícios separados no processo analítico em um todo coeso e coerente;
Comparação	determina semelhanças ou diferenças no fenômeno quanto aos seus indícios substanciais;
Abstração	separa, no fenômeno, os indícios substanciais dos secundários;
Generalização	recompõe os indícios substanciais e secundários culminando com a construção do conceito.

Quadro 07 – Os modos lógicos da formação conceitual e o seu processo operacional.
Fonte: Dados bibliográficos das discussões desenvolvidas por Guetmanova (1989) sobre o processo de construção de novos conceitos

Nesta perspectiva, o processo da formação conceitual identifica o nível de conteúdo e o volume expresso em um conceito pelo conjunto de indícios substanciais neste construto. Ou seja, o que é essencial em um fenômeno para que possamos abstraí-lo corresponde ao seu conteúdo. Quanto ao volume de um conceito, Guetmanova (1989, p. 33) refere que esse corresponde "[...] à classe dos objetos generalizados nele. [...]. Por volume do conceito de animais subentende-se o conjunto de todos os animais que existiram antes, existem agora e existirão no futuro". Com este exemplo, compreendemos que o volume do conceito está atrelado a atributos de outros conceitos historicamente construídos pela humanidade, constituindo-se o atributo geral no conceito científico.

Dessa forma, conteúdo e volume são características que dão condições para que se possa dizer o que um objeto é, a partir dos elementos singulares e particulares que o distingue dos outros (conteúdo) e das generalizações que o vincula a um objeto-originário (volume), numa relação que contempla o todo e as partes. Isto é, um conceito é sempre a extensão de um ou de diversos fenômenos, interligados de forma material, constituindo uma rede, uma apropriação histórica do conhecimento humano (FERREIRA, 1995).

Entendemos, portanto, que é viável e profícua o processo de formação conceitual, notadamente junto aos professores em processo de formação continuada, visto que os conceitos são dialógicos e estão em processo contínuo de mudanças, em seus aspectos constitutivos: conteúdo e volume. Esse fenômeno decorre do amadurecimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos (percepção, memória, pensamento), ocorrem, portanto, em relação estreita ao meio dos indivíduos, transitando do social para o individual, sendo mediado, tanto pelos signos, quanto por seus colaboradores.

Nesse processo os fenômenos começam a fazer sentido em suas expressões comuns e universais, exigindo que os diferenciemos uns dos outros, pois os conceitos

científicos, segundo Ferreira (1995, p.165), "[...] ultrapassam os limites da experiência sensório-perceptual imediata, formuladas num plano de abstração em que não se estabelece referência a nenhuma impressão ou situação concreta". Assim, a abstração significa o desprendimento das percepções empírico-visuais e, no caso do conceito, esse pensamento diz sobre o que os objetos são essencialmente, possibilitando uma distinção dos mesmos em relação a outros pelas inter-relações entre aspectos gerais, particulares e singulares que estão presente no objeto de estudo.

Então, seria o caso de indagarmos: o que, de fato, distingue um fenômeno de outros? O que é essencial na distinção dos fenômenos? Na verdade, para a teoria sócio-histórica, o conceito científico sintetiza as relações entre o geral, o particular e o singular. Por exemplo, a "bolsa" é um acessório produzido pela atividade dos seres humanos para acomodar objetos de uso pessoal, em geral, de necessidades mais imediatas. A título de maior compreensão da elaboração de um conceito, apresentamos, a seguir, um quadro-síntese evidenciando as etapas desse processo:

OBJETO/FENÔMENO	ATRIBUTOS DO CONCEITO		
	GERAL	PARTICULAR	SINGULAR
Bolsa é um acessório produzido pela atividade dos seres humanos para acomodar objetos de uso pessoal de mais imediato.	*Atividade* Quem produziu esse acessório?	*Acessório* Que outros acessórios têm esta mesma utilidade e não são bolsas?	*Guardar objetos de uso pessoal de mais imediato* O que é essencial na distinção deste acessório, que o diferencia dos outros?

Quadro 08 – Etapas do processo de elaboração conceitual
Fonte: Dados construídos a partir do estudo de Ferreira (1995).

A distinção das características de um fenômeno em relação a outro, se dá pelo ato da construção conceitual. Segundo Vigotski (2000), esse processo atribui ao fenômeno significados reais, envolvendo funções intelectuais, cuja linguagem e signos, ou seja, o meio sociocultural possibilita essa conceituação, destacando as características essenciais e necessárias dos fenômenos: uma generalidade, uma particularidade e uma singularidade.

Assim, reafirmamos que os conceitos espontâneos e os científicos são unos, porém, interdependentes, uma vez que os primeiros não dão conta de todos os atributos que diferenciam um fenômeno de outro, pois não são usados conscientemente. Os conceitos espontâneos, portanto, são inconsistentes de generalização, partindo de atributos apenas externos que podem ser percebidos imediatamente pelos órgãos dos sentidos ou pela sua

funcionalidade (VIGOTSKI, 2000), por exemplo, um computador é para escrever, no entanto, existem outros instrumentos que servem para escrever.

Os conceitos espontâneos são resultados de pensamentos que operam no nível perceptível ou concreto; não sendo arbitrários, ou seja, de livre arbítrio, são caracterizados pela abundância de empiria. Ao contrário, os conceitos científicos são consistentes de generalizações e abstrações, desprendendo-se dos elementos empíricos, porque a empiria serve de base, não ficam presos, portanto, a esses elementos sensório-perceptíveis, como enfatiza Vigotski (2004, p. 539): "[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos".

Dessa forma, o conceito diz sobre o que o fenômeno é. No entanto, não diz se ele é bom, necessário ou não. O conceito abstrai o que é essencial e necessário, identificados de atributos. O primeiro atributo expressa a relação do fenômeno com o geral e com o particular. O segundo atributo expressa a singularidade dos fenômenos; portanto, os conceitos são diferentes de representação, concepção, juízo, definição, idéias, entre outras deduções do pensamento (FERREIRA, 1995).

O estudo dos conceitos, na perspectiva vigotskiana, mostra a intencionalidade do ato educativo, evitando que a aprendizagem dos alunos permaneça no nível mental e espontâneo. Essa tomada de posição configura uma intervenção deliberada numa determinada direção. Apresenta-se, ainda, como um modo privilegiado de funcionamento intelectual, núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento humano. Sendo assim, o desenvolvimento conceitual tem a função de libertar os seres humanos do contexto perceptual imediato, mediante processo de abstração e generalização possibilitado pela palavra como nos diz (OLIVEIRA, 2005).

A palavra, segundo Oliveira (2005), é uma generalização, pois classifica e organiza o real. Esse processo acontece na e fora da escola. Portanto, apenas os conceitos tomados como um evento de desenvolvimento que propicia a descontextualização da realidade imediata são claramente relacionados com a instituição escolar, uma vez que uma das missões da escola é deslocar o indivíduo das situações cotidianas e das percepções imediatas para um sistema de conhecimentos organizados e compartilhados, ou seja, trabalhar com conceitos abstratos (transição do plano concreto e sensorial para o campo do abstrato, do imaginável) promovendo sua ascensão para o pensamento teórico. Como ilustração, colocamos este exemplo: todo indivíduo aprende o que é o amor, pela experiência empírica, entretanto, é a escola formal é o espaço mais adequado para se (re)construir abstrações sobre o fenômeno amor.

Sobre o papel da escola na formação de conceitos científicos, Vigotski (2004, p. 527-528) afirma:

> Nas aulas a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, mas é como se o movimento germinasse de dentro, ou seja, vincula-se à experiência que, neste sentido, existe na criança. Os conceitos 'científicos' e 'espontâneos' parecem encontrar-se em um nível no sentido de que não se pode separar nos pensamentos da criança os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa.

Nesse processo, os conceitos científicos devem ser estimulados pela escola para que haja uma assimilação destes, a fim de que ocorra a superação dos conceitos espontâneos pelos científicos em relação a algum fenômeno ou objeto, pois no entender de Vigotski (2004, p. 528), "[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos [...] está vinculado da forma mais estreita aos conceitos espontâneos da criança".

Isso se constitui, para Oliveira (2005), uma libertação progressiva em relação à realidade imediata, em que o indivíduo aumenta o controle sobre si mesmo e transcende em relação ao mundo da experiência, pois a realidade se reflete na consciência de maneira diversificada no desenvolvimento psicológico, instrumentalizado por signos. E essas intervenções simbólicas afastam os seres humanos do mundo natural, viabilizando novas possibilidades psicológicas. Portanto, a organização conceitual fornece instrumentos para que os alunos possam transitar das percepções empírico-visuais do cotidiano para percepções abstratas em que podem ser compreendidas e explicadas fora do contexto experiencial.

Nessa compreensão, a abordagem vigotskiana, entende que os conceitos não são entidades isoladas, mas elementos de um sistema complexo de inter-relações. Uma rede de significados, constituindo as teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas científicas ou não. Logo, o conceito não deve ser tomado como uma entidade fixa, mas como um elemento em constante mudança dentro da estrutura psicológica do sujeito, porque, as relações entre as palavras possibilitam esse processo de reorganização permanente do conceito, uma vez que uma palavra interage com significados e sentidos (Vigotski, 2000).

Uma das preocupações de Vigotski (2004), nesse âmbito, é que o processo formal de ensino se detenha, apenas, mostrando a diferença entre conceitos espontâneos e científicos, tornando improdutivo o estudo dos conceitos científicos, viabilizando somente a verbalização, mas permanecendo no nível espontâneo. A esse respeito, Oliveira (2005) entende que a formação e ressignificação de conceitos na escola devem acontecer em um espaço que considera a heterogeneidade dos alunos e a singularidade de formação conceitual, estabelecendo pontos de partida e caminhos de aprendizagem, estabelecendo uma relação

significativa entre os conceitos e as teorias que fazem parte do psiquismo de cada sujeito. Assim, descontextualização e transcendência na escola rompem com o pensamento no senso comum (modo universal de pensar associado a situações e atividades práticas), viabilizando, dessa forma, a construção de sistemas complexos de inter-relações.

Nas reflexões de Vigotski (2000), os conceitos são vistos como produtos de processos de construção conjunta de significações, sempre em mudança, trabalhando, ainda, com a noção de mediação, de internalização e de movimentos dos processos interpsicológicos para os intrapsicológicos (colaboração). Essa relação entre signos, sujeitos, significados e objetos gera conceitos e redes conceituais que nunca estão acabados, definitivos, mas em processos constantes de mudança, em que o processo formal em seus vários níveis pode contemplar. Assim, enfatiza que o papel do mediador nesse contexto é fundamental, viabilizando a aproximação entre os fenômenos e uma situação cotidiana, porém, viabilizando uma apropriação abstrata dos mesmos por meio da linguagem.

Face ao estudo da questão conceitual, Vigotski (2004, p. 538-539) reitera:

> [...] em uma faixa etária mostrou que, havendo os respectivos momentos programáticos no processo da educação, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o [...] dos espontâneos. [...] o surgimento dos conceitos científicos não se tornam possível se não em certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. [...] onde começou o desenvolvimento dos conceitos científicos seja a zona de desenvolvimento imediato.

Assim, a (re)elaboração conceitual viabiliza um confronto entre os conceitos prévios, caracterizados pela abundância de empiria ou não e os reconstruídos, que devem atuar na perspectiva do pensamento generalizado, desprendendo-se do perceptual, ao tempo que anuncia o que são os objetos ou os fenômenos nas suas inter-relações entre o geral, o particular e o singular. Esse processo pode ser experienciado em qualquer espaço de relações profissionais e educacionais, mesmo que as instituições formais de educação sejam as mais adequadas para essa finalidade. Desse modo, corroboramos com o entendimento de que conceito é um pensamento abstrato que expressa a identidade de um fenômeno ou objeto situado historicamente.

À luz do que vimos abordando sobre a formação conceitual, buscamos destacar acerca da importância dos conceitos científicos no processo de (re)elaboração do pensamento concreto e abstrato sobre um fenômeno ou coisa, visando à tomada de consciência sobre o que eles são em seus aspectos substanciais e distintivos para propiciar mudanças e transformações na prática pedagógica, cujo processo deve acontecer a partir de uma reflexão crítica, sob pena

de ficar apenas no verbalismo. Então, na continuidade deste capítulo, versaremos no próximo item, sobre a reflexão crítica no discurso pedagógico no Brasil.

2.2 Reflexão do Professor no Discurso Pedagógico Brasileiro

As pesquisas sobre as origens e fundamentos do conceito de professor reflexivo se ampliaram no Brasil a partir de debates e estudos sobre a qualificação e a formação profissional docente nos anos 1990 do século XX. Essa influência generalizada sobre a reflexão do professor foi sendo revisada e questionada por inúmeros pesquisadores brasileiros, como Borges (2002), Pimenta (2006), dentre outros que apresentam sentidos diversos ao caráter reflexivo docente. Nesta seção, então, nossa intenção é sistematizar essa compreensão no sentido de evidenciar as discussões, os entendimentos e as críticas sobre o enfoque reflexivo no trabalho docente.

A maioria das críticas à terminologia professor reflexivo se insere nos questionamentos que discutem sobre seu uso para fins de produção de documentos formais da escola e dos discursos, muitas vezes falaciosos, sem que se efetivem mudanças e transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem, como, registra Pimenta (2006, p. 18):

> Todo ser humano reflete. [...]. Ora, os professores, como seres humanos refletem. Então, por que essa moda de 'professor reflexivo'? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão 'professor reflexivo' tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Impõe-se, desse modo, a necessidade de conhecermos como se deu o processo de disseminação das idéias e dos discursos sobre o professor reflexivo no Brasil. Em Libâneo (2006) nos defrontamos com algumas dessas indicações, quando salienta que nos anos 1960 a Igreja Católica, por meio das organizações juvenis, sistematizou um método de reflexão (Ver-Julgar-Agir), que talvez seja resquícios das ações catequéticas dos Jesuítas.

Libâneo (2006) afirma, ainda, que o Método Paulo Freire abriu possibilidades de uma prática educacional, visualizado pelo processo de ação-reflexão-ação, cuja prática dialógica transita entre realidade vivenciada, decodificação de elementos da escrita e da leitura que levam a uma visão crítica da realidade analisada. Destaca, também, que as ciências

sociais focaram seus estudos, em grande parte, na esfera da individualidade: o sujeito como foco de dimensão reflexiva, somando-se a isso, nos anos 1950 e 1960, do século XX, a hermenêutica e a etnometodologia que superaram o behaviorismo e o positivismo, colocando o sujeito no processo de construção da realidade e do conhecimento.

São as contribuições de Donald Schön, no início dos anos 1990 do século passado, sobre a reflexão na experiência, que encontraram terreno fértil para se multiplicar no discurso pedagógico brasileiro, a expressão professor reflexivo. Nesse sentido, segundo Pimenta (2006), Schön retoma as idéias de John Dewey, quanto à articulação do pensamento e da experiência.

É crédito de Schön a (re)elaboração, nos anos 1970 e 1980, do conceito de profissional reflexivo, partindo de uma epistemologia da ação, da reflexão e da produção de conhecimento na prática profissional. A partir de então, a expressão profissional reflexivo tornou-se um paradigma integrador e aberto, cujo processo de (re)construção ainda é incerto e ilimitado, conforme nos diz Perrenoud (2002).

Pimenta (2006, p. 19), ao considerar a esse respeito, traça a seguinte consideração:

> [...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Schön, como se percebe, concentrou-se na experiência e na compreensão de profissional reflexivo, articulando esses dois elementos, que se voltam na e para um uso imediato, ou seja, a reflexão acontece na ação e na revisão da experiência numa perspectiva de retrospecção. Schön (2000) evidencia, portanto, a estreita ligação entre reflexão e ação, introduzindo termos, como reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que levam à compreensão de que um profissional reflexivo deve, entre outras, reconhecer e explorar ações incertas, imprevistas e desafiadoras do trabalho cotidiano.

Para Contreras (2002), entretanto, Schön minimiza o papel da teoria e relega o contexto sócio-histórico e político para segundo plano em suas idéias, ou seja, não adiciona a perspectiva crítica ao contexto da reflexão profissional. Mesmo assim, as contribuições de Schön no processo de formação dos professores no Brasil são significativas, cujo modelo de professor reflexivo apontou várias e inovadoras direções no trabalho docente.

Alarcão (1996), por exemplo, salienta que Schön tentou penetrar na compreensão da atividade profissional, entendida com ação inteligente e reflexiva, situada e reativa,

sobretudo, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. Para essa autora, a discussão a respeito da reflexão é relevante para que possamos, localmente, discutir as nossas compreensões e o conceito de professor reflexivo, buscando formas de efetivar uma epistemologia da prática, vinculando teoria e prática no processo de formação dos profissionais da educação.

A questão é que na teoria ou na prática, no Brasil, começamos um ciclo de valorização da reflexão e, a partir desta, isto é, os profissionais da educação têm crescido no que concerne às várias perspectivas do conhecer e do fazer. Acrescentamos, ainda que a reflexão, no trabalho do professor, tem um significado superior ao atributo natural de pensar dos seres racionais, sendo necessário discutir e compreender esse exercício como prática sistemática, consciente e condensada no âmbito escolar, evitando uma concepção vaga da terminologia reflexão.

Nesse contexto, as discussões e construções científicas sobre o componente reflexivo dos professores estão situadas nos debates que colocam a autonomia e a produção de conhecimentos docentes em evidência, oportunizando diversas possibilidades de profissionalizar, de formar e legislar sobre a profissão professor na contemporaneidade, o que, segundo Borges (2002), leva a entender que são os professores que devem solucionar os desafios e os descompassos educacionais brasileiros. A síntese de autores, como Libâneo (2006) e Pimenta (2006), todavia, é que todos somos reflexivos, mas existem níveis de reflexão que o professor deve almejar. Diante disso, propõem um avanço da reflexão à reflexão crítica no trabalho profissional do professor.

Em qualquer profissão, como afirma Perrenoud (2002), a reflexão tem papel essencial, exigindo uma diferenciada capacidade de refletir em e sobre a ação que o profissional desenvolve. Esta cultura é o núcleo do desenvolvimento contínuo e permanente do exercício de uma profissão, resultado da experiência e dos saberes que são construídos na profissionalidade. Complementa, a propósito que "[...] todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos" (2002, p. 13). Diante disso, o significado de reflexão vai além do ato inerente aos seres humanos de refletir, isto é, os discursos e as intenções da reflexividade no cotidiano da escola, necessariamente, devem transcender o ato inconsciente, como refere esse autor:

> [...] chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve tornar-se quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma

> prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

As discussões empreendidas por Perrenoud, conforme mencionado, viabilizam ao lado de outras compreensões, construir a seguinte assertiva: a prática reflexiva do professor, numa perspectiva crítica, é uma construção que precisa de tempo para se estruturar e criar uma identidade. É preciso, no entanto, experimentar, exigindo uma postura que extrapole o ato profissional e contemple uma ação coletiva no contexto das instituições educacionais.

Assim é, como enfocado para Pimenta (2006), o conceito de professor reflexivo deve se afirmar a partir de uma dimensão político-epistemológico, superando os discursos ambíguos e retóricos sobre o trabalho do professor e não eximindo os governantes dos compromissos com a escola e sua função social. Dessa forma, a autora, propõe que a identidade docente esteja pautada na construção de uma profissionalidade, que contemple a concepção que transite do professor reflexivo ao intelectual crítico.

As proposições sobre a superação do professor reflexivo para o intelectual crítico são advindas dos apontamentos teóricos de Giroux (1997), que direciona a prática da reflexão para um compromisso emancipatório em âmbito social. Contreras (2002), contudo, questiona essa capacidade transformadora dos professores, focalizando que precisamos avançar em termos de autonomia profissional, a fim de que a terminologia professores intelectuais críticos não fique tão somente no campo do discurso.

Nessa perspectiva, o "modelo", a discussão sobre o professor reflexivo tem se deparado com algumas dissonâncias/questionamentos que apontam para seu enfoque teórico sendo acrescido de novos pontos que se coadunam ou que contemplam possibilidades concretas de viabilização. Apoiamo-nos, portanto, em pesquisadores que discutem e defendem a teoria do professor reflexivo, numa proposta crítico-reflexiva na escola. Assim é que entendemos oportuno incluir considerações de Matos (1998, p. 302), acerca dessa temática:

> [...] conceito de professor reflexivo mostrou-nos que se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. Cremos como válida toda busca de alternativas que vá ao encontro de uma problemática tão séria e urgente quanto esta.

Existe, portanto, na atualidade um movimento grandioso de discursos no campo da educação que manifestam diversas compreensões sobre o trabalho do professor, sobretudo,

do “modelo” denominado professor reflexivo. O ser humano, porém, sendo reflexivo por excelência, na prática ele é acometido de rotinas não questionadas, como sugere Borges (2002, p. 210): “[...], a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores”. Dessa forma, defendemos a não banalização do termo professor reflexivo, mas a partir dele, há perspectiva de uma possibilidade crítico-reflexiva, cuja expressão professor reflexivo seja acrescida de professor crítico-reflexivo.

Ressaltamos, também, que não estamos colocando nas mãos dos professores toda a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do ensino, mas que a eles, juntamente a todos os outros segmentos da escola, cabe o esforço pelo contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, o desenvolvimento da instituição educativa em que estão atuando. Concebemos, portanto, essa postura crítico-reflexiva como uma tarefa intelectual, a partir das considerações de Borges (2002, p. 208-209) quando ecoa:

> É importante, então, conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como analisa as possibilidades transformadoras, que estão implícitas no contexto social das aulas e da docência.

De fato, as reflexões sobre o trabalho intelectual crítico contemplam uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. É necessário, portanto, diante desse entendimento viabilizar uma prática pedagógica crítico-reflexiva, apoiado, também, nas reflexões de Giroux (1997) e de Contreras (2002) sobre os professores como intelectuais transformadores e autônomos.

De forma mais explícita, Pimenta (2006) apresenta uma síntese que até os nossos dias está em processo de discussão, sobre a perspectiva da reflexão no trabalho do professor. Para a autora, é preciso que se desvele o individualismo da reflexão e a falta de critérios para potencializar a reflexão crítica na escola. Para isso, aponta a superação dos limites no contexto da reflexão em que, faz-se necessário avançar da perspectiva do professor reflexivo individualista ao caráter público e ético; da epistemologia da prática à práxis; do professor acadêmico ao pesquisador do próprio espaço escolar; e, da formação inicial e contínua individual ao desenvolvimento profissional continuado na perspectiva coletiva.

Assim, o discurso do professor reflexivo no contexto pedagógico brasileiro tem avançado, inclusive a apropriação do termo já se encontra presente nas legislações educacionais que parametrizam a educação nacional. É imprescindível, no entanto, a continuidade das pesquisas nessa vertente, como forma de, progressivamente, apresentar contribuições sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva para que se avance no sentido de superação dos discursos e modismos no campo da reflexão dos professores.

Finalizando essa seção, reiteramos que nesta parte do estudo, destacamos como o termo professor reflexivo tenha sido criticado e como e em que condições vem proliferando o âmbito da formação docente no Brasil, assim, trilhamos por proposições, entre outras, que visam à superação do verbalismo da terminologia reflexão, culminando com a perspectiva de uma reflexão que incida sobre a condição e a compreensão de ser crítico-reflexiva. Dessa forma, fundamentamos essa discussão nos paradigmas de produção e de conservação do conhecimento que, assumidos no trabalho do professor, consciente ou inconscientemente, são incorporados pela escola favorecendo ou não uma prática pedagógica crítico e reflexiva do professor.

2.3 Prática Pedagógica: do paradigma conservador ao paradigma da complexidade

No espaço deste subitem, sintetizamos um quadro teórico que discute a prática pedagógica no contexto dos paradigmas conservador e inovador. É bem verdade que nos inclinamos e advogamos a superação do paradigma conservador do conhecimento, fundamentando-nos em Behrens (2005), Morin (2006), entre outros autores que empreendem essa discussão.

A preocupação com a prática pedagógica e sua relação com os paradigmas de reprodução e de construção de conhecimentos se deu pelo fato de que, nesta investigação, nos propomos a estudar o processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, situação que, entre muitos aspectos, exige a tomada de consciência sobre que epistemologia estamos alicerçados. Buscamos, portanto, compreender a prática pedagógica a partir dos processos que a influenciam, a fim de repensarmos a construção de conceitos numa possibilidade inovadora. Para tanto, faremos muitos recortes, inspirando-nos em vários autores, visando conferir uma delimitação deste quadro teórico.

Os paradigmas científicos influenciam, sem dúvidas, a vida da humanidade. Porém, um dos grandes avanços auferidos neste campo foi o despertar para crítica e reflexão sobre o papel da ciência na organização da vida humana ao longo dos tempos. Hoje, sobretudo no século XXI, é concedida aos estudiosos, pesquisadores e similares, a liberdade de viabilizar mudanças paradigmáticas em todos os campos do conhecimento. Nesse contexto, a educação formal, construída socialmente, é influenciada pelos paradigmas da ciência. As discussões que fazemos sobre práticas pedagógicas, portanto, estão inseridas nesse contexto, em que autores como Behrens (2005) e Morin (2001, 2006) defendem a produção do conhecimento numa perspectiva de integração, de rede, de interconexão e de reflexão crítica

O paradigma conservador, tendência do século XIX, foi segundo Behrens (2005, p 17) "[...] influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia". Esta organização do pensamento, tendo sido incorporado pela humanidade em suas várias instituições, constitui-se reducionista, fomentando uma visão fragmentada dos valores, da verdade, da existência, enfim, da própria construção do conhecimento.

Para Capra (2006), a crise que o mundo vivencia em suas várias facetas provém de uma crise de visão, sobretudo, derivada dos conceitos de uma percepção mecanicista. Desse modo, o paradigma dominante foi por vários séculos, o newtoniano-cartesiano, induzindo a humanidade a se construir dessa forma. O emocional e o racional, por exemplo, fragmentaram-se, ou seja, a orientação desse paradigma privilegiou a experimentação e a racionalidade absoluta em detrimento de outras formas de se conhecer e de se apreender a realidade.

Behrens (2005) e Capra (2006) creditam a origem do paradigma cartesiano a Galileu Galilei (físico, matemático, filósofo e astrônomo italiano), que destacou a relevância da matemática da natureza, quantificando a matéria, tendo como seguidor Descartes (1596-1650) que, por sua vez, produziu o método tal de apreensão da verdade. Esses referenciais alicerçaram a ciência, propiciando progressos e conquistas científicas e tecnológicas, todavia, juntamente a todo esse êxito, são responsabilizados como causadores da crise que vivenciamos, na depredação do ambiente físico e social, separando a ciência da ética e a razão da subjetividade.

Para Morin (2006), a ciência não considerou a complexidade dos fenômenos no processo de conhecimento da realidade, mas a descoberta da degradação e da desordem do universo físico e da complexidade microfísica indicou um caminho de não ocultação e de fragmentação da existência em todas as suas possibilidades. Para isso, apresenta ferramentas

conceituais que podem ser utilizadas para o enfrentamento do emaranhado que constituem os fenômenos. Assim, o paradigma disjuntivo/reducionista/unidimensional deverá ser superado pelo paradigma de distintivo e de conjunto, comportando um princípio dialógico e não dialético.

A sensibilização sobre a importância de uma visão complexa permite que identifiquemos as carências e as fragilidades de nosso pensar, compreendendo, ainda que, as conseqüências de um pensamento reducionista e fragmentado nos levam a ações mutiladoras, realidade patológica de nossos tempos.

No dizer de Morin (2006, p. 15) "[...] a antiga patologia do pensamento dava uma vida independente aos mitos e aos deuses que criava. A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real". Essa realidade se evidencia nas idéias absolutas, no dogmatismo, que impede que a teoria avance, mas que se feche em si mesma, levantando muros e cercas que se encerram em um conjunto de racionalizações que não estabelecem diálogos e inter-relações.

O autor nos ajuda a entender que na ciência ainda existe o predomínio de métodos de mensuração da realidade, atuando apenas numa perspectiva lógica e empírica, soterrando e descartando o que não é objetivo e mensurável. Somos convidados, portanto, a produzir conhecimentos a partir de uma radical visão paradigmática do saber. Isso implica, segundo Morin (2006) em entendermos que: a causa profunda do erro não está na falsa percepção ou na sua incoerência, mas na organização dos conhecimentos em um sistema de teorias e ideologias; existe uma ignorância no desenvolvimento da ciência; há uma cegueira ligada ao uso degradado da razão; e as mais graves ameaças da humanidade estão no progresso cego e sem controle dos conhecimentos científicos. Essas situações são, portanto, resultantes do conhecimento organizado a partir do modo simplificador que mutila e desfigura a realidade apreendida.

Reafirmamos, então, que essa situação se estabelece com base no paradigma da simplificação, que evidencia-se pelos princípios da disjunção, da redução e da abstração. Esses mobilizados, no mundo ocidental, desde o século XVII, tendo como fundamentos as construções filosóficas da ciência em Descartes, quando separou o sujeito pensante do fenômeno estudado e estabeleceu como princípio de verdade o tratamento das idéias com base na clareza e na distinção. Ao tempo que esse paradigma viabilizou o progresso científico, trouxe consigo conseqüências desastrosas que só começaram a se destacar no século XX.

Para Morin (2006, p. 12) essa realidade nos levou a construção de uma inteligência cega, que "[...] destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos do seu

ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidade-chaves são desintegradas". Assim, a ciência construiu verdades que monopolizaram a percepção do mundo, mutilando e simplificando os fenômenos humanos, execrando o incerto, o acaso, as interações e as retroações.

A ciência que tem explicado o fenômeno humano ainda é, segundo o autor, a física do século XIX, ideologicamente, fundada no pensamento do cristianismo e humanismo ocidental, entretanto, essa convicção está em crise e exige uma superação do que seja a ciência, uma vez que alternativas outras se evidenciam.

Para Behrens (2005, p. 19-20) a "[...] base da cisão radical entre sujeito e objeto caracteriza todo o conhecimento científico proposto no século XIX e grande parte do século XX. Nesse processo dualista em que o sujeito é o cogito e o mundo seu objeto, foi que o homem perdeu a referência do todo, [...]". A compreensão da autora nos leva à clareza de que nem sempre a produção científica da humanidade teve o cuidado de considerar as conseqüências da fragmentação de um fenômeno ou objeto estudado, certamente, na maioria dos casos, a consciência desse fato não foi colocado em consideração.

Nessa perspectiva, o pensamento cartesiano se aliou às proposições de Newton, sistematizando a matemática numa perspectiva completamente mecânica, em que o universo e o homem são vistos como uma máquina. Essa é a síntese da ciência moderna, que se constituiu pelo conhecimento lógico-dedutivo, a única forma de se fazer ciência. Uma credencial para experimentação, a racionalidade e a objetividade (BEHRENS, 2005; CAPRA, 2006).

Para Behrens (2005, p. 22):

> A forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo a ciência em centros, departamentos, divisões e seções. E, com esse processo burocrático e robótico, restringiu cada profissional a uma especialidade, impulsionando a especificidade, perdendo a consciência global e provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude.

O posicionamento da autora nos faz enxergar, o quanto profundamente a educação foi atingida, se podemos assim dizer. A verdade é que o pensamento newtoniano-cartesiano passou a predominar nas instituições educacionais. De forma geral, as escolas atuam na perspectiva do produto, da nota classificatória, na posição organizacional das cadeiras em filas na sala de aula, na campainha para entrada e saída da escola e, sobretudo, na separação

entre as disciplinas, no autoritarismo e na exigência junto aos alunos de memorização de conteúdos.

Na percepção de Santos Neto (2002), entretanto, muitas instituições e pessoas ainda não perderam a capacidade de vislumbrar uma realidade mais sistêmica, cuja mudança só acontece se tivermos coragem e lucidez para romper com posturas retrógradas e assumir projetos novos. É preciso, todavia, ter condições de enfrentar os desafios, construindo novas respostas, a partir da dor, do sofrimento e da desorientação, pois, ao que parece é que, muitos perderam a esperança e os sonhos de uma nova prática pedagógica.

Quanto à crise do paradigma newtoniano-cartesiano, que Santos Neto (2002) e Behrens (2005), anunciam, sustenta-se nos avanços da microeletrônica, impulsionando a computação, a comunicação e as redes eletrônicas que, ao mesmo tempo em que trazem angústias e desafios, levam os pesquisadores, em vários lugares do planeta, a produzirem referenciais que vêm rompendo com a visão mecanicista de mundo.

Assim, é consensual que o paradigma conservador está em crise em virtude da emergência do progresso científico-tecnológico em curso, fenômeno que se revela, numa rapidez efetiva e revolucionária. Esse processo, segundo Behrens (2005), respalda-se em várias teorias, fomentando mudanças em todos os campos do conhecimento, a exemplo das teorias da relatividade, sistêmica, evolucionista e quântica. Ambas contribuem para ampliar e reformar o processo de compreensão do mundo a partir de uma visão global, sistêmica e transdisciplinar.

Nesse contexto, entendemos que o paradigma newtoniano-cartesiano vem sendo superado, não destruído, uma vez que a história desse processo de sistematização do conhecimento tem raízes profundas e, muitas vezes, quase irreversíveis na educação formal. A propósito é como Behrens (2005, p. 53) confirma: "[...] o advento da mudança de paradigma na ciência ensejou novas abordagens na educação. A necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano que visava à reprodução do conhecimento leva a repensar a prática pedagógica [...]". Amparamo-nos, portanto, nessa visão para vislumbrar a uma educação escolar numa perspectiva de superação deste paradigma.

Como vemos, não caracteriza o caso de descartamos as contribuições históricas da ciência positivista, uma vez que estas foram fundamentais para chegarmos ao potencial de conhecimentos que dispomos na atualidade, muito embora, reconheçamos que estes se mostram, ou às vezes nos chegam, de maneira fragmentada, reducionista e hiperespecializada. Comporta dessa forma que, pela via da educação, da escola, possamos resgatar a complexidade, colaborando com essa intricada tessitura, que envolve fios diversos, múltiplos

e coloridos que, paradoxalmente, por vezes, interagem e se antagonizam na construção do conhecimento.

Na escola, por exemplo, uma sala de aula é um contexto idiossincrático, logo, com inúmeras complexidades, o que possibilita a emergência de um misto de ordem e desordem, de objetividade e subjetividade, entre outras ocorrências/decorrências. Porque uma coisa é atuar profissionalmente com indivíduos unos, no sentido da individualidade, outra é ter consciência de que convivemos, diuturnamente, com pessoas tecidas de múltiplos e diferentes fios, cuja trama reflete um singular delineamento: o gênero humano (MORIN, 2001).

Desse modo, o que está subjacente à questão do paradigma inovador é a complementaridade, a unidade e a multiplicidade, aqui entendidas como uma prática pedagógica transdisciplinar, pois mesmo vivenciando um movimento de transição, o processo educacional que, a rigor, ainda se mantém firmado em bases teóricas que privilegiam a reprodução do conhecimento, como ressalta Behrens (2005).

Avançar na educação, portanto, é assumir saberes a partir de um paradigma que supere a fragmentação, a ótica simplista, a separação, a quantificação e a mensurabilidade no âmbito da compreensão dos objetos de conhecimento pela ciência. Essa mudança paradigmática deve assumir a história do processo de conhecer os fenômenos, tratando-os não como coisas, mas potencializando os saberes no sentido de conhecê-los e interpretá-los, considerando a complexidade dos objetos. Significa assumir, então, as peculiaridades históricas, culturais, subjetivas e valorativas de fenômenos interligados a uma teia interdependente, relativa e em processo, isto é, uma associação à idéia de unidade complexa, na perspectiva de entendimento de Morin (2002a, p. 135):

> A idéia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos.

Concretamente, o entendimento que emerge é que o autor advoga uma visão de conjunto para os fenômenos, no entanto, não separa o divergente e o convergente, o todo e as partes, mas os coloca em posição de multiplicidade e em relação de complementaridade, pois, contrariamente, a ciência ao longo dos anos, busca desvelar a complexidade dos fenômenos apontando seus aspectos simples e a ordem em que eles são acometidos. Para Morin (2006), entretanto, o processo de simplificação do conhecimento mutila a realidade, produzindo mais

cegueiras do que revelação de verdades elucidadas. Diante disso, o autor se lançou ao desafio de considerar a complexidade dos fenômenos de modo não simplificador.

Nas palavras do autor (2006, p. 5), a "[...] complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas idéias". Isto é, a confusão, a incerteza, a desordem perpassam o processo de construção e crítica do conhecimento, que ao simplificarmos, esses elementos permanecem e se entrecruzam com as certezas, a organização e a ordem. A simplificação é sempre uma ilusão, uma vez que os fenômenos não podem ser reduzidos a uma lei ou a idéias simples.

A própria idéia de complexidade para o autor não é algo simples, porque é importante identificar se existem complexidades diferentes, se há um método capaz de responder ao desafio da complexidade, no entanto, exorta que é ilusório acreditar que a complexidade elimina a simplicidade e que seja a mesma coisa que complementaridade do conhecimento. A complexidade é um termo problema e não um termo solução, surgindo onde o pensamento simplificador falha, agregando, esclarecendo e distinguindo, entretanto, recusando a mutilação e o reducionismo da realidade evidenciada. Assim, o pensamento complexo anseia e busca o multidimensional, mesmo consciente de que a completude do todo é impossível e incerta.

Em relação ao surgimento do termo complexidade, o autor (2006, p. 7) esclarece:

> [...] a palavra complexidade mesmo não me vinha à mente, foi preciso que ela chegasse a mim, no final dos anos 60, através da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, do conceito de auto-organização, para que emergisse sob minha pena, ou, melhor, sobre meu teclado. Ela então se desvinculou do sentido comum (complicação, confusão) para trazer, em si, a ordem, a desordem e a organização, e no seio da organização, o uno e os múltiplos.

A complexidade é uma constituição heterogênea que em um emaranhado, associa traços do uno e do múltiplo, que o autor compara a um tecido de muitos e diferentes fios. Complexo é o que é tecido junto, constituindo o entrelaçamento das ações, das relações e dos acasos. Por isso, o conhecimento precisa ordenar, selecionar, clarificar e distinguir os fenômenos, operação que não se faz sem o risco da fragmentação, e que, no lugar de elucidar os fenômenos, pode nos conduzir à cegueira e à ilusão, como destaca Morin (2006, p. 19):

> Não há mais solo firme, a 'matéria' não é mais a realidade maciça elementar e simples a qual se podia reduzir a *physis*. O espaço e o tempo não mais entidades absolutas e independentes. Não só não há mais uma base empírica simples, como também uma base lógica simples (noções claras e distintas, realidade não

> ambivalente, não contraditória, estritamente determinada) para constituir o substrato físico.

Entendemos, então, que a simplificação não se constitui mais o fundamento de tudo, mas ao mesmo tempo em que estamos avançando no campo dessa compreensão, ainda identificamos práticas científicas antagônicas, aquelas que rechaçam as diferenças. A complexidade, portanto, busca integrar essas verdades, superando-as numa perspectiva de reorganização sistêmica da ciência. Exigindo que pensemos a existência, os sistemas a partir de três princípios da complexidade, que segundo Morin (2006) são os seguintes: o dialógico, o da recursão organizacional e o hologramático.

O princípio dialógico mantém a dualidade no contexto da unidade, associando dois termos de forma antagônica e complementar. A ordem e a desordem, por exemplo, são termos antagônicos, entretanto, um suprime o outro, mas em alguns casos ambas atuam no sentido de colaborarem entre si, produzindo organização. A desordem e a ordem cooperam entre si para organizar as coisas, como no caso das células que morrem para que um corpo sobreviva, isto é, a vida se alimenta da morte, permitindo um rejuvenescimento. Em suma, significa entrelaçar as coisas que estão desarticuladas, cujo resultado não é de síntese, ao contrário do processo dialético.

O segundo princípio, denominado recursão organizacional, rompe com a idéia linear de causa e efeito e de produto e produtor, pois em um processo recursivo, circular, os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores. Por exemplo, a escola produz a sociedade e a sociedade produz a escola. Dessa forma, tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produziu se auto-organizando. Causa e efeito são partes de um mesmo fenômeno.

O último princípio, o hologramático, diz respeito à compreensão que o todo está na parte que está no todo, ou seja, uma célula possui uma totalidade aberta da informação genética do organismo, impedindo que ocorra uma dissociação entre a informação e a célula em si. Esse princípio extrapola a idéia do reducionismo e do holismo, bem como, imobiliza o espírito linear, portanto, atuando numa perspectiva recursiva e, de certa forma, dialógica.

Esses princípios, acima mencionados, entrelaçam-se com o tetragrama organizacional, formando o que a proposta moriniana chama de pensamento complexo. O tetragrama é a resultante, segundo Morin (2002a) da conexão entre quatro questões, que são inerentes a qualquer atividade de um sistema vivo, denominadas assim: ordem (regularidade), desordem (emergências, discordâncias), integração (inter-relação entre fenômenos

aparentemente impossibilitados ou não previstos para se agruparem) e a reorganização (possibilidade a ser construída e para onde o sistema deve se direcionar).

Nesse cenário, a complexidade se insere em um sistema aberto, comportando uma lacuna para possibilidades de novos pontos de vista, em que ocorra a superação do pensamento simplificador dominante da nossa cultura, portanto, uma cultura que valorize o pensamento complexo orquestrada pela resultante de um conjunto de novos conceitos, de novas reflexões e novas ações, fruto do desenvolvimento histórico, ou seja, das construções sociais, cujo processo se inicia com a reformulação do pensamento.

Diante disso, Morin (2006) exorta para a necessidade da complexidade que está relacionada à consciência da incerteza como desafio a ser enfrentado no contexto de qualquer ação. A ação comporta em si uma estratégia, visando prever os cenários, os acasos e as informações que podem influenciar a ação, campo aleatório e incerto. A ação supõe a complexidade, exigindo estratégias no acaso. Uma preparação para o inesperado. Isso é bastante evidenciado pelo autor (2006, p. 82-83) quando diz que:

> A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas, ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos. Ela nos mostra que não devemos nos fechar no 'contemporaneísmo', isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida ser totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui para frente. Sacudir esta preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo.

A complexidade situa-se numa perspectiva de ação estratégica, portanto, não recusando a clareza, a ordem, mas as considerando insuficientes. Ou seja, o pensamento complexo atua no campo da lembrança que uma nova realidade, novas ações vão surgir, uma vez que a realidade é mutável. Esse tecido envolve leis e princípios que envolvem os fios entrelaçados. Por isso, como vimos anteriormente, a configuração para conhecermos a forma da complexidade, contempla a idéia de totalidade, expressa da seguinte forma: a) um todo é mais do que a soma das partes que o constituem; b) o todo é, então, menor ou maior do que a soma das partes; e, c) o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos do que a soma das partes.

Para esse autor, é preciso resgatar a complexidade, concebida como um tecido de acontecimentos, acasos, retroações e interações. Diante disso, propõe que a educação contemple as incertezas e as certezas, pois a história está aberta e existem muitas possibilidades a serem construídas. Diante disso, sugere que a condição humana seja ensinada, que se reforme o pensamento associado à maneira com que cuidamos e trabalhamos

com o conhecimento, colaborando para pensar uma nova ciência consciente da complexidade das coisas e dos fenômenos.

Situando essas reflexões no contexto das práticas pedagógicas, comporta compreender que a mudança de paradigmas na produção de conhecimento, iniciada no final do século XX, trouxe consigo múltiplas possibilidades no campo da educação, a exemplos de abordagens educacionais que buscam superar a reprodução e a fragmentação dos saberes, segundo Behrens (2005). Nesse sentido, ressalta:

> A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia, na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (BEHRENS, 2005, p. 23)

Diante deste enfoque, identificamos a necessidade de explicitar acerca de práticas pedagógicas que se inserem no paradigma conservador, conforme a própria autora já encaminha para um esclarecimento, quando salienta que as abordagens educacionais que se inserem no paradigma de conservação e reprodução do conhecimento são denominadas de abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista. Em ambas a escola, o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação são vistas pelo reducionismo cartesiano.

Para Behrens (2005, p. 44), a prática pedagógica tradicional não foi superada, pois "[...] em muitas instituições escolares [...] o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham a atender as expectativas dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aulas". Nesse contexto, percebemos o desafio de tomarmos consciência dos erros e ilusões que se manifestam claramente na prática educacional na escola.

Acrescenta os pressupostos do escolanovismo como inseridos no contexto do paradigma conservador, pois "[...] o ideário escolanovista foi difundido junto aos educadores, mas, cabe ressaltar que os pressupostos da Escola Nova foram incorporados pelas escolas experimentais ou em escolas muito bem equipadas destinadas a elite" (2005, p. 47). Essa perspectiva, também se faz presente no cenário educacional da contemporaneidade, não transcendendo a uma postura sociocultural, portanto, fomentadora da fragmentação do conhecimento, pois não viabiliza uma prática de mudanças na sociedade.

Nesse contexto, a dimensão pedagógica que contempla a técnica, o fazer, desvinculado de uma prática social, também se insere nos parâmetros conservadores do

conhecimento, uma vez que essa "[...] abordagem comportamentalista levou as escolas, em todos os níveis de ensino, a propor uma formação para atender o mercado. Torna-se inegável a competência técnica como exigência da sociedade moderna, portanto, negar a técnica seria ingênuo e irresponsável" (BEHRENS, 2005, p. 52).

Assim, as práticas pedagógicas que se inserem no paradigma conservador atuam no sentido da fragmentação e do reducionismo do conhecimento, fortalecendo apenas a reprodução dos saberes produzidos ao longo da história da humanidade. É forçoso, no entanto, reconhecermos que essa realidade tem assumido novas perspectivas, visto que o paradigma em referência está em crise, em virtude da emergência do progresso científico-tecnológico em curso, numa rapidez efetiva e revolucionária.

Assim, há que se ter em consideração a imprevisibilidade do futuro marcada por determinantes econômicos, sociológicos, filosóficos, entre outros que historicamente propiciaram novos rumos e desvios de sua trajetória, como refere Morin (2001). Para este autor, o futuro é aberto/incerto, dessa forma, a tomada de consciência sobre essa possibilidade está respaldada na incerteza histórica, visto que o novo não pode ser conhecido antecipadamente, razão por que faz a seguinte afirmação:

> Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em uma nova aventura. É preciso aprender a enfrentar as incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas do conhecimento. (MORIN, 2001, p. 84)

Dessa forma, é necessário compreender que muitas verdades a respeito das práticas pedagógicas foram se construindo historicamente. Muitas se revelaram, entretanto, imprecisas e incertas, necessitando de novos olhares e interligações epistemológicas. Enfrentar e atuar num campo impreciso do conhecimento tem sido uma realidade inevitável, uma vez que o processo de comunicação no mundo contemporâneo é cada vez mais rápido, exigindo, também, o aprendizado da compreensão e das relações interpessoais.

Isso implica dizer que, embora se evidenciem elementos que apresentam as práticas pedagógicas incoerentes com as exigências da contemporaneidade, essas características se fortalecem diariamente, sobretudo, à luz do paradigma conservador da educação que, ainda tem relativa influência na definição e na condução do trabalho docente, ditando as normas e as regras dessa profissão.

Nesse sentido, o paradigma da complexidade se insere numa visão paradigmática que contempla a conjunção, a interconexão e a interseção no processo de tornar o sujeito

cognoscente. Essa abordagem tem um papel preponderante no processo de superação do modelo positivista, por isso, contempla a escola, os professores, os alunos, a metodologia e a avaliação numa perspectiva inovadora, criativa, indivisa, reflexiva e crítica.

No entender de Behrens (2005), na abordagem inovadora, a escola se assume como um espaço que busca uma visão ecológica, atuando na recuperação da visão do todo, cujo homem é cidadão do mundo, a partir da diversidade na unidade. Em relação aos professores, atribui-se como missão a permanente busca da superação do paradigma da fragmentação, na busca de alternativas para produção do conhecimento, ao mesmo tempo, instigando os alunos a recuperarem os valores na sociedade moderna, bem como orienta o desenvolvimento do aluno, visualizando-o como ser pleno e portador de inúmeras potencialidades.

Em relação aos alunos, a autora ressalta que estes se caracterizam como seres complexos em um mundo de relações, pois mesmo vivendo coletivamente, são únicos e dispõem de múltiplas inteligências. Diante disso, acredita que a metodologia do professor deve ser significativa no processo ensino-aprendizagem, marcada por uma prática pedagógica crítica, reflexiva e produtiva, articulando teoria/prática, projetos criativos e transformadores.

Behrens (2005) assinala sobre a importância de uma avaliação compatível com o tipo idealizado de escola, de professor, de aluno e de metodologia na perspectiva da complexidade, devendo ser, nesse sentido, processual, gradativa, tendo em vista desafiar o aluno a encontrar novas respostas e propostas em conjunto, bem como, deve considerar as inteligências múltiplas e o erro como um possível caminho para o acerto.

Destacamos dessa forma, que os referenciais para a produção de conhecimento são identificados na totalidade das angústias e das incertezas da contemporaneidade, motivação porque Morin (2001) orienta a desvelar saberes essenciais para a educação de nossos tempos, na obra intitulada “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Comenta, esse autor, que estamos vivendo um tempo contraditório, quanto mais avançamos no campo da informação, do conhecimento, da formação escolar e na imersão do mundo tecnológico, presenciamos o mundo humano, geográfico e cultural vivenciar experiências inseridas no campo das barbáries, como a violência, a crise moral e ética, a intolerância religiosa, sexual e social, entre outros barbarismos.

Nesse contexto, Morin (2001) chama atenção para que no processo educacional constante e progressivo, haja interrogações sobre as possibilidades de aquisição e produção do conhecimento, buscando-se a compreensão da inseparabilidade de atitudes críticas, reflexivas,

de abertura, de complexidade e de autocrítica na busca da verdade. Uma aventura em que a incerteza é a arma de combate ao conhecimento cristalizado. Para tanto, reforça:

> [...] existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições sócioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de idéias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem "verdadeiras" interrogações [...] sobre o mundo [...] e sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2001, p. 31)

Os seres humanos têm todas as condições de se produzirem, a cultura está aberta a novas possibilidades e as teorias viabilizam os fundamentos para que possamos nos projetar para realidades outras no contexto da educação formal, embora, não se descarte o que historicamente fomos construindo. Assim, no que concerne à evolução das práticas pedagógicas no Brasil, apoiamo-nos em Guedes (2002) fazendo um recorte a partir da década de 60, do século XX, de acordo com o que sintetiza o quadro 09, a seguir.

CONTEXTO HISTÓRICO	CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Década de 60	- formação generalista; - reprodução de modelos e regras de ensino (pré)estabelecidos;
Década de 70	- predominância do tecnicismo; - esvaziamento de teorias; - teoria descompromissada com as mudanças; - desenvolvimento de habilidades técnicas distantes da realidade escolar; - ativismo mecânico, ritualista e sem crítica; - desconsideração dos conhecimentos da formação docente.
Década de 80	- vinculada à prática social; - desenvolvimento de consciência quanto à função social da escola; - articulada à profissão professor; - indissociabilidade da teoria; - utilização de novos recursos tecnológicos.
A partir da década de 90	- atuação reflexiva e crítica da prática; - profissionalidade autônoma; - desenvolvimento dos envolvidos no processo; - superação dos problemas cotidianos da escola e da sociedade.

Quadro 09 – Características das práticas pedagógicas da década de 60 a década de 90.
Fonte: Dados extraídos do estudo de Guedes (2002) a respeito da evolução e dos significados das práticas pedagógicas.

Ampliando o quadro acima, buscamos em Libâneo (2005), em Morin (2001) e em Behrens (2005) características para as práticas pedagógicas que, diante da crise do paradigma conservador, vêm assumindo novos formatos e, principalmente, visualizando novos horizontes. Essas características não são fechadas, mas constituem-se abertas para novas superações.

Para Libâneo (2005, p. 20), é necessário que os educadores da sociedade hodierna:

> [...] façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre os objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. [...]. Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social e prática de humanização de pessoas, implica responsabilidade social e ética [...]. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia".

A opção docente em atuar em uma perspectiva pedagógica é, certamente, uma atitude que requer conhecimentos necessários para essa finalidade, além disso, implica, um confronto ou uma inter-relação com outras opções pedagógicas assumidas pelos vários profissionais que atuam no ambiente educativo, neste caso, especialmente, a escola como instituição educadora, deve assumir um tipo de corrente pedagógica norteadora de seu trabalho, buscando definir em seu projeto educacional que tipo de prática pedagógica é adequada a sua filosofia. É preciso, portanto, viabilizar um processo de negociação e definição democrática sobre que tipo de escola, prática pedagógica, entre outros aspectos deverá se fundamentar teórica e metodologicamente.

A tomada de posição dos educadores quanto a uma prática pedagógica definida, contempla segundo, Libâneo (2005), a consciência de que alguns aspectos próprios de nosso tempo têm influenciado a educação escolar, entre estes aspectos situamos alguns, que são:

a) Relativização do conhecimento organizado pela ciência;
b) Os indivíduos são produtores do conhecimento em que estão inseridos;
c) Todas as culturas têm valor;
d) A integração dos saberes entre si necessitam ser sistematizados;
e) Os indivíduos são construídos em sua identidade, não havendo uma natureza humana universal;
f) Os valores a serem cultivados são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções e a intuição.

A consciência dessa realidade desafiadora deve impulsionar a escola a se assumir teórica e metodologicamente, devido às necessidades de se reconstruir à medida que a realidade exige uma nova escola, face aos desafios dos tempos, dos espaços geográficos e da inserção de novas tecnologias de comunicação e de informação no mundo, cada vez mais intenso, desafiador e incerto. É preciso, por conseguinte, que a escola possa se reinventar

constantemente, para assumir as mudanças, para criticá-las e para construir novas possibilidades no campo da ação pedagógica intencional e sistemática do professor.

Esboçando as correntes pedagógicas da contemporaneidade, ainda decorrente de pesquisas bibliográficas e das observações de idéias que se disseminam na atualidade, Libâneo (2005) destaca algumas correntes pedagógicas e suas respectivas modalidades. Entre elas estão às correntes racional-tecnológica (ensino de excelência e ensino tecnológico), as neocognitivistas (construtivismo pós-piagetiano e ciências cognitivas), as sociocríticas (sociologia crítica do currículo, teoria histórico-cultural, teoria sociocultural, teoria sociocognitiva e teoria da ação comunicativa), as holísticas (holismo, teoria da complexidade, teoria naturalista do conhecimento, ecopedagogia, conhecimento em rede) e as pós-modernas (pós-estruturalismo e neo-pragmatismo).

Dentro desse contexto explicativo, embora esse esboço das correntes pedagógicas esteja centrado nas correntes pedagógicas modernas situamo-nos na perspectiva das correntes holísticas, a partir da compreensão da realidade em sua totalidade, adotando a teoria da complexidade, conforme estivemos enfocando ao longo desta subseção. Dessa forma, o quadro 10 elenca esses novos direcionamentos, destacando algumas características da prática pedagógica que estão se desenhando no mundo contemporâneo.

CONTEXTO HISTÓRICO	CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Contemporaneidade	• Visão ecológica; • Percepção da recuperação da visão de conjunto; • Visualização do aluno como ser pleno e com potencialidades; • Vinculação a uma práxis reflexiva; • Diálogo sistematizado entre teoria e prática; • Atuação docente crítico-reflexiva; • Formação continuada e colaborativa na escola; • Concentração no processo e no produto; • Atuação a partir de projetos criativos e transformadores; • Aprendizagem significativa; • Avaliação processual; • Imposição de desafios ao aluno, no sentido de encontrar novas respostas e propostas em conjunto.

Quadro 10 – Características da prática pedagógica na contemporaneidade
Fonte: Dados extraídos dos estudos Libâneo (2005), Morin (2001) e Behrens (2005).

Considerando essas características, defendemos uma prática pedagógica inovadora, capaz de promover e contemplar elementos que foram separados, compartimentalizados, mas conscientes das incertezas, pois segundo Morin (2001), a educação do século XXI deve enfrentar um duplo problema, a ilusão e o erro na produção e

na socialização do conhecimento, pois todo saber comporta esses riscos, engessando o pensamento e os atos humanos. Toda produção de conhecimentos ao longo da história da humanidade, portanto, tem sido marcada por inúmeros enganos e ideologias sobre o mundo circundante.

Morin (2001) compreende que um sistema de conhecimentos, mesmo marcado pelo risco do erro e da ilusão, é indispensável para o planeta. Sendo assim, a organização do conhecimento é uma das saídas para a inadequação de saberes compartimentalizados, face aos problemas multidimensionais e planetários, pois essa inadequação não considera o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, cabendo à educação torná-los evidentes no processo de construção intelectual.

Diante dessa contextualização, evocamos Guedes (2002, p. 16) ao ressaltar seu conceito sobre a prática pedagógica:

> [...] atividade que requer reflexão crítica e participativa da previsão, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem em um permanente ir e vir, associando os conhecimentos específicos e teorias educacionais à ação didática vivenciada no cotidiano da escola.

A autora em referência advoga uma prática educativa na escola que tenha como marca a reflexão crítica, a participação ativa e a avaliação processual do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno, em que os conhecimentos advindos da prática do professor e de sua formação sejam articulados às teorias educacionais pertinentes ao trabalho na escola. Pela reflexão crítica, portanto, podemos enfrentar os dissabores e as incertezas do trabalho pedagógico.

Esse entendimento aponta para uma prática pedagógica como atividade que se expressa pela vinculação teoria e prática na educação para humanizar os indivíduos, socializar e construir conhecimentos. Logo, a prática pedagógica nesse sentido, constitui-se intencional, sistemática e crítico-reflexiva.

Assim, o essencial do trabalho docente é ir além do repasse de informações, na intenção de produzir conhecimentos que ensinem acerca da condição humana, da ética, do enfrentamento das incertezas e da compreensão da identidade terrena, a partir de uma prática pedagógica que propicie a pertinência dos conhecimentos construídos, ou seja, a abordagem educacional inovadora, que no âmbito das diversidades histórica e social dessa prática, deve saber agregar esforços no sentido de mediar a produção e a difusão do conhecimento dentro de uma visão de complementaridade, unidade e multiplicidade, como postula o referido

paradigma, notadamente no que tange à necessidade de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Abordamos, nesta seção, a prática pedagógica e suas relações com o paradigma conservador e o paradigma inovador, situando, principalmente, aspectos das discussões sobre os princípios da teoria da complexidade. Nesse intuito, preparamo-nos para, em seguida, explicitar e apresentar discussões sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

2.4 Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor

Ao adentrarmos no campo da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, dispomo-nos a lidar com um referencial teórico que congrega uma multiplicidade de reflexões, conceitos e indagações, mas, que não dá conta do que, até então, foi construido na literatura educacional, portanto, o que ora apresentamos é uma construção não acabada do que estamos revelando. Nessa perspectiva, transitaremos pelas contribuições de vários autores, entre eles, Libâneo (2006), Borges (2002) e Freire (1996). Objetivamos, nesta seção, sistematizar as compreensões e construir um alicerce para a análise e interpretação dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva dos partícipes da investigação que assumimos.

A literatura que discute a reflexão no trabalho docente tem suas bases nas proposições de Schön (2000) que dissemina as proposições sobre esta temática no ato de trabalho, transitando por Giroux (1997), que perspectiva os professores como intelectuais críticos, assim como em Contreras (2002), que fortalece as discussões sobre os intelectuais críticos no contexto da autonomia, ou seja, participando de uma atividade social e histórica como protagonistas. É bem verdade que as propostas sobre a reflexão crítica encontram, originalmente, seus fundamentos em Habermas e na sua teoria crítica. Afora esses autores e seus constructos fundamentam-se em, teóricos nacionais, como Freire (1996) e Borges (2002) que têm contribuído com essa discussão. Assim, não aprofundaremos essas questões, sobretudo, não trilharemos os caminhos da teoria das condições de comunicação e a de formação ideológica da razão em Habermas, nem nos fundamentos da teoria crítica, pois pretendemos velejar por outras reflexões, fazendo um corte nessas proposições teóricas.

Apontando limites e percorrendo da reflexão à reflexão crítica, Giroux (1997), desenvolve a compreensão de professor como intelectual crítico, situando a reflexão num

contexto coletivo e na escola como espaço para essa postura intelectual que deve ter um compromisso emancipatório de transformações da realidade social. É, portanto, na efervescência da ação educativa que os profissionais da educação podem atuar como profissionais críticos e reflexivos, uma vez que precisam agir e não apenas se identificar como intelectuais crítico-reflexivos.

Nessa discussão, incluímos Contreras (2002) ao apresentar alguns modelos de professor: os técnicos, os reflexivos e os intelectuais críticos em relação à profissionalização do professor, considerando vantagens e inconveniências no campo da autonomia docente, cuja racionalidade técnica, baseada no positivismo, agrega dependência e um domínio profissional que se evidencia pelo manejo de classe, pela metodologia de ensino e pelas técnicas de avaliação. Essa postura minimiza o ensino criativo, racionalizado, ou seja, uma prática educacional que não agrega a reflexividade crítica.

Assim, no entendimento desse autor, a reflexão crítica deve ser discutida, no contexto da autonomia e da participação, evidenciando os fatores que dificultam a realidade educativa e a própria consciência do professor no âmbito das práticas pedagógicas.

Diante das proposições e críticas à ação reflexiva do professor, Libâneo (2006) apresenta algumas contribuições, teorizando sobre a noção de reflexividade, compreendida como uma característica consciente, uma auto-análise sobre as nossas próprias ações e a dos outros. Para tanto, apresenta três significados para reflexividade. O primeiro, em que a reflexividade é entendida como consciência dos próprios atos, marcada pela reflexão interior que, como conseqüência, governa a realidade voltada para um sentido planejado.

O segundo significado trata de uma relação direta entre a reflexividade do professor e as situações práticas, possibilitando mudanças nas experiências sem que seja pautada numa introspecção. O terceiro significado se evidencia numa reflexão dialética, em que a realidade, em constantes transformações, é percebida pelo ato reflexivo.

Libâneo (2006) entende que é necessário compreender que os processos básicos de reflexividade podem ser contemplados em dois tipos de postura na escola, a liberal e a crítica. Em relação à dimensão liberal, este autor salienta que "[...] o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental" (LIBÂNEO, 2006, p 62-63). Caracteriza, ainda, a reflexividade neoliberal, como linear, dicotômica e pragmática, cujo professor reflexivo, nesse âmbito, apresenta-se como agente de uma realidade pronta e acabada.

No segundo processo, referente à dimensão crítica, a reflexividade é contemplada na perspectiva crítico-reflexiva. Nessa orientação, o professor crítico-reflexivo é caracterizado

como aquele que pensa e faz a relação teoria e prática, sendo agente de uma realidade social construída. Associado a este item, preocupa-se com a apreensão das contradições e com a postura firme face ao mundo capitalista, numa perspectiva emancipatória. Diante das considerações e estudos empreendidos, acrescentamos que Libâneo (2002, p. 73) chama a atenção para o fato de que:

> [...], seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

Libâneo (2006) explicita e deixa antever a preocupação de que a reflexividade não está pronta como uma receita a ser seguida, mas se constitui uma construção que a formação inicial e continuada deve viabilizar, deve fomentar. Esse aprendizado acontecerá, portanto, numa perspectiva teórica e prática de esforço compartilhado, no sentido colaborativo.

Correlativamente, Borges (2002, p. 209) defende essa mesma percepção:

> A reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação. Ao contrário, entende-se como um propósito claro de definição perante os problemas e atuação conseqüente. Incluem em suas análises os problemas como tendo uma origem social e histórica.

Depreendemos da fala do autor que é necessário entender a quem e a que tipo de relações sociais a prática reflexiva vai servir. A orientação diz respeito ao ato político emancipatório que essa prática deve conduzir, envolvendo oposições e resistências aos discursos e ações, coercitivamente, inseridos na escola. A esse respeito reforça:

> Sem dúvidas, os processos de reflexão crítica e de emancipação necessitam de influências externas, sejam sob a forma de teorias críticas (leituras adequadas dos fenômenos da vida social e da educação que deve ser modificada); de ilustradores (conhecimentos que colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas) e de pontuações do mito repressivo (processo de unificação do pensamento e práticas mediante categorias fixas que assumem o significado "correto" do projeto emancipador). (BORGES, 2002, p. 213)

Generalizando essas considerações, podemos inferir que a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor deve ter um suporte teórico que possibilite mudanças de cunho sociopolítico, dando significado e propondo processos de autocrítica. Mais uma vez, portanto, reiteramos que a formação inicial e contínua do professor tem a missão de encaminhar essa

possibilidade, a fim de refletir e superar as distorções que a compreensão desse tipo de prática docente pode agregar.

Em Freire (1996), a prática crítico-reflexiva ou progressiva é conseqüência da obrigatoriedade de conteúdos/saberes fundamentais no processo de formação do professor; o ensino exige reflexão crítica sobre a prática, implicando no pensar certo, portanto, dialético e dinâmico; e, a reflexão sobre a prática como uma exigência de interseção teoria/prática. De fato, as reflexões sobre o trabalho intelectual crítico supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola, da relação teoria e prática, e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educativa na escola.

Nessa discussão, Freire afirma que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo" (1996, p. 22). Dessa forma, o posicionamento do autor acerca dessa compreensão do pensar certo, abrange um assumir-se crítico-reflexivo no cotidiano educacional, num processo inacabado e permanente de busca do melhor para a profissionalidade, para a escola e para a sociedade, empreitada, que não se faz sem os riscos e os dissabores.

Diante disso, conceituamos prática pedagógica crítico-reflexiva do professor como atividade didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino e alicerçada em saberes da práxis educacional. A compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva docente, entretanto, está distante de um apontamento inacabado. Trata-se de uma tentativa de buscar saídas em relação às questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas do professor.

CAPÍTULO III
COMPREENDENDO O VELEJAMENTO: ANÁLISE E INFERÊNCIAS DOS DADOS DA PESQUISA

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO O VELEJAMENTO: ANÁLISE E INFERÊNCIAS DOS DADOS DA PESQUISA

> "Toda prática é baseada em uma teoria. Muitas vezes, o professor desconhece a teoria que está embasando sua prática". (Gardene, nas Sessões Reflexivas)

Neste capítulo, dividido em três seções, apresentamos as análises e interpretações que realizamos dos conhecimentos dos colaboradores da pesquisa, professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Parnaíba, sobre a compreensão e (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, na perspectiva da reflexão crítica e à luz do paradigma da complexidade.

Inicialmente, na primeira seção, desvelamos os dados coletados na perspectiva da análise conceitual, dividindo esta seção nas seguintes subseções: a) os conhecimentos prévios de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor; b) os conceitos (re)elaborados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor; e, c) o processo de (re)elaboração do conceito da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor no Ensino Médio: diálogos construídos.

Na segunda seção, destacamos os sentidos e os significados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, na perspectiva da análise do discurso, diante disso, organizamos essa parte na subseção denominada: o lugar que o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor tem no Ensino Médio. Essa subseção contempla as seguintes categorias de análise: a) a prática pedagógica no Ensino Médio: descrever; b) as finalidades da prática pedagógica: informar; c) as referências da prática pedagógica: confrontar; d) as possibilidades de uma nova prática pedagógica: reconstruir. Para

concretização desse intento, trabalhamos com os dados coletados nos questionários, nas entrevistas e nas sessões reflexivas.

Assim, as análises dos conceitos se fundamentam em Vigotski (2000; 2004), Guetmanova (1989), Ferreira (1995), Ibiapina (2002; 2006) e outros autores que estudam a formação conceitual. Iniciemos, portanto, o desvelar das seções anunciadas.

3.1 Desvelando o Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor no Ensino Médio: análise conceitual

Os conhecimentos prévios explicitados, a seguir, foram coletados por meio do questionário aplicado junto aos professores que aderiram a esta investigação. Estes conhecimentos fazem parte do processo de compreensão do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor no Ensino Médio, a fim de que fossem (re)elaborados posteriormente. Assim, partimos dos fundamentos sobre o que é um conceito na perspectiva vigotskiana para que a análise conceitual, de fato, realize-se.

Dessa forma, procuramos nos balizar no conceito base que construímos para servir de parâmetro para a análise conceitual. Entendemos, todavia, que a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor é a atividade didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino e alicerçada em saberes da práxis educacional.

3.1.1 Os Conhecimentos Prévios de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor

No processo de análise conceitual, concentramo-nos na formação dos conceitos espontâneos que, segundo Vigotski (2000), são formados na experiência cotidiana e se desenvolvem de modo diferente dos científicos. Um conceito espontâneo, portanto, ainda não chegou ao seu nível máximo de significância, de conscientização, pois o indivíduo conhece uma determinada coisa ou fenômeno pelas sensações, mesmo que ainda tenha dificuldades de dizer, na totalidade, o que representa o conceito.

A finalidade, é identificar se nos conhecimentos prévios dos partícipes desta pesquisa, os conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva transcendem para uma

perspectiva científica, pois segundo Guetmanova (1989, p. 32) "[...] o conceito é a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objecto". Desse modo, destacamos se os conceitos coletados já se constituem conceitos científicos ou não, ou seja, identificamos se eles expressam o que o fenômeno investigado é, estabelecendo as relações entre os atributos geral, particular e singular que constituem um conceito científico na perspectiva vigotskiana. Ou se estes conhecimentos prévios se constituem apenas como caracterização, descrição e/ou definição, não contemplando todos os atributos indispensáveis à formação conceitual. Então, na análise destes conceitos prévios, verificamos de que forma os professores expressam o significado de "prática pedagógica crítico-reflexiva do professor".

A compreensão que os partícipes, Renata, Marlene e Afranio, possuem sobre o fenômeno conceituado contempla um atributo que constitui o conceito-base, ou seja, a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor na tarefa de ensinar, assim como na perspectiva de aprendizagem do alunado. O partícipe Afranio, ainda estabeleceu relações entre o atributo particular e o singular, quando disse que o fenômeno conceituado é de ensino e se baseia em fundamentos teóricos e práticos.

Os partícipes atuaram, por conseguinte, na categoria caracterização, pois a expressão prática docente corresponde ao processo de ensino e os fundamentos teóricos e práticos se encaminham para os saberes da práxis inovadora. Desse modo, os partícipes começam a se desprender da base sensório-perceptiva, reduzindo a empiria do discurso, mesmo que mantenham a atenção centrada no fenômeno conceituado e não no ato de abstraí-lo, como verificamos neste conjunto de discursos acerca da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

> Prática adotada pelos docentes que permite e principalmente estimula a reflexão sobre as suas ações (antes, durante e depois) de maneira crítica e imparcial. (Renata)
>
> Como um processo de examinar e meditar sobre a sua própria prática, sua atuação e, em seguida, redirecionar seu trabalho, a fim de atender às necessidades mais urgentes. (Marlene)
>
> É a ação docente intencional, sistematizada e continuamente (re)elaborada à luz de fundamentos teóricos e práticos que conduzem à consciência autônoma e emancipatória dos indivíduos. (Afranio)

Os conhecimentos prévios de Alda, Elys, Marcos, Gardene e Graça atuam no campo da descrição, pois expressam uma relativa quantidade de características externas percebidas empiricamente sobre o fenômeno conceituado. As considerações são baseadas nas vivências que não expressam claramente o que, de fato, é a prática pedagógica crítico-

reflexiva. Nesse sentido, apenas descrevem elementos que constituem essa prática ou que estão no campo das suas finalidades, mas sem estabelecer um grau de generalidade. Além disso, na maioria desses conceitos, utilizam expressões que fazem parte do fenômeno, como se pode perceber, a seguir.

> Reflexão e avaliação crítica das estratégias de ensino. (Alda)
>
> A prática pedagógica crítico-reflexiva visa o desenvolvimento do aluno, enquanto objeto do processo de ensino-aprendizagem, privilegia o processo e o aluno. (Elys)
>
> Visualiza o aluno e o processo no qual o profissional da educação deve focalizar sua ação para a formação de alunos críticos e reflexivos para o mundo. (Marcos)
>
> É uma forma de trabalho que está em constante processo de avaliação, levando o profissional a uma mudança de postura. (Gardene)
>
> Todo educador precisa está imbuído da consciência de que dentro da práxis pedagógica ele possa criar uma constante crítica reflexiva de suas ações, para um bom êxito de seu trabalho. (Graça)

Nestas informações prévias sobre o objeto pesquisado, identificamos dois tipos de categorias de análises: a caracterização e a descrição, muito embora consideramos que nenhum dos partícipes atuou no campo da conceituação. Isso se deu pelo fato de que os partícipes não revelaram um conhecimento sistematizado sobre a formação científica de um conceito, por isso, não conseguiram atuar a partir da lógica de conceituação, estruturando características abstratamente. Nesta perspectiva, afirma Vigotski (2004, p. 236): "[...] estudar conceitos científicos, mas permanecendo no mesmo nível nos conceitos espontâneos, vai assimilar os conceitos científicos de modo freqüentemente verbal, esquemático, aumentando assim a divergência entre os primeiros e os segundos."

Na afirmação do autor sobre a formação conceitual na escola, identificamos uma das possíveis explicações e razões para que os colaboradores da pesquisa não tenham revelado experiência de produção de conceitos, uma vez que a escola não tem, na maioria, preparado esse professor para essa finalidade, restringindo-se apenas a estudar os conceitos nas várias áreas do conhecimento.

Outro aspecto que se revela nesses conhecimentos prévios sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor é a falta de referenciais necessários sobre o fenômeno para que pudessem construir conscientemente um conceito, abstraindo os atributos necessários e essenciais do fenômeno conceituado. Para Vigotski (2004, p.525): "[...] o conceito científico não começa e não surge de algum campo desconhecido." Por isso, na maioria das significações dos partícipes, foi destacado mais as finalidades da prática

pedagógica crítico-reflexiva do professor, porque a falta de fundamentos teóricos sobre o fenômeno dificultou a sua abstração.

Um conceito, segundo Vigotski (2004), é mais forte ou mais fraco considerando a experiência, por isso, no processo de verbalização sobre um fenômeno, numa perspectiva científica, existe uma estreita vinculação com os conceitos espontâneos, no entanto, os científicos se desprendem do campo apenas perceptivo, transcendendo em operações mentais que apontam para a superação dos espontâneos.

Assim, a compreensão de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor no cotidiano dos partícipes parece cerceada pelas experiências e práticas de seu dia-a-dia como profissionais da educação, portanto, a superação desse processo para o âmbito de conceitos científicos passa pela intencionalidade, pela formação e discussões sobre o fenômeno conceituado, bem como, pela compreensão do que é um conceito e as diferenças entre ele e outras formas de pensamento humano, como a descrição, a caracterização e a definição. Desse modo, passamos, em seguida, para a análise dos conceitos prévios que foram (re)elaborados no contexto das sessões reflexivas.

3.1.2 Os Conceitos (Re)elaborados de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor

Nesta subseção, nossa proposição é analisar os conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, reelaborados pelos partícipes desta investigação. A atividade reelaboração ocorreu após seminário de formação, que abordou uma discussão sobre a prática pedagógica, a reflexão crítica e o processo de formação conceitual. Assim considerado, trabalhamos com as produções decorrentes das sessões reflexivas como suporte para o processo analítico-interpretativo. Dessa forma, utilizamos os mesmos referenciais teóricos sobre a formação de conceitos que evocamos na subseção anterior. Nesta perspectiva, o processo de análise encontra-se, nas considerações discorridas por Ibiapina (2006, p. 71):

> O ápice do processo de elaboração conceptual é atingido quando conseguimos fazer generalizações sem recorrer às situações concretas, ou seja, quando generalizamos os atributos essenciais sem recorrer às nossas experiências imediatas, fato que nos leva a atingir um nível de generalização compatível com as formulações científicas.

As considerações/esclarecimentos da autora em realce, fundamentam-se na perspectiva vigotskiana, colaborando no sentido de identificarmos as generalizações nos conceitos (re)elaborados que apresentamos no Quadro 11, conforme segue:

PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR
CONCEITO-BASE
Atividade didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino e alicerçada em saberes da práxis educacional.
ATRIBUTOS DO CONCEITO

- **Geral**: atividade
- **Particular**: didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino
- **Singular**: alicerçada em saberes da práxis educacional

Partícipe	Conceitos (re)elaborados	Categorias de análise	Análise nas Sessões Reflexivas
Graça	Ação consciente, renovada e contextualizada do professor, desenvolvida pela reciprocidade mútua entre a escola e o meio social.	Definição	No enunciado, a partícipe diz que o fenômeno é uma ação do professor e, a partir dessa compreensão, afirma que essa ação é consciente, renovada e contextualizada, portanto, esclarecendo e generalizando o atributo ação.
Marlene	É a intervenção criativa do professor, valorizada e entendida como fundamental para a qualidade das experiências educativas.	Definição	Apresenta um atributo do fenômeno (a intervenção do professor), para dizer o que o fenômeno conceituado é, generalizando-o. Além disso, esclarece a forma e o conteúdo do fenômeno (criativa, valorizada e fundamental).
Alda	Reflexão e avaliação crítica do fazer pedagógico, levando em conta não somente o conhecimento, mas, também, o sujeito aprendiz.	Descrição	Apresenta uma descrição do fenômeno utilizando terminologia do mesmo (reflexão e crítica), ao tempo que se orienta pelas situações vivenciadas do cotidiano pedagógico. Portanto, não se desprendeu da empiria, uma vez que a partícipe centra-se no objeto e não no ato de pensar.
Renata	Atividade realizada pelo professor, baseada em questionamentos constantes que estimulam a reflexão crítica das ações didáticas (antes, durante e depois), a fim de (re)construir sua prática diária, visando ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Caracterização	A (re)elaboração conceitual do fenômeno apresenta um atributo interno necessário (atividade do professor) para se dizer o que é prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Ainda, vinculada as percepções visuais, no entanto, começa a se desprender destas.
Afranio	Atividade docente que se expressa por uma didática sistematizada à luz de valores e fundamentos teóricos transformadores da educação.	Conceituação	Estabelece relações entre o atributo geral (atividade didática), o particular (docente) e o singular (fundamentos teóricos transformadores [...]), abstraindo o essencial e o necessário no conceito, desprendendo-se das percepções empíricas.

Elys	Prática docente que tem como base a (re)construção de identidades dos envolvidos no processo sócio-cultural, a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos sistematizados na escola, formando cidadãos autônomos e investigativos.	Definição	A partícipe generaliza o fenômeno conceituado, partindo do atributo prática docente, explicitando como ele acontece (a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos ...). Esse atributo não é necessário para entendermos o que é o fenômeno, uma vez que a terminologia inicial (prática) confunde-se com o que se está conceituando.
Marcos	Ação que associa os conhecimentos específicos de teorias educacionais na ação didática vivenciada no cotidiano da escola cujas sociabilidades estão comprometidas com o contexto vivenciado pelo aluno e propiciam um conhecimento inovador e a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos da sociedade em que vivem.	Descrição	Enunciado abundante de empiria, portanto, orientado pelas relações concretas do partícipe, portanto, não estabelece relações com os atributos essenciais e necessários do fenômeno conceituado.
Gardene	Atividade que precisa estar em constante (re)avaliação do processo educativo, levando a uma mudança de postura por parte dos envolvidos no processo.	Caracterização	Utiliza um atributo interno do fenômeno (atividade) que viabiliza uma caracterização, o que implica em um processo inicial de desprendimento da realidade percebida pelos órgãos dos sentidos.

Quadro 11: (Re)elaboração e análise do conceito prévio de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.
Fonte: Sessões Reflexivas realizada em 22/09 e 06/10/2007 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Analisando os conceitos que os partícipes da pesquisa (re)elaboraram, verificamos que aparecem variadas categorias de análise, razão por que dividimos em grupos de categorias os conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor para que pudéssemos fazer as inferências. Os grupos foram assim categorizados: descrição, caracterização, conceituação e definição.

No grupo da descrição, encontram-se os partícipes Alda e Marcos que em seus enunciados identificamos atributos que apenas apresentam uma (re)elaboração conceitual de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor na perspectiva da experiência cotidiana, o que mostra que ambos não se desprenderam da empiria, tomando-a como base para conceituação. Este comportamento, segundo Vigotski (2004), deixa claro que a superação dos conceitos espontâneos pelos científicos está no campo da abstração, no entanto, os primeiros conceitos não são descartados, pois eles são os pilares para os segundos.

No grupo da caracterização, destacaram-se as partícipes Renata e Gardene, que apresentaram atributos necessários para dizer o que o fenômeno conceituado é, no entanto, ainda estão influenciadas pelas percepções visuais do cotidiano escolar. Inicia-se, neste caso, um processo de ruptura que se encaminha para uma conceituação de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, quando enunciam verbalmente que o fenômeno conceituado é uma atividade, necessitando, porém, explicitar os atributos distintivos do conceito.

Quanto ao grupo da definição, contemplamos as (re)elaborações de Graça, Marlene e Elys. Essas partícipes apresentaram um atributo conceitual, generalizando o fenômeno a partir do atributo evidenciado, sobretudo, explicando sua forma e conteúdo. Vale ressaltar que, o atributo apresentado no enunciado não é necessário, nem mesmo essencial para dizer o que o fenômeno é, por isso, é imprescindível avançar para abstrair o que seja prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

No grupo da conceituação, o partícipe Afranio formulou o significado do fenômeno, apresentando características que são contempladas no conceito-base de prática pedagógica crítico-reflexiva. Isso se deu quando relacionou os atributos essenciais e necessários para explicitar um conceito, desprendendo-se das percepções empíricas. Nesse sentido, converge-se para o que preceitua Vigotski (2004, p. 536): "[...] o conceito científico estará sempre acima do espontâneo", visto que o conceito espontâneo é involuntário, aprendido pela imitação e pelas experiências vivenciadas por um indivíduo, ao contrário, o científico é construído pela consciência verbal de um fenômeno ou coisa.

Diante dessas enunciações, portanto, inferimos que, a maioria dos professores-partícipes não conseguiu construir verbalmente um grau de generalização da prática pedagógica crítico-reflexiva, mesmo participando de um processo de formação continuada e de sessões reflexivas destinadas a essa finalidade. Essas significações conceituais, entretanto, não estão prontas e acabadas. Estão, na verdade, em processo, em desenvolvimento, o que implica dizer que os momentos oportunizados por esta pesquisa aos partícipes não foram suficientes para desencadear um efetivo (e desejável) processo de formação conceitual, portanto, é preciso prosseguir investindo na formação continuada para que todos possam avançar rumo ao objeto perspectivado.

Reiteramos, pois, a importância de destacar que se os partícipes não chegaram a um nível de generalização conceitual, todavia, houve um avanço considerável na compreensão do objeto prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, como mostra o quadro 12, a seguir:

Partícipes	Comparação entre as categorias de análise dos conceitos	
	Prévios	(Re)elaborados
Graça	Descrição	Definição
Marlene	Caracterização	Definição
Alda	Descrição	Descrição
Renata	Caracterização	Caracterização
Afranio	Caracterização	Conceituação
Elys	Descrição	Definição
Marcos	Descrição	Descrição
Gardene	Descrição	Caracterização

Quadro 12: Comparação entre as categorias de análise dos conceitos prévios e dos (re)elaborados.
Fonte: Análise dos enunciados dos partícipes da pesquisa sobre o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

O quadro apresenta como se deu a trajetória de construção dos conceitos pelos partícipes, que teve inicio nas formulações prévias e culminou com a (re)elaboração nas sessões reflexivas. Os partícipes que permaneceram na mesma categoria de análise nesses dois momentos, foram Alda e Marcos, apresentando enunciados na perspectiva da descrição e Renata que se manteve no processo de caracterização do fenômeno estudado. Quanto a Graça e Elys, ambas transitaram da descrição para definição; Marlene, que iniciou com uma caracterização passou para uma definição; e Gardene que evoluiu de uma descrição para a categoria caracterização. Nesse contexto, o partícipe Afranio evoluiu da caracterização para a conceituação.

Podemos perceber, portanto, que aconteceu um salto qualitativo no processo de formação conceitual, e certamente, se a cultura da (re)elaboração de conceitos impregnasse a formação inicial e continuada dos professores no Ensino Médio, a conscientização verbal do que é a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor seria melhor compreendida, possibilitando a conceituação com mais notoriedade.

É relevante, nesse processo analítico, percebermos que os enunciados verbais foram extraídos de um contexto, a experiência colaborativa de reflexão do conceito investigado. Então, os conceitos que analisamos, são parte de um todo que não foi desvelado, um contexto que não aparece juntamente às significações dos partícipes. Por isso, no próximo item destacaremos alguns diálogos que permearam o processo de (re)elaboração conceitual de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

3.1.3 O Processo de (Re)elaboração do Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor: diálogos construídos

A (re)elaboração dos conceitos pelos partícipes, aconteceu em um espaço de sistematização que se insere numa perspectiva de superação do paradigma conservador do conhecimento, as sessões reflexivas. Dessa maneira, fundamentados no paradigma da complexidade (MORIN, 2001, 2006), evidenciamos os diálogos que substanciaram a formação conceitual, convictos de que essa postura coloca o ato de conhecer os fenômenos numa abordagem de conjunto, sem eliminar, separar as ambigüidades e as incertezas presentes no processo de conhecer.

Diante disso, apresentamos, na seqüência, os diálogos construídos em torno das enunciações verbais que os partícipes da pesquisa emitiram no contexto das sessões reflexivas, no momento da (re)elaboração dos conceitos prévios do fenômeno investigado. Lembramos, porém, que a análise de fragmentos desses diálogos serão viabilizados na seção 3.2, deste capítulo, intitulado: Os sentidos e significados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor no Ensino Médio: análise do discurso.

Conversando com Graça
Diálogos Construídos
AFRANIO: Então, depois da leitura e síntese do texto sobre prática pedagógica, somos convidados a (re)elaborar o conceito prévio que construímos sobre o que é uma prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Todos receberão os conceitos prévios que cada um apresentou no questionário que aplicamos anteriormente. Em seguida, teremos espaço para socializar os conceitos por nós (re)elaborados. (tempo depois) AFRANIO: Todos já terminaram? Então, vamos começar a socializar os conceitos (re)elaborados. É interessante que cada um escreva no quadro de acrílico os conceitos. Em seguida, discutiremos cada um deles. Quem começa? Quem se habilita? GRAÇA: Meu conceito inicial foi esse (leitura do conceito prévio): todo educador precisa estar imbuído da consciência de que dentro da práxis pedagógica ele possa criar uma constante crítica reflexiva de suas ações, para o bom êxito de seu trabalho. AFRANIO: Então, indagamos ao grupo, o que podemos identificar de elementos que nos autorizem dizer o que é uma prática pedagógica crítico-reflexiva no conceito de Graça? RENATA: Quando ela utiliza a palavra práxis. É a prática intencional. A prática pedagógica crítico-reflexiva tem como uma de suas características a intencionalidade. Você reflete para saber o que está buscando. Ela não pode ser aleatória.

AFRANIO: É esse o entendimento de práxis que temos? Uma ação intencional? O que é práxis?

GARDENE: A práxis é a junção de teoria e prática. É ação.

GRAÇA: Eu entendo práxis como a consciência do trabalho que você está realizando. Quando isso não acontece você apenas repete o que outros fizeram.

AFRANIO: O trabalho do professor não deve constituir uma ação qualquer. Ela deve ser marcada por uma intenção social e política, levando a mudanças significativas na vida dos indivíduos. O pesquisador brasileiro, Paulo Freire, tem muito a nos ensinar sobre essa discussão.

RENATA: Por isso, eu disse que a práxis é intencional e leva a mudanças.

GARDENE: Na verdade, ela fez mais uma explicação do que apresentar um conceito.
(Silêncio)

AFRANIO: Quem, ainda, quer fazer alguma consideração sobre a (re)elaboração do conceito que Graça socializou?

RENATA: A expressão "bom êxito no trabalho" é um ponto importante que ela colocou, pois a prática pedagógica crítico-reflexiva deve levar a uma evolução no trabalho do professor. É um elemento que dá subsídios e exige melhoria no desempenho, na atividade, na prática do professor.

GRAÇA: Essa prática deve ser uma constante para que o trabalho tenha um bom êxito. Eu penso assim.

AFRANIO: Você quer acrescentar outros elementos ao seu conceito?

GRAÇA: (após alguns segundos) Eu tive dificuldade de dizer o que é prática pedagógica crítico-reflexiva. Eu estou dizendo como deve ser essa prática. Não consegui conceituar. Mas, escutem o que escrevi. A prática [...] é a ação consciente, renovada e contextualizada do professor, desenvolvida pela reciprocidade mútua entre a escola e o meio social.

Quadro 13: Diálogos construídos com Graça
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em 22/09/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Alda
Diálogos Construídos
ALDA: [...] Eu fiz desse jeito. Reflexão e avaliação crítica do fazer pedagógico, levando em conta não somente o conhecimento, mas, também, o sujeito aprendiz. AFRANIO: Alda, você pode falar mais um pouco sobre o que escreveu? ALDA: O sujeito aprendiz é o aluno. Devo pensar que estou fazendo e levando conhecimento não só para transmitir informações. Mas, para que esse sujeito que é o aluno possa mais tarde se transformar e seja capaz de ... (não concluiu o pensamento). Então, o ato de refletir deve se voltar para o resultado. Eu vejo assim. É isso que eu entendo. Todo o trabalho do professor deve ser voltado para o aluno. Essa é a minha maneira de entender a prática pedagógica (não completou) prática (não completou) ... RENATA: [...] crítico-reflexiva do professor. (Interveio em colaboração)

ALDA: A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Eu entendo assim. Eu estou trabalhando ali. Eu imaginei, eu projetei. Não sei se é assim que vocês estão entendendo. De repente minha compreensão é outra. Então, eu fico questionando, pensando no resultado. Quando a aula não funciona como eu pensei, penso como fazer diferente na sala seguinte, em outras aulas. Refletindo essa situação. Fico pensando no resultado, se o aluno continua.

AFRANIO: Você não está separando o conhecimento do aprendiz? Não é o conhecimento que pode levar o aprendiz a fazer mudanças, a se emancipar?

ALDA: Na forma que eu disse? Não. Deixe-me explicar. Por que às vezes a gente só está passando informações e não se preocupa em vê a realidade com quem estamos trabalhando. Bem eu fiz esse conceito, mas eu quero refazê-lo. Entendeu? Eu vejo assim: passar o conhecimento, mas não apenas passar por passar. Mas, para que o aluno tenha êxito.

(silêncio)

AFRANIO: Alguém que fazer novos comentários?

ALDA: Podem fazer? Eu faço questão que vocês comentem o que eu disse. Eu faço questão.

GARDENE: Essa questão que o Afranio levantou sobre o conhecimento. Isso de passar o conhecimento é o que você disse. Quer dizer, temos que levar em conta o sujeito aprendiz. Eu não tenho que levar em conta só o conteúdo, só o que eu tenho que produzir, mas quem está envolvido.

AFRANIO: Temos que considerar que tipo de homem queremos formar?

GARDENE: Exatamente. Que tipo de homem queremos formar? Como a Renata colocava, anteriormente, a intenção é importante. É ela que leva a um trabalho satisfatório.

Quadro 14: Diálogos construídos com Alda
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em 22/09/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Renata
Diálogos Construídos
RENATA: Bem. É a atividade realizada pelo docente, baseada em questionamentos constantes que estimulam a reflexão crítica sobre suas ações didáticas (antes, durante e depois), a fim de (re)construir sua prática diária, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional. AFRANIO: Fale um pouco mais sobre o que você acabou de dizer, Renata. RENATA: Quando eu coloquei o antes, o durante e o depois. Quando você está planejando a aula, você reflete o antes. Durante a aula você deve refletir. E depois, você deve fazer a avaliação da aula. Como foi que aconteceu? Aconteceu dessa forma na primeira sala. Não gostei. Então, quando eu for para outra sala eu já refleti sobre o que aconteceu e na situação seguinte, a minha ação didática será melhor. Ela busca o meu desenvolvimento. Não só meu, mas da pessoa professor e da pessoa do aluno. AFRANIO: Eu gostei quando você disse que a prática pedagógica crítico-reflexiva é a realizada pelo docente. Até porque não é só o professor que tem uma prática pedagógica. A sociedade é toda pedagógica. Uma banca de revista, uma locadora de DVD's tem um papel pedagógico. Têm informações, conhecimentos que são viabilizados nesses espaços. Mas, tenho uma dúvida. Quando você fala do desenvolvimento pessoal do professor, você contemplou o aluno nesse processo. Como é isso?

RENATA: A prática pedagógica crítico-reflexiva, eu acho que a priori contempla o desenvolvimento pessoal do professor. Por quê? Porque à medida que o professor reflete, pensa, busca, estuda e investiga, com certeza, o aluno vai se beneficiar disso. É como a professora Alda disse, e eu vou reforçar. Quando em uma sala de aula que estou trabalhando de uma forma e não há aproveitamento, o rendimento não foi bom. Então, na medida em que vou refletir, vou pensar na aula seguinte, na turma seguinte. Provavelmente, estarei contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e, certamente, os alunos serão beneficiados.

GRAÇA: Eu acho que as interferências que você recebe, o público que você está trabalhando influi muito. O conteúdo de uma série é comum a todas as salas, mas nunca, de acordo com minha experiência, você consegue fazer a mesma coisa na sala seguinte. Porque as pessoas são diferentes. Então, depende do receptor, Aí, você vai moldando e ampliando os seus conhecimentos através da troca de experiência de ensino e aprendizagem.

RENATA: À medida que o professor vai evoluindo, ele aprende a lidar com essas situações. À medida que ele vai refletindo, vai estudando, que ele vai buscando, ele aprende a lidar com determinadas situações. Quando você se depara com uma situação tipo assim: "professora, você deixou fulano tal e não deixa o outro". "Na turma tal a senhora é assim e na outra é diferente". Por quê? Porque você vai se adequando à realidade de cada turma. E você só pode ter, digamos assim, uma tranqüilidade para agir assim dessa forma se você se baseou numa reflexão feita anteriormente. Então, para você responder as questões dos alunos, você precisa ter refletido antes, sobre a turma, sobre o seu desempenho pessoal e profissional para puder responder.

GRAÇA: Eu acho que a intenção é sempre você melhorar. Melhorar a sua prática.

RENATA: Temos que considerar, então, o construir e o (re)construir. O Afranio pediu a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva. Então, eu peguei elementos do meu primeiro conceito e acrescentei outros. Então, eu (re)construí.

Quadro 15: Diálogos construídos com Renata
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em 22/09/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Afranio
Diálogos Construídos
AFRANIO: Bem, o conceito que (re)construí ficou assim. É a atividade didática do professor que se expressa pela intencionalidade, sistematização e avaliação contínua, formando indivíduos autônomos e criativos. AFRANIO: A Renata disse, anteriormente, que as práticas pedagógicas são ações docentes. No entanto, temos sempre a tendência de vincular o ensino-aprendizagem. São duas ações distintas, porém, interligadas e complementares. Então, as práticas pedagógicas crítico-reflexivas têm uma intencionalidade, uma sistematização que vai além de uma rotina ou de uma simples reflexão inerente a todos os indivíduos. RENATA: Essas práticas não devem ser misturadas, mas devem obedecer a uma determinada ordem, uma organização. AFRANIO: Elas atendem, também, e não só, as exigências do mercado, da realidade em que estamos vivendo agora, do contexto social e político, sobretudo, promovendo indivíduos autônomos e criativos, tanto para os professores como para os alunos. Entretanto, nesse processo, o professor se desenvolve mais, devido a sistematização, o planejamento das atividades, dos conteúdos, enfim, da aula a ser ministrada, mesmo que esta seja mais diretamente voltada para o aluno.

GARDENE: Eu trocaria a expressão criativos pela conscientes. Apesar da gente não construir essa consciência em ninguém, mas, levamos os indivíduos a se construírem a partir do nosso trabalho.

ALDA: Mas, quando a gente constrói, estamos sendo criativos.

GRAÇA: Hoje, você tem que ser criativo no mundo que você está, porque você se depara com muitos fatores e se você não for criativo, você se enrola. Com aquilo que você tem, você precisa ser criativo.

AFRANIO: Acrescentei e tirei elementos do meu conceito. Ficou assim: atividade docente que se expressa por uma didática sistematizada à luz de valores e fundamentos teóricos transformadores da educação.

GARDENE: Eu acrescentaria: que visa uma avaliação contínua.

Quadro 16: Diálogos construídos com Afranio
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em 22/09/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Gardene
Diálogos Construídos
GARDENE: É uma atividade que precisa estar em constante avaliação e reavaliação do processo educativo, levando a uma mudança de postura por parte dos envolvidos no processo. AFRANIO: Você contempla alunos e professores nesse conceito? GARDENE: Não só os alunos e os professores, mas o processo educativo como um todo. O coletivo da escola. Porque a prática pedagógica crítico-reflexiva não é isolada das demais funções que acontecem dentro da escola. RENATA: Ou seja, a escola se beneficia com uma prática pedagógica crítico-reflexiva. GARDENE: Eu acredito que toda atividade reflexiva leva a uma mudança. A mudança no pensar, no agir. A partir do momento que eu paro, penso, reflito, avalio e (re)avalio, de certa forma eu estou mudando. Por menor que seja essa mudança. *(Silêncio)* AFRANIO: Alguém deseja fazer alguma colocação sobre o que Gardene socializou? *(Silêncio)* AFRANIO: Bem, seria interessante que um de nós fizesse uma síntese do que foi essa primeira sessão reflexiva. Quem quer fazer essa síntese? ALDA: A Gardene pode fazer. AFRANIO: Tudo bem, Gardene? RENATA: Sintetiza os pontos mais importantes. GARDENE: Hoje, nós tivemos oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o que é uma sessão reflexiva. Inicialmente, refletimos sobre o que é uma sessão reflexiva. Retornamos ao estudo do texto sobre práticas pedagógicas em que discutimos os pontos mais interessantes, ressaltando a importância do texto para a (re)elaboração dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva.

Em seguida, baseados nessas reflexões e nos conceitos prévios que construímos sobre prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, (re)elaboramos esses conceitos. Essa (re)elaboração foi individual, mas discutida de forma coletiva, uma forma de contribuir com os conceitos apresentados por cada um dos presentes. AFRANIO: Bem, agradecemos a presença de vocês [...], até a nossa próxima sessão.

Quadro 17: Diálogos construídos com Gardene
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em 22/09/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Marcos
Diálogos Construídos
AFRANIO: Continuando nossas sessões reflexivas, vamos socializar a (re)elaboração dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor de quem ainda não fez isso. O professor Marcos vai começar? MARCOS: A (re)elaboração ficou da seguinte forma. Prática que associa os conhecimentos específicos de teorias educacionais na ação didática vivenciada no cotidiano da escola cujas sociabilidades estão comprometidas com o contexto vivenciado pelo aluno e propiciam um conhecimento inovador e a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos da sociedade em que vivem AFRANIO: Considerando o conceito apresentado por Marcos, podemos interagir com ele, a fim de compreendermos com clareza o que foi produzido conceitualmente. MARCOS: A primeira questão enfocada é que nós, educadores, precisamos de teorias educacionais, seja do ponto de vista da disciplina ou do campo pedagógico. E a partir desses conhecimentos é necessário vivenciar uma didática na escola, na sala de aula, tentando conscientizar e perceber, digamos assim, as pessoas que interagem nesse processo. Os professores, os alunos e a escola como um todo. E a partir dessa vivência, dessa sociabilidade, tentar construir um sujeito, que é o aluno – foco de nosso trabalho, para que se torne uma pessoa que perceba a sociedade de forma consciente e autônoma. E que percebam que é a partir dos olhares deles e do professor que se pode construir novos conhecimentos. E que a partir dessa construção, dessa autonomia e consciência e que eles podem entender a sociedade de maneira mais clara. Entender o cotidiano de cada um deles. E isso deve ser sistematizado, vamos dizer assim, como um processo que se dá no momento em que a gente trabalha em sala de aula, conseguindo se profissionalizar e ter um espaço na sociedade de maneira mais condizente com a idéia de cidadania. AFRANIO: Você coloca a teoria, os conhecimentos, como base para todo o trabalho do professor. Então, o professor que não tem uma teoria – ou todo professor atua a partir de uma teoria, podemos levantar essa discussão – não consegue desenvolver uma prática pedagógica crítico-reflexiva, pois esse professor apenas repassa informações tecnicamente, não levando o aluno a se tornar autônomo, critico e interativo no mundo em que vive? ELYS: É, mas, quando a gente fala de reflexão não é só levar os alunos a refletirem. A reflexão envolve a prática do professor na sala de aula. AFRANIO: Então, você acha que Marcos contemplou este aspecto em seu conceito, isto é, a prática da reflexão no trabalho em sala de aula? GARDENE: Acredito que rever o trabalho é muito importante. O Marcos não deixou isso bem explicito no texto, só em sua fala. MARCOS: A reflexão do professor leva a reconstrução do trabalho, evidenciando um processo

contínuo e permanente do professor. Isso é necessário.

AFRANIO: Penso, também, que esse processo de reflexão envolve a auto-avaliação do professor. Mas, o que os alunos pensam sobre o trabalho do professor? Não seria interessante saber?

MARLENE: Eu acho o seguinte, a gente pensa muito no ponto final, no caso o aluno. A gente pensa em transformar o aluno em pessoa crítica e participativa na vida social. Esse é um objetivo fundamental e principal, mas, também, temos que pensar que quando falamos da prática pedagógica do professor, a gente tem que pensar na formação. Eu vejo, assim, é preciso observar a formação teórica. O professor está conseguindo fazer que os alunos entendam os conteúdos e se conscientizem disso?

AFRANIO: Essa sua fala contempla o campo da didática, em que o professor precisa fazer a transposição didática dos conteúdos de forma clara e significativa. Muitas vezes, o professor possui fundamentos específicos de sua disciplina, mas não consegue ter sucesso na socialização dos conteúdos de maneira contextualizada, compreensiva e atraente. Aqui, a nossa discussão sobre a auto-crítica do professor é fundamental. O professor precisa entender e estar consciente do que faz. Mas, não é só isso, outros elementos precisam ser incorporados no processo de reflexão crítica.

MARLENE: Até porque, falando em socialização de conteúdos, é preciso ter uma visão de mundo, visão de tudo que está acontecendo ao nosso redor, para que o aluno veja e sinta, também, o mundo que está vivendo.

AFRANIO: E isso só fica mais coerente se a prática pedagógica do professor estiver situada no Projeto Político Pedagógico da escola, pois o mesmo dá a direção para onde devemos caminhar ou não.

MARLENE: Por isso, a auto-avaliação do professor é indispensável: o que estou fazendo?

AFRANIO: Isso é reflexão. Mas ser reflexivo a partir de quê? Para quê?

MARCOS: Por quê?

GARDENE: Pra quem?

MARCOS: Essas indagações permeiam o mundo do professor de tal maneira que é necessário perceber o cotidiano em que a gente está inserido. Então, o foco é da sociabilidade mesmo, das relações interpessoais, indo além da transmissão de conteúdos. O professor é um indivíduo que deve se adequar, constantemente, às novas realidades e exigências da sociedade.

AFRANIO: Então, Marcos, as bases para uma prática pedagógica crítico-reflexiva não estão só nas teorias, mas também, no trabalho ativo do professor, ou seja, na articulação entre teoria e prática. A teoria vai esclarecendo e reorganizando a prática, quando se faz essa relação. E todo professor possui uma teoria, mas qual? Aqui se necessita de uma consciência do professor sobre a teoria que o leva a agir em seu trabalho. Este é o começo para as mudanças, não?

MARLENE: As teorias não são padrões para todos. Porque cada um age de acordo com a formação que recebeu. Os pontos de vistas são diferentes.

MARCOS: Como se dá o processo de formação do professor? Como isso vai refletir na escola?

ELYS: O professor é o condutor. É ele que tem a capacidade de aliar teoria e prática na sala de aula. Outra coisa, ele deve ter consciência de um mundo que os alunos têm ou não têm. Estou generalizando. Mas, se pressupõe que o professor deverá ter, pois ele teve uma formação acadêmica. Ele deve estar preparado para refletir sobre o seu trabalho.

GARDENE: Toda prática é baseada em uma teoria. Muitas vezes, o professor desconhece a teoria que está embasando sua prática.

AFRANIO: Às vezes, a teoria que embasa a prática é inadequada ou não dá conta do que a escola está se propondo em seu projeto. Nesse caso, o professor está deslocado neste trabalho.

MARLENE: Eu vejo assim, a gente leva as coisas muito técnicas e esquece a dimensão humana do aluno e do professor. A conseqüência é muitas vezes, só o repasse dos conteúdos. O aluno é pessoa que aprende e que atua na sociedade.

GARDENE: Pessoa que aprende e ensina.

MARLENE: É lógico, eu aprendo e ensino. Então, acho que às vezes as teorias falham, porque utilizamos as teorias de forma muito técnica. As teorias, nesse contexto, não se adequam a determinadas escolas e às salas de aula.

AFRANIO: Por isso, as teorias devem ser abertas. Por que se você pegar uma teoria e se fechar nela, acaba por impedir novas possibilidades de ação.

GRAÇA: Às vezes você diz que atua a partir de idéias, como a de Paulo Freire, porque alguém disse que é boa, mas não tem o conhecimento delas.

ELYS: A questão é deixar se contaminar. O problema é que na universidade são poucos que se deixam contaminar. Muitos querem apenas título, status e um emprego. O problema é que as pessoas não se deixam contaminar pelas teorias e atuam a partir de práticas pedagógicas que apenas repassam os conteúdos.

GRAÇA: Outra coisa é que a sala de aula deve ser um ambiente prazeroso e, às vezes, as escolas se tornam espaços cansativos e desmotivadores.

AFRANIO: Também, a valorização do professor é uma coisa que fica a desejar. O trabalho do professor não é visto como profissão. Muitos ainda acham que é um dom, uma missão que independe de uma boa formação continuada e de retornos financeiros. Não é assim, a valorização do professor envolve, principalmente, o financeiro. Tudo precisa de recursos monetários, sobretudo, a formação contínua.

ELYS: É uma questão de reconhecimento.

MARLENE: Uma vez uma pessoa me disse que no Brasil, em comparação com o país dele, se estuda muito, mas se aprende pouco. Passamos muito tempo na escola, são muitas as disciplinas que estudamos, porém, os professores bombardeiam os alunos com muitas informações ao mesmo tempo. É verdade, todos os dias são 06 aulas diretas no Ensino Médio. Até que ponto essas aulas fazem sentido para os alunos? Ao invés de termos qualidade no ensino, temos quantidade.

GRAÇA: Estão querendo incluir nas escolas a disciplina empreendedorismo, porque os alunos precisam aprender a gerenciar. O fato é que eles saem da escola e não sabem empregar os conteúdos trabalhados. No primário já estão começando o empreendedorismo.

MARCOS: Normalmente, a gente educa nossos alunos como se eles fossem empregados, funcionários. Não trabalhamos momentos em que eles possam ser emprendedores do amanhã. A nossa sala de aula não focaliza essa questão. Há necessidade, hoje, do empreendedorismo como foco na escola, para que os alunos se vejam como empresários e empreendedores da sociedade.

AFRANIO: E, também, empreendedores da própria vida afetiva, relacional. É preciso organizar, gerir a existência no mundo.

GRAÇA: O professor precisa valorizar o trabalho dos alunos. Eles se sentem incentivados, mas são turmas de 40 e 50 alunos. Nem sempre dá para fazer um bom trabalho. Então, temos que colocar os pés na realidade, não dá pra sonhar muito se a realidade é assim.

AFRANIO: Mas, precisamos sonhar. Porque se não sonharmos, não fazemos nada. Perdemos as esperanças. Tudo começa com os sonhos. Paulo Freire é referência em esperança. Na pedagogia da esperança. Pode ser utópico, mas acredito que precisamos renovar os sonhos constantemente. Acreditar na escola, na educação transformadora. Se a gente ficar questionando a falta de valorização profissional, a quantidade exagerada de alunos por sala, entre outros desafios do nosso trabalho, a tendência é querer mudar de profissão. Esses desafios devem nos deixar insatisfeitos, mas não para fugir ou ignorá-los. Acredito que a realidade é uma construção social e temos que assumi-la cotidianamente, na escola especialmente.

GARDENE: Não se esqueça que o magistério é uma grande utopia. Não dá para ignorar essa utopia.

MARLENE: Eu sempre digo que a educação sozinha não muda nada. E a gente vive numa sociedade capitalista. É todo mundo querendo ganhar.

AFRANIO: A história da educação brasileira é marcada pela influência da economia de mercado. A legislação do Ensino Médio, por exemplo, é clara ao afirmar que esse nível de ensino deve preparar para o trabalho. Mas, não é só isso. Lembramos, também, que devem ter a utopia como um mecanismo necessário à vida e ao fazer docente.

MARLENE: Acho que, hoje, isso está muito mais acirrado. Sei não, tenho uma visão, às vezes sem esperança. Mas, a gente tenta ver alguma mudança.

AFRANIO: Bem, depois dessa discussão, o que Marcos tem de novo para o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor que ele (re)elaborou? Você vai fazer alguma alteração ou vai deixar como estar?

MARCOS: Eu poderia acrescentar à discussão da auto-avaliação contínua. Fica assim, então: É a prática pedagógica que associa os conhecimentos específicos de teorias educacionais na ação didática vivenciada no cotidiano da escola, cujas sociabilidades estão comprometidas com o contexto vivenciado pelo aluno e propiciam um conhecimento inovador e a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos, num processo permanente de avaliação e auto-avaliação, para melhor compreensão da sociedade.

Quadro 18: Diálogos construídos com Marcos
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em e 06/10/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Marlene
Diálogos Construídos
MARLENE: Coloquei assim: é onde a capacidade crítica e a intervenção criativa são valorizadas e entendidas como elementos fundamentais para a qualidade das experiências educativas. Ou seja, temos, hoje, como educadores que, além da criticidade, ser criativos. A gente precisa de repente intervir em uma situação, se não ficamos bitolados a esse problema que, muitas vezes, não sabemos resolver. Eu acredito que a criatividade permeia essas experiências educativas. AFRANIO: Você levanta a discussão sobre a qualidade educacional em seu conceito. O que entendemos por isso? MARLENE: Eu vejo como uma situação favorável à aprendizagem dos alunos e as condições de ensino do professor.

AFRANIO: A qualidade da educação contempla, também, o tipo de homem que queremos formar nesse século?

MARLENE: A qualidade permeia tudo isso. A formação é o caminho que percorro. A qualidade tem que vir no começo e no fim do processo. Como eu vou agir nesse processo e o que vou ter no final?

AFRANIO: Então, qualidade educativa é diferente ou igual para todas as escolas? Quem decide essa qualidade?

MARLENE: Eu acho que a qualidade educativa é muito particular, ou seja, na minha escola se a crítica e a intervenção criativa são valorizadas, eu vou ter isso. Pode ser que seja uma coisa padrão para todas as escolas, porque eu posso estar descobrindo isso, e outras não. A qualidade é particular para cada escola, mas pode ser compartilhada.

AFRANIO: Se eu sou criativo e crítico no meu trabalho, isso significa que já é qualidade na educação?

MARLENE: São considerados como elementos fundamentais, mas não são apenas esses. Mesmo, que esses elementos sejam os fios condutores do processo.

ELYS: Entendi o crítico no conceito de Marlene assim como a discussão do conceito anterior sobre auto-avaliação contínua. O criativo, eu entendo como a maneira que o professor encontra para conseguir alcançar seus objetivos, que é tornar os alunos conscientes e criativos, também. O crítico no sentido de refletir a prática e o criativo no sentido de encontrar os meios para atingir os objetivos educacionais.

AFRANIO: A criatividade está inserida nas discussões de Perrenoud, quando afirma que é preciso que o professor possa agir nas urgências e nas incertezas.

MARCOS: Costumo dizer que o término do Ensino Médio, de certa forma, coloca os alunos numa situação complicada. Porque eles não têm um direcionamento. E, muitas vezes, eles vão se inserir no setor comerciário. A escola deve encaminhar os alunos a ingressarem na academia, na universidade.

ELYS: É aqui que entra a reflexão sobre a realidade em que o aluno está inserido.

MARCOS: O PSIU da UFPI de alguma maneira beneficiou as escolas públicas. E isso foi muito relevante. Que pena que muitos de nossos gestores não viram isso com bons olhos, talvez a gente pudesse ter inserido muito mais alunos na universidade.

AFRANIO: É uma oportunidade que a escola não pode deixar de aproveitar. A universidade abre muitos horizontes. Mas, o Ensino Médio não é só para o mercado de trabalho. E o dia-a-dia, o saber conviver, o saber ser ético e solidário?

GARDENE: O vestibular é um grande desafio. Na escola que atuo já melhorou. Existe incentivo da direção e da coordenadora pedagógica para que os alunos ingressem na universidade. Mas, quando cheguei à escola, a matriz curricular não era condizente com o programa do PSIU. Os alunos não têm consciência, nem pensam, em sua grandiosa maioria, em vestibular. Muitos acham que comprar um livro é desperdício e não um investimento.

MARLENE: Foi isso que eu dizia na entrevista com o Afranio. Muitos alunos não descobriram o valor da educação. Eu vejo que muitos alunos não têm um livro, um dicionário para a pesquisa.

GARDENE: Mas, muitos professores também têm essa consciência e não compram um livro, uma obra literária. E isso independe do professor ser efetivo, bolsista e ter muito tempo de serviço ou não. Por exemplo, na escola tinha uma colega pra fazer parceria na disciplina. Ela perguntou se

tínhamos que comprar os quatro livros das obras literárias indicadas por vestibular. Eu disse que só custava R$ 10,00. Ela perguntou de novo pra saber se tínhamos que ler os quatro livros. Eu disse que sim. Então, como eu, professora, vou ler apenas os resumos das obras, Afranio?

MARLENE: Olha aí! Se o professor não lê, como ele vai trabalhar e exigir dos alunos esse conhecimento?

MARCOS: Gardene, às vezes, são problemas menores. Muitas escolas passam o 1º semestre todinho é lançado o edital do vestibular e os alunos não fazem as inscrições por falta de documentos. Não existe um trabalho de informação nas escolas.

GARDENE: E tem ainda mais um agravante. Os alunos da noite não acreditam que são capazes de entrar na universidade. Eles dizem que terminaram os estudos com o Ensino Médio. Eles pensam isso, porque muitas avaliações que são elaboradas na escola não incorporam questões do tipo do vestibular. O vestibular é visto como um bicho de sete cabeças.

MARCOS: E você vê, Gardene, dois, três, quatro professores trabalhando de forma integrada. E o restante dos professores todos soltos.

GARDENE: E o restante dizendo que a gente é besta e que o Estado não está pagando para isso.

MARCOS: Tenho amigos professores que dizem que o estado só paga para o professor entrar na sala de aula.

AFRANIO: Essa discussão é interessante, mas quanto ao conceito de Marlene, que aspectos podemos discutir?

GARDENE: Tem uma palavra no conceito que me chamou atenção. A palavra intervenção. Eu vou intervir se eu fizer uma reflexão sobre meu trabalho, ou seja, para mudar.

MARLENE: No ensino médio é preciso fazer uma intervenção criativa, sobretudo, porque tem uma variedade de idades diferentes.

GARDENE: Tem também os alunos que não querem nada; os senhores que querem terminar o ensino médio para se aposentarem com um salário melhor. Eles dizem que querem só o papel.

AFRANIO: Bem Marlene, você quer acrescentar outros elementos ao seu conceito?

MARLENE: Vocês acham que deveria acrescentar mais alguma coisa?

ELYS: É um conceito curto, mas tem algumas palavras base.

MARCOS: Está objetivo.

GARDENE: Acredito que você deveria acrescentar a expressão crítico-reflexiva.

AFRANIO: Necessariamente, a verbalização de um conceito não deve repetir as terminologias que estão no fenômeno conceituado.

MARLENE: Então, eu posso estar acrescentando uma mudança em relação a autonomia dos alunos

GARDENE: Interessante. Aqui ficou tudo subtendido em relação ao professor e ao aluno. Não seria bom deixar isso mais claro?

ELYS: Ficou bom, mas ficou subtendida a capacidade crítica de quem?

MARLENE: Ficou assim: É a intervenção criativa do professor, valorizada e entendida como fundamental para a qualidade das experiências educativas.

Quadro 19: Diálogos construídos com Marlene
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em e 06/10/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

Conversando com Elys
Diálogos Construídos
ELYS: É a prática pedagógica que tem como base a (re)construção de identidades por meio da análise crítica da realidade sociocultural do alunos, visando o desenvolvimento educacional do aluno, a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos sistematizados na escola e que conduza a formação de alunos independentes, autônomos e investigativos. AFRANIO: A palavra sociocultural é importante. Diz respeito ao que Graça colocava em seu conceito. A práxis do professor. Isso significa que o trabalho do professor não é só para atender as exigências do mercado, preparação para o vestibular, mas contempla, também, uma intervenção na vida do aluno como um todo. ELYS: Acho que a formação consciente e autônoma é isso. Levar os alunos a entenderem a sua realidade. Olha, eu trabalho no Bairro Rodoviária e, ao redor da escola é só areia, exceto na rua que dá direto ao portão da escola. Tem muito lixo de um lado e outro. Eu trabalho em uma escola que muitos alunos vêm de chinelo. Eles não têm dinheiro para comprar sapato. Eles não têm dez centavos da xerox. Existe a necessidade de que eles entendam porque eles vivem assim. A educação crítico reflexiva é necessária para que entendam e possam transformar a realidade deles. MARLENE: É não camuflar a realidade deles. É um estado que eles podem mudar. GRAÇA: É uma situação que não é permanente. AFRANIO: E que não é porque Deus quer. Assim, podemos perspectivar essa mudança...Conduzi-la progressivamente. ELYS: Não é destino deles. GRAÇA: Eles dizem que é o sistema que é assim. Não tem como mudar. MARCOS: De certa forma quanto a gente pode mostrar o que é o dia-a-dia para os alunos, talvez, possamos despertar alguma coisa. Também, vivemos em um mundo capitalista e com certeza almejamos melhores condições financeiras, por isso, a materialização de passar no vestibular é um prêmio. GRAÇA: Nas minhas disciplinas de filosofia é inconcebível você não trabalhar o senso crítico. E quando falava sobre o trabalho e a alienação, uma das alunas disse que sua mãe tinha um trabalho alienado. A mãe dessa aluna lavava roupa e ganhava pouco. Em geral, eles têm muita vergonha de dizer que são filhos de carroceiros, pedreiros. GARDENE: Nesta semana, a gente conversando na escola e uma professora colocou que um pedreiro que estava fazendo um trabalho pra ela, disse que a mãe do filho dele sempre pedia para que ele, o pai, levasse o filho para ajudá-lo no trabalho. Então, eles brigavam muito porque ele não queria levar o filho pra o trabalho. Ele justificava pra esposa que o dinheiro vicia. E se ele levasse o garoto pra o trabalho deles, semanalmente, ele teria um pouco de dinheiro e não iria querer estudar. E, hoje, ele tem o filho estudando medicina. Então, muitos alunos à noite deixam claro a importância do dinheiro. Eles não vêem o retorno imediato dos estudos.

AFRANIO: Diante desse diálogo, você, Elys, tem alguma observação ou mudança no seu conceito?

ELYS: Eu quero que vocês apontem as mudanças!

GARDENE: Eu gostei demais de seu conceito, mas tem muita repetição na palavra aluno.

ELYS: Vamos ver como fica, então: prática que tem como (re)construção de identidades dos envolvidos no processo sócio-cultural, a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos sistematizados na escola, formando cidadãos autônomos e investigativos.

AFRANIO: Vamos fazer um resumo da sessão reflexiva de hoje?

MARLENE: Hoje, discutimos alguns conceitos (re)construídos em relação aos primeiros que apresentamos. Houve discussões muito boas em relação aos conceitos que servirão para outros momentos de nosso trabalho.

GRAÇA: Acho que foi enriquecedora essa (re)construção dos conceitos. Essa tentativa ajuda a gente a ser mais reflexivos. E o que a gente conversou aqui, que seja levado para o cotidiano de nossas práticas.

AFRANIO: Obrigado. Aguardando-os nas próximas sessões.

Quadro 20: Diálogos construídos com Elys
Fonte: Sessão Reflexiva realizada em e 06/10/07 com professores do Ensino Médio em Parnaíba.

A organização desses episódios em forma de diálogo, realizado nas sessões reflexivas, gravados em áudio e transcritas pelo pesquisador, visualiza o contexto das discussões em que os conceitos que (re)elaboramos foram construídos. Identificamos, portanto, um conjunto de interações, discussões, idéias, experiências que tecem uma realidade heterogênea, no entanto, associadas, isto é, com claras nuances de interligações.

A complexidade presente nesta experiência é visível, se considerarmos o que Morin (2006, p.13-14) explicita a esse respeito:

> [...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Por isso, o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus: e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos.

Diante das explicitações do autor, deixamos claro que ao retirarmos fragmentos para inferências dos episódios, aqui explicitados do ponto de vista analítico, eventualmente podem, correr o risco de separar elementos importantes para a interpretação dos significados de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Assim entendido, na seção seguinte,

cumpriremos o papel de proceder à análise do discurso, a partir de excertos selecionados dos diálogos construídos, pelos partícipes nas sessões reflexivas.

3.2 Os Sentidos e os Significados de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor: análise do discurso

Para desencadear o processo de análise do discurso, nesta parte do capítulo III, da presente pesquisa, intencionamos apresentar os sentidos e os significados do objeto de estudo deste trabalho, dessa forma, distribuímos esta subseção em categorias de análises, que foram estruturadas com base nas ações crítico-reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir). Assim, fundamentamo-nos em Morin (1999, 2002a) e Orlandi (2005) para desenvolver a análise de discurso.

A compreensão de linguagem, neste trabalho, foi fundamental para que pudéssemos analisar os enunciados verbais e escritos presentes nos sentidos e significações de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Recorremos, portanto, a Morin (2002a) para entendermos a linguagem como resultado da cogitação que emerge das operações computantes do cérebro da espécie humana. Dessa forma, a linguagem propicia a percepção, a viabilidade de uma análise, a descrição, a reflexão e a comunicação, pois no ato de perceber os indivíduos utilizam-se de análises e sínteses lingüísticas.

Essa cogitação (pensamento), em outras palavras, estrutura-se pela linguagem, e essa, por sua vez, como discute o autor, possibilita a cogitação de se lidar com as ações, os discursos, as idéias, levando a um novo nível organizacional, logo a linguagem é passiva dos cômputos cerebrais (estruturas sintáticas e fonéticas) e construtora ativa dos sentidos das palavras. É neste contexto, portanto, que o discurso se forma, isto é, num ciclo dialógico de computação e cogitação, cujo sentido emerge, como refere Morin (2002a, p. 129-130):

> A cogitação traz e desenvolve, em simbiose com a computação, o repertório das palavras, a organização do discurso, a possibilidade de considerar palavras e discursos como objetos que podem ser reflexivamente considerados (quanto a sentido, adequação, coerência) e tratados (com outras palavras e discursos). Dito de outra forma, a cogitação produz uma nova esfera, um novo modo de organização do conhecimento, ao qual a computação fornece seu modo de organização próprio. Há, portanto, um circuito reflexivo indissociável: computação cogitação.

Diante do exposto, é necessário compreender que o autor apresenta a linguagem como um sistema que possui uma identidade própria em que o pensamento atua a partir de operações lógicas (computação) que se separam e se associam.

Para Orlandi (2005), a linguagem apresenta determinações históricas e sociais que não são exteriorizadas na comunicação, ou seja, o discurso não é neutro, mas está carregado de significações, sentidos e complexos de formações ideológicas. É, por isso, que se torna essencial identificar os sentidos e significados institucionalizados nas enunciações orais e escritas dos indivíduos. Esta autora considera que a materialidade do discurso é significativa, pois "[...] um texto escrito ou oral significam de modo específico, particular, as suas propriedades materiais. Mas, ambos são textos". Por isso, trabalhamos com os dados coletados no questionário, nas entrevistas e nas seções reflexivas, perspectivando desenvolver a triangulação das informações organizadas, conforme sugerimos posteriormente.

3.2.1 O lugar que o Conceito de Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva do Professor tem no Ensino Médio

O significado de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, entendida neste trabalho, como a atividade didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino e alicerçada em saberes da práxis educacional, está em desenvolvimento quanto à organização verbal do mesmo, conforme identificamos no capítulo anterior. Nas verbalizações, orais e escritas dos professores-colaboradores, entretanto, podemos desvelar o lugar que o conceito em estudo tem no Ensino Médio. Dessa forma, por meio da análise do discurso, apropriamo-nos de elementos que estão implícitos na discursividade e que contribuirão para a construção de um meta-texto em relação ao objeto de estudo desta investigação.

Nesta subseção, optamos por fazer um recorte de dados a serem analisados, para isso, selecionamos as informações de alguns colaboradores, partindo de um único critério: a representatividade por campo de atuação dos partícipes nas escolas de referência. Assim, foram contempladas os dados de Alda (Escola Estadual Lima Rebelo), Renata (Escola Senador Chagas Rodrigues) e Graça (Unidade Escolar Euclides de Miranda). Nas informações selecionadas, fazemos algumas supressões nas falas dos partícipes, quando consideramos necessário, contudo, reiteramos que buscamos identificar o lugar que o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor tem no Ensino Médio.

Realizamos a organização dos dados coletados em categorias e eixos de análises. As categorias estão assim intituladas: a) a prática pedagógica no Ensino Médio: descrever; b) as finalidades da prática pedagógica: informar; c) as referências da prática pedagógica: confrontar; d) as possibilidades de uma nova prática pedagógica: reconstruir. Para cada categoria de análise trabalhamos com três contextos: o questionário (utilizados para coletar informações diferentes e diversas do trabalho do professor); as entrevistas (descreve a aula mais recente dos colaboradores); as sessões reflexivas (espaço para discussão do objeto de estudo da investigação). Em ambos os contextos selecionamos fragmentos dos discursos dos colaboradores, buscando atender às solicitações das categorias de análises, conforme registrado no Quadro 21.

CATEGORIA			
A prática pedagógica no Ensino Médio: descrever			
Partícipe	**Nos questionários**	**Nas entrevistas**	**Nas sessões reflexivas**
Alda	"[...] quando levo os educandos a buscar, a pesquisar de forma motivadora".	"[...] peguei um trecho de uma reportagem retirado da revista Isto É, [...] então, eu peguei o trecho, coloquei uma questão pedindo pra eles retirar dali, plural e substantivos compostos e, que eles estabelecessem uma diferença e conceituassem a partir do que eles tinham retirado do texto. Então, [...] alguns [...] identificaram os substantivos compostos e, aí eu disse: '[...] vamos construir os conceitos agora'. [...] eles não conseguiam elaborar um conceito a partir do que eles identificaram. [...] vamos para o livro, onde fala alguma coisa, mas mesmo assim eles não conseguiram, e eu fiquei tentando mostrar [...] os compostos separados por hífen e os que não são separados por hífen, [...]. Mas, mesmo assim, eles não conseguiram [...] criar um conceito, então nós saímos da sala e nós não respondemos a questão. [...] Eles não conseguiram elaborar o conceito, a questão foi para casa".	"[...]. Todo o trabalho do professor deve ser voltado para o aluno. Essa é a minha maneira de entender a prática pedagógica [...]"
		"[...] infelizmente, eu tenho que trabalhar sempre com eles no quadro, passando os textos no quadro, o que é uma coisa ruim, as perguntas também de interpretação às vezes eu dito, mas eles têm problema em acompanhar, então eu já decidi que de vez em quando eu vou passar no quadro. Então eu sempre começo a aula perguntando pra eles o que eles sabem do	

Renata	"[...] os aspectos mais fortes são amor que sinto pelo que faço e o compromisso que tenho com os meus alunos. [...] os fracos são a impulsividade e as heranças ruins da escola/educação tradicional"	assunto do texto. Então, por exemplo, nessa semana eu trabalhei com eles um texto sobre a Europa, a primeira pergunta foi: o que vocês sabem sobre a Europa? [...], eu disse pra eles que até valia time de futebol que eles lembrassem [...]. E aí, devagarzinho eu fui puxando pra temática do texto que era a geografia da Europa, e fui perguntando pra eles, como é a paisagem e eles foram interagindo comigo. Então, depois eu passei o texto pra eles no quadro, em partes, parágrafos, fui mostrando pra eles as palavras que eles conheciam, perguntando o que eles conheciam, mostrando pra eles as palavras cognatas, as semelhantes e fazendo com que eles encontrassem o que há de comum entre a fala deles e o que tava sendo apresentado no texto. E depois, em seguida, eu passei as questões de interpretação. Normalmente, sempre acontece dessa forma".	"Quando em uma sala de aula que estou trabalhando de uma forma e não há aproveitamento, o rendimento não foi bom. Então, na medida em que vou refletir, vou pensar na aula seguinte, na turma seguinte. Provavelmente, estarei contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e, certamente, os alunos serão beneficiados".
Graça	"Bom relacionamento com o corpo docente e discente; gosto do que faço; poder contribuir com o crescimento do outro. Porém, tenho dificuldades em aceitar o descaso de terceiros no processo educacional, [...]".	"[...] acho muito importante chegar na sala de aula e dar um bom dia pra eles [...]. Peço desculpas quando chego alguns minutinhos atrasada, às vezes, eu justifico porque estava na direção ou transporte, e depois eu deixo alguns minutos eles se acomodarem, pensarem, até mesmo pra conversar, também, porque eu acho que é normal uma conversinha, depois eu retomo o conteúdo anterior [...]. Faço uma retomada, geralmente, do assunto pra poder interligar com o próximo assunto que eu vou continuar [...]. Como a gente tem poucos recursos, [...], então eu uso, geralmente, o quadro de giz, o livro, escrevo o conteúdo, depois retomo com eles, faço uma leitura partilhada, faço perguntas, questionamentos e vejo algumas coisas que eles tem da realidade deles, comparando ao que foi acontecendo dentro de uma reportagem e espelhando, citando exemplos, vou espelhando logo a minha aula, meu conteúdo com o que vai acontecendo na realidade e, depois, eu vejo as intervenções deles, o tempo passa muito rápido numa sala de aula, depois com uns 10 minutos, 5 minutos pra encerrar eu faço a chamada [...], cumpro o horário". "[...] então, a gente aplica o conteúdo, aplica o roteiro de estudo, para uma analise e entendimento deles, depois	"[...] todo educador precisa está imbuído da consciência de que dentro da práxis pedagógica ele possa criar uma constante crítica reflexiva de suas ações, para o bom êxito de seu trabalho".

		aplica a avaliação baseado no conteúdo dado, no roteiro de estudo e eu sinto que os alunos não se sentem assim, ainda, motivados [...]. [...], não penetram naquilo que agente fala [...]. E, depois, eu percebo eles assim [...] vazios, sem se aprofundar naquele estudo".	

Quadro 21: A descrição da prática pedagógica no Ensino Médio
Fonte: Dados extraídos do questionário, entrevistas e sessões reflexivas

A primeira categoria de análise situa a prática pedagógica, a partir do grau de construção lingüística das partícipes no Ensino Médio. Nas sustentações verbais das partícipes, percebemos que na prática pedagógica que desenvolvem há, em geral, indícios de compromisso com o ensino e, acentuado esforço em relacionar os conteúdos das disciplinas ministradas com a realidade dos alunos, entretanto, o discurso evidencia, também, os insucessos e as dificuldades do trabalho docente.

Para Alda, de acordo com o que informa o contexto "questionários", podemos identificar que a pesquisa e o incentivo do aluno para que busque o conhecimento pelo próprio esforço, tem perpassado o seu trabalho, no entanto, ao utilizar a expressão "quando levo", entendemos que isso não tem sido uma constante em sua prática educativa. Constitui-se, porém, um anseio que gostaria de estar vivenciando e que não tem sido possível uma sistematização, portanto, para a colaboradora a motivação dos alunos é indispensável para que tenham sucesso na escola, e, certamente, essa perspectiva, passa pelo ato da pesquisa em referenciais que extrapolam o que é trabalhado em sala de aula e, também, pela motivação do aluno na sala de aula.

Quanto ao contexto "entrevistas", observamos que o esforço de Alda em articular a realidade cotidiana, expressa pelo uso de meios de comunicação, no caso, uma revista de circulação nacional como atividade pedagógica motivadora para estudo do conteúdo da disciplina que ministra, não tem êxito na sua intencionalidade. Ao ser solicitada uma tarefa para os alunos, a elaboração de um conceito sobre o assunto estudado, os mesmos não conseguiram dar conta do que foi pedido. Não identificamos, contudo, na fala da partícipe quais as razões para que a tarefa não fosse cumprida.

Verificamos, nesse contexto, sobretudo, quando analisamos o termo "peguei um trecho" na fala da colaboradora, que essa experiência ainda não foi bem assimilada pelos alunos, porque não está claro para os alunos a prática de contextualização do conteúdo e, nem mesmo, de produzirem conhecimento que, em geral, para a maioria deles, é função do professor.

Ao nos debruçarmos sobre o contexto "sessões reflexivas", mais uma vez, identificamos que a colaboradora expressa sua preocupação com a aprendizagem do aluno, ao tempo que entende que a prática pedagógica deve estar voltada para o corpo docente. Nesse sentido reafirma constantemente em seus discursos que o trabalho pedagógico só será eficiente se o aluno tiver sucesso naquilo que a escola estiver propiciando. Este entendimento mostra que Alda vivencia, constantemente, uma crise em seu trabalho pedagógico. Uma insatisfação metodológica que vai aflorando nas entrelinhas de seu discurso, explicitando que nem todos que partilham de seu cotidiano pedagógico concordam, isto é, não colocam a aprendizagem do aluno como função essencial da prática pedagógica.

Em relação ao discurso de Renata, identificamos também no âmbito do questionário, o compromisso docente como uma marca indelével ao trabalho do professor, um desejo sutil de que a educação escolar seja assumida com respeito aos seres humanos, somando-se a isso, a declaração de amor que a colaboradora faz ao seu trabalho, na sutileza de quem assume a profissão professor como uma expressão de cidadania que se mostra pela afetividade declarada ao corpo discente. O que fica evidente nesse contexto, porém, é a autocrítica da partícipe ao afirmar que sua prática pedagógica, ainda, possui os resquícios de sua formação inicial, notadamente, nos aspectos que sinalizam para uma prática pedagógica tradicional.

No contexto "entrevistas", Renata, professora de Língua Inglesa, destaca três aspectos que se fazem presentes na sua prática educativa: a interação professor-aluno no contexto da sala de aula; o gerenciamento dos conhecimentos prévios dos alunos e, também, a reduzida quantidade de recursos didático-metodológicos da escola que são disponibilizados aos professores. O primeiro aspecto demonstra que, na sala de aula, a partícipe propicia diversos momentos de diálogo acerca do conteúdo ministrado, isto é, as situações interativas ocorrem no âmbito da discussão sobre o assunto da aula, oportunidade em que Renata faz perguntas diretas sobre o conteúdo, a fim de que o aluno dê mostras de suas conquistas/aprendizagens, isto é, do conteúdo internalizado, reconstruído em aula de aula.

Essa prática fica mais clara quando o segundo aspecto entra em cena, isto é, há uma preocupação da colaboradora em organizar previamente, os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o assunto a ser ministrado. Isso, certamente, é uma marca da sua formação inicial, em que os fundamentos teóricos sobre contextualização ou aprendizagem significativa impregnaram o seu cotidiano, seja no discurso idealizado ou na prática pedagógica que assume, haja vista a força expressional contida no seguinte excerto: "Normalmente, sempre acontece dessa forma", evidenciando, até certo ponto, uma descontinuidade e/ou

intencionalidade vislumbrada, mas que não tem ocorrido, na maioria das vezes, quando está em sala de aula. O fato é que, se o trabalho educacional que a colaboradora desenvolve não tem sido o que ela mesma espera realizar, como revela a autocrítica presente no trecho lingüístico selecionado, uma das razões pode estar na falta de recursos didático-metodológico (terceiro aspecto do discurso) que a escola não possuí em quantidade suficiente para atender a demanda cotidiana e, aliado a esse aspecto, há, ainda, o agravante de que nem sempre é um material de qualidade, no sentido de assegurar o sucesso da operação empreendida. Assim, ao tempo que discorre como atua profissionalmente, a partícipe, identifica ameaças externas que atrapalham o seu trabalho no Ensino Médio.

É no espaço das sessões reflexivas que Renata deixa bem claro acerca de como suas ações docentes no cotidiano de sala de aula tem acontecido, levando-a a pensar sobre o que fez, em particular em termos de contribuição para a aprendizagem do aluno. Na condição de uma experiência positiva, a reflexão que a colaboradora faz constitui-se apenas uma etapa do processo de auto-avaliação e/ou da reflexão sistemática, mesmo assim, fica evidenciado que a reflexão acontece como uma ação relativa, isto é, nas palavras da própria interlocutora, entendemos que o ato reflexivo ocorre quando não há sucesso do aluno em uma sala de aula, permitindo novas posturas em aulas posteriores ou, às vezes, em outra sala, em que os alunos são outros, o tempo é outro e as condições de aprendizagem são outras. Dessa forma, e nessas circunstâncias, o que se evidencia é que a reflexão sobre o trabalho pedagógico da colaboradora ainda se mostra incipiente, episódico e não sistematizado.

Em outra experiência lingüística, especificamente, no discurso de Graça, as relações afetivas, o compromisso com o trabalho docente, a preocupação com as políticas educacionais, a contextualização do ensino e a consciência da práxis do professor são os elementos que permeiam os excertos que selecionamos para proceder à análise discursiva. No âmbito do questionário, a partícipe destaca a importância das boas relações com os alunos e com os outros professores para que o ato de ensino ocorra com qualidade. Em relação aos alunos, entendemos que a manutenção das boas relações afetivas acontecem como forma de sedução do corpo discente, visando captar sua atenção para o conteúdo a ser discutido, assim como para as demais tarefas previstas, da mesma forma, ajuda a minimizar a dispersão e a indisciplina na sala de aula. Como é perceptível, trata-se de um fenômeno que, também, inscreve-se, dentro das intencionalidades pedagógicas. Isto é, na sala de aula, é esperado que haja preparação para a vigência de boas relações interpessoais, sem as quais os estudos e demais ações correlatas tendem a ficar prejudicadas em termos dos objetivos perspectivados. No que concerne a boa convivência, em relação a boa convivência entre os professores,

identificamos fortes indícios do envolvimento de Graça na soma de esforços e trabalho conjunto na escola. Neste caso, seu discurso deixa emergir o seu nível de insatisfação com a afetividade entre os docentes, no seu entendimento, trata-se de algo que necessita de urgentes revisões.

Somando-se essas questões inter-relacionais, entre professor-aluno, aluno-professor e, entre, professor-professor a colaboradora expressa, também, o gosto pela profissão; pois, ser professora de filosofia é uma realização e um status que registra ganhos subjetivos, mais do que financeiros. A evidência se concretiza quando a partícipe enuncia que o fato de "poder contribuir com o crescimento do outro" é uma fortaleza de seu trabalho, portanto, a solidariedade, a afetividade e fraternidade são marcas que mobilizam Graça, e que parametrizam a sua concepção de educação escolar. Em seu discurso, entretanto, percebemos marcas de insatisfação para com os rumos da educação, isto é, com as políticas educacionais para a docência, conforme vêm sendo definidas deixam a desejar no item qualidade, fato que atribui, ao processo de gestão não explicitado, mas que identificamos relacionado aos vários níveis de gestão educacional, desde a escolar até as instâncias governamentais do ensino público no território nacional brasileiro.

No contexto "entrevistas", Graça retoma a afetividade como bandeira de sua prática pedagógica, a motivação dos alunos como um desafio a ser superado e a vinculação conteúdo à realidade do aluno como uma prática exercida em seu cotidiano pedagógico. Desse modo, na concepção dessa colaboradora, as boas relações entre professor-aluno dependem do professor. Nesse sentido, refere que acha importante, em sala de aula, fazer uma boa acolhida e que pede desculpas quando se atrasa para aula, o que supõe dizer, que na escola em que atua a prática afetiva não tem sido amplamente efetivada por todo corpo docente, mas que boa parte tem dado exemplos salutares, expressivos. Igualmente importante é a motivação dos alunos, fato que tem motivado certa dose de desencanto docente, insatisfação, às vezes, constituindo-se um dilema de seu trabalho educacional, sobretudo, quando identifica que os alunos não aprenderam o que foi ensinado. É como diz Graça: "E depois, eu percebo eles assim [...] vazios, sem se aprofundar naquele estudo". Parece que a afetividade ainda não é suficiente para que os alunos sejam motivados, sobretudo, o fato de a colaboradora identificar os alunos ditos "vazios", evidencia que a prática pedagógica desenvolvida nesse contexto, ainda se mantém, com pouca inovação, poucos atrativos no que concerne aos encaminhamentos necessários à aprendizagem do alunado e, obviamente, a sua autonomia pessoal e intelectual.

Mesmo assim, Graça afirma que, em sua prática pedagógica, tem buscado articular a realidade dos alunos com os conteúdos que são ministrados em sala de aula. O termo usado pela docente para descrever esse processo de contextualização dos conteúdos é "espelhado" é usado pela docente para descrever esse processo de contextualização desses conteúdos. Expressa, todavia, que no contexto do processo de espelhar o conteúdo com a vida cotidiana dos alunos, ela tem se deparado com a falta de recursos didáticos para dinamizar as aulas, bem como com a existência de uma prática pedagógica que se mantém rotineira, apesar de seus esforços rumo à dinamização dessa prática. A rotinização das ações, como refere Graça, bastante presente no seu trabalho como se vê na descrição de uma aula, conforme a ótica de nossa colaboradora.

No contexto das sessões reflexivas, Graça elenca o componente intertextualidade, deixando emergir a consciência acerca da práxis pedagógica, assim como um nível elevado de conscientização da profissionalidade que este aspecto conduz e exerce no âmbito do que-fazer professoral. Nesse sentido, no sentido mesmo de práxis pedagógica, é fundamental, sobretudo, que o trabalho do professor deva ser crítico-reflexivo, a fim de garantir o êxito da atividade educacional. Neste caso, nosso entendimento é que a partícipe agregou em seu discurso uma perspectiva ousada de atuar na sala de aula, uma vontade de ver acontecer uma prática pedagógica nova, dinâmica, crítica e mobilizadora da aprendizagem efetiva dos alunos. Um desafio que acredita, portanto, estar assumindo, até certo ponto, solitariamente, dado que a maioria dos professores que atua na escola, parece ainda, estar construindo essa visão.

Assim, nesta categoria de análise que descreve a prática da pedagógica no Ensino Médio, a partir das idiossincrasias lingüísticas das colaboradoras, Alda, Renata e Graça expressaram vários contextos discursivos visualizados (os questionários, as entrevistas e as sessões reflexivas), pontos que se entrecruzam e se complementam, sejam nas fortalezas e nas ameaças e/ou nos desafios, sejam nos anseios e/ou nas possibilidades almejados para o cotidiano do trabalho docente.

Os pontos que se entrecruzam e se complementam entre os enunciados das colaboradoras apontam, em relação as fortalezas: o compromisso com a profissionalidade docente, com as experiências exitosas nas relações afetivas na escola e com o esforço para tornar a aprendizagem dos alunos cada vez mais significativa, isto é, efetiva e relacionada com as necessidades do dia-a-dia. Quanto às ameaças e/ou desafios, os pontos mais relevantes dos discursos foram: a falta de recursos didáticos para dinamizar as aulas, pouca motivação dos alunos para os estudos e a aprendizagem, alguns resquícios da formação tradicional vindo

à tona na prática pedagógica, bem como certa insatisfação com os formatos de gestão da educação básica em todas as instâncias políticas.

No que tange aos anseios e/ou às possibilidades na prática docente, foram ressaltados pelas partícipes pontos que se entrecruzam e se complementam, tais como: educação formal tendo como centralidade a aprendizagem dos alunos, a constante reflexão do professor sobre a prática que desenvolve na sala de aula e a consciência de uma práxis pedagógica, marcada pela crítica, pela reflexão e pela transformação do homem e do meio no qual está inserido.

Em geral, identifica-se uma insatisfação das partícipes com o trabalho que desenvolvem, sobretudo, essa insatisfação se configura como uma crise da prática pedagógica vivenciada na atualidade, marcada pelas incertezas, pelas divergências e incompletudes que, invariavelmente, permeiam o trabalho do professor. Desse modo, buscamos analisar, na categoria "Finalidades da prática pedagógica", os significados e sentidos da prática dos professores, explicitados em termos de horizontes e intencionalidades do que exercitam no Ensino Médio.

CATEGORIA			
Finalidades da prática pedagógica: informar			
Partícipe	**Nos questionários**	**Nas entrevistas**	**Nas sessões reflexivas**
Alda	(não informa)	"Esse conteúdo. a primeira intenção era partir da Gramática e, a segunda, também, é trabalhar a questão da leitura". "[...] no primeiro momento era trabalhar a Gramática de forma contextualizada. Eu penso assim, quando eu pego um trecho desses, que eu vou e busco assim em revistas, jornais, textos assim mais atualizados, então eu vejo que ali tem um sentido maior, porque traz uma informação, a gente pode discutir alguma coisa assim relacionada ao texto, se é uma situação da atualidade".	(não informa)
		"Bom, na verdade eu tentei fazer algumas coisas juntas, por exemplo, o foco da aula é a língua inglesa, é trabalhar com eles a interpretação de textos, mas, na hora que escolho os meus textos eu penso, sempre, nos assuntos do texto pra que eles possam fazer uma transposição do assunto do texto pra vida deles. [...]. Então nessa	

Renata	(não informa)	aula da Europa, eu quis mostrar pra eles que por mais dificuldades que eles tenham com o inglês, [...] eles conhecem um pouco da Europa, do assunto, ficaria mais fácil pra eles conseguirem interpretar o texto e responder as questões. Então, essa é uma preocupação que eu tenho sempre nas minhas aulas, o assunto dos textos não é uma coisa de outro mundo, é alguma coisa sempre palpável que, por menos que eu pergunte, eles vão sempre saber alguma coisa, até pra despertar o interesse deles no assunto".	(não informa)
Graça	(não informa)	"[...] meu interesse foi fazer com que eles sejam gente. Gente entre aspas, não quero que você entenda que eu tô dizendo que meus alunos não sejam gente, mas, que eles sejam participantes na sociedade, que eles sejam meninos e meninas lutadores, que eles despertem para o sentido da vida e trabalhem, [...] tento mostrar pra eles, justamente, isso que apresenta lá no conteúdo, que o ser humano ele é capaz de romper com o passado, questionar o presente e criar novidades futuras, [...]. E eu, sempre, coloco isso. Então, o meu objetivo esse. [...] eu me irrito, quando eu vejo que eles são muito assim, eles querem ser críticos, mas, às vezes, não tem fundamentos, [...]. [...] quando é assim, às vezes, eu entro em choque pra no sentido de que eles acordem pra vida. [...] tento retomar pra que eles sejam profissionais críticos, mas uns críticos que não sejam, assim, sem saber o que eles estão dizendo. Entendeu? Críticos com pé no chão. [...]. [...] sempre vou levando, levando, levando até eles entenderem o processo. Que eles, também, têm que entrar no processo da questão da educação".	(não informa)

Quadro 22: O informar sobre a prática pedagógica no Ensino Médio
Fonte: Dados extraídos do questionário, entrevistas e sessões reflexivas

A segunda categoria que nos propomos a analisar contempla o processo do informar sobre as intencionalidades do trabalho docente, nesse excerto, os professores não apresentaram informações em todos os contextos que selecionamos para esse fim, somente, no contexto entrevistas pudemos realçar fragmentos discursivos que apresentam indícios das

finalidades da prática pedagógica. A rigor, não foi fácil conseguir dos colaboradores que expressassem, sobretudo nas entrevistas, as motivações que os levam a atuar, a tomar decisões em uma determinada aula, na seleção de determinados conteúdos.

Entendemos, porém, que essa dificuldade não está associada à falta de finalidades para e do trabalho pedagógico, mas, sim ao fato de que, nem sempre, os professores (e as pessoas, em geral) dão conta das ideologias que perpassam os seus discursos e os conteúdos ministrados em suas disciplinas ou, muitas vezes, a idéia que transparece é que, momentaneamente, parecem ter clareza dos objetivos a serem atingidos com a aula que estão ministrando. Então, no contexto entrevistas, as docentes Alda, Renata e Graça revelaram, explícita e implicitamente, aspectos relevantes de seu fazer pedagógico no Ensino Médio, como detalharemos a seguir.

A partícipe Alda evidencia que suas aulas, voltadas para o conhecimento da gramática nacional, busca desenvolver alunos leitores com o domínio das regras eruditas da língua portuguesa, deixando claro a intenção da apreensão pelo aluno dos conhecimentos pertinentes a essa disciplina, numa perspectiva de internalização dos conteúdos formais. A assimilação de um aporte teórico, no entanto, soma-se com a contextualização deste, isto é, o estudo da gramática a partir de uma vinculação com a realidade social que, para a colaboradora, conforme exterioriza nas entrelinhas de seu discurso, ao evocar a expressão "uma situação da atualidade", a contextualização visa à formação do caráter, da consciência da importância de valores positivos para atuar no mundo, cujo uso da gramática é, também, possibilidade menos dolorosa para uma boa inserção social e no mercado de trabalho.

Para Renata, em suas aulas, há uma preocupação constante com a tradução do texto inglês para o português, ou seja, o domínio da língua estrangeira, para tanto, utiliza-se dos conhecimentos que os alunos têm de geografia, de língua portuguesa, de história, entre outras áreas de conhecimento para, pedagogicamente, alcançarem a interpretação (tradução) do texto pelos alunos. Diante dessa intenção, a colaboradora articula também, os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade do aluno, o que entendemos como uma possibilidade docente de contribuir com a formação de valores essenciais à vida social dos alunos, na verdade, uma postura transversal que vislumbra educar socialmente os indivíduos, face aos sérios problemas de indisciplina, de violência e de marginalização que a juventude local e globalmente tem enfrentado. O uso recorrente da realidade no âmbito da sala de aula, porém, faz-se pelo fato da colaboradora querer despertar o interesse e a atenção dos alunos para os conteúdos ministrados, conforme evidencia o discurso em referência.

Ao destacar a intencionalidade da última aula ministrada, Graça enfatiza com bastante clareza que sua prática pedagógica visualiza a cidadania do aluno, a partir da formação de indivíduos críticos com causa, ou seja, fundamentados teoricamente nos conteúdos que são repassados na sala de aula, pois os alunos devem, segundo a partícipe, assumir o processo educacional. Este assumir entendemos como comprometimento com os estudos, ficar atentos às aulas e fazer as tarefas solicitadas na escola.

Desse modo, a colaboradora externa sua perspectiva conscientizadora de formar um homem crítico, reflexivo, participante na sociedade, trata-se de um "jeito" de ser professor que não se coaduna com a inoperância na sala de aula, com o conformismo e com a falta de vontade de estudar de alunos e de professores também. Fato implícito, o citado, mas que já causou irritação na docente, que não se conforma com a realidade educacional que vivencia, mas que persiste nesta busca, neste fazer pedagógico comprometido com o sucesso dos alunos.

Assim, no contexto "entrevistas", vislumbramos a prática pedagógica no Ensino Médio, no discurso de Alda, Renata e Graça perspectivando formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho, mediante a internalização e vivência de conteúdos específicos de suas disciplinas. As professoras se vêem numa luta que consideram desafiadora quanto ao fato de mobilizarem a atenção e o interesse dos alunos, permanentemente, requisito necessário à internalização dos temas/conteúdos trabalhados, razão por que atuam no sentido da contextualização do ensino, utilizando-se da realidade do aluno.

Dessa forma, as partícipes atuam, sobretudo, a partir de duas intencionalidades que se complementam e se fortalecem: a formação cidadã e a motivação. A primeira intencionalidade atua no campo da idealização e a segunda na efetiva prática pedagógica cotidiana. Considerando essa natureza, entendemos que é relevante confrontar os enunciados, em análise, com os referenciais teóricos que norteiam e que balizam a prática pedagógica das colaboradoras no ensino médio.

CATEGORIA			
As referências da prática pedagógica: confrontar			
Partícipe	Nos questionários	Nas entrevistas	Nas sessões reflexivas
Alda	(sem informação)	"Eu fico pensando, meu Deus, a melhor forma é essa diante do que eu já ouvi, li algumas vezes. Eu penso que a melhor forma é essa, da gente buscar uma coisa que reflita uma situação [...], que trabalhe também o lado social mesmo que seja assim, às vezes priorizando mais a Gramática, mas sempre	(não houve confronto)

		direcionado pra esse lado [...], alguma coisa relacionada à vida deles, a situação deles do momento. Eu penso que é uma maneira melhor de trabalhar de conduzir a aprendizagem, atraí-los pra aprendizagem".	
Renata	"[...] o olhar do outro ajuda a reflexão crítica. Muitas vezes o outro vê e lê nossa prática por outro lado (impessoal)"	"[...] E eu sei que a experiência, ela tem me feito refletir sobre a minha prática. Então, [...] eu não sei como eu cheguei na sala de aula, às vezes eu fico pensando, meu Deus coitado dos meus alunos de 10 anos atrás, porque há 10 anos eu não sabia nada do que eu sei hoje, então que tipo de professora era eu? [...]. Então, eu sei que a Pedagogia foi uma forte aliada dentro da minha vida, e não só o curso de Pedagogia, mas [...] Ensino Superior [...]. Eu aprendo muito com meus amigos. Então muito do que eu sou devo, hoje, enquanto profissional, eu devo a minha coordenadora e, devo aos meus amigos que trabalham comigo e estão sempre me ajudando. [...]. Então. eu acho que a própria realidade me fez ir me adequando a isso, eu fui vendo que algumas coisas que eu fazia, por exemplo, não davam certo, então, eu tinha que mudar. [...]. Errando e acertando, errando e acertando. [...]. E as leituras e os estudos, e esse momento de interação são importantes".	"Quando em uma sala de aula estou trabalhando de uma forma e não há um bom rendimento. Então, na medida em que vou refletir, vou pensar na aula seguinte, na turma seguinte". "À medida que o professor vai evoluindo ele aprende a lidar com essas situações. À medida que ele vai refletindo, estudando, ele vai buscando, ele aprende a lidar com diferentes situações".
Graça	"Numa relação constante em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende".	"[...] antes de eu ser religiosa, eu já era mulher, ser humano e os valores que eu aprendi com meu pai, com a minha família, [...] e eu aprendi muito bem a conviver com meus irmãos, [...]".	(não houve confronto)

Quadro 23: O confrontar: as referências da prática pedagógica no Ensino Médio
Fonte: Dados extraídos do questionário, entrevistas e sessões reflexivas

Ao analisar a terceira categoria, voltamos nosso olhar para não só apreender as minúcias do discurso das colaboradoras, mas também apreender o discurso que não se revela no texto escrito, mas nas suas lacunas, tal como refere Maingueneau (1989) acerca dos entrecortes no campo enunciativo e que, por este e outros motivos, nem sempre se revela um discurso diáfano e inquestionável e, inclusive, porque entre outros aspectos revela sutilidades da prática pedagógica, tem intuito de elucidar as referências que fundamentam o trabalho pedagógico das colaboradoras, visando ainda, conduzir a uma reflexão sobre os interesses que perpassam, explicita ou implicitamente, toda a ação pedagógica na escola. Desse modo, os

contextos analisados, ora apresentam, sutilidades, como em Alda "[...] diante do que já ouvi e li algumas vezes"; em Renata "[...] o olhar do outro ajuda a reflexão crítica; ou em Graça "[...] eu já era mulher, ser humano e os valores que aprendi [...]" registram que foram construindo sua prática pedagógica, e ora, fica bem nítido, as bases em que o trabalho se fundamenta.

No contexto "questionários", a partícipe Alda não apresenta nenhum enunciado que possibilite colhermos informações sobre as bases teóricas, filosóficas, entre outras, que norteiam seu trabalho pedagógico na escola, todavia, Renata e Graça, apresentam indícios que comportam estabelecer um confronto pedagógico, na perspectiva de identificarmos as bases teóricas que fundamentam a sua prática pedagógica na escola.

A colaboradora Renata se anuncia como mobilizada profissionalmente pelo outro, afirma, a propósito, que o olhar do outro contribui para que seu trabalho seja efetivado em bases mais seguras. Esse olhar que pode advir de um parceiro (esfera docente) ou mesmo de um gestor (esfera administrativa), até certo ponto fortalece e encoraja Renata a prosseguir, mesmo que, por vezes, seja errando/acertando. Em nosso entendimento, o outro a quem a colaboradora se refere está distante do cotidiano da escola, pois o olhar "impessoal", como anuncia a fala da partícipe, é de alguém que se pronuncia sobre todo o trabalho que Renata desenvolve e não, especificamente, no cotidiano do Ensino Médio.

No enunciado de Graça identificamos dois elementos que, no seu entender, contribuem para fundamentar o seu trabalho: o aprender fazendo e a cooperação dos outros colegas de profissão. Esse discurso mostra o uso do erro como método de correção e a importância da presença dos pares no processo de ensino, mas também, revela que o mote aprender fazendo, constitui-se um discurso pronto e acabado que foi assimilado no discurso do professor brasileiro, em oposição à prática pedagógica tradicional. Desse modo, o que aproxima o discurso das colaboradoras é a participação de outros indivíduos na retroalimentação do fazer pedagógico na escola.

No contexto entrevistas, todas as colaboradoras apresentaram indícios dos fundamentos que mobilizam a prática pedagógica no Ensino Médio. Entre eles, no caso de Alda, a leitura sobre o conteúdo ministrado e a escuta do outro. Percebemos, desse modo, que a partícipe não consegue externar suas referências, prendendo-se aos conteúdos específicos de sua disciplina e aos eventos ou reuniões esporádicas de formação ou de conversas na sala do professores, fato destacado na expressão "diante do que eu já ouvi".

Quanto aos indícios de reflexividade crítica que alicerçam o trabalho de Renata, destacaram-se: as experiências de anos de docência, os aportes teóricos da pedagogia, a experiência da docência superior, a interação com os amigos de caminhada pedagógica e a

auto-reflexão. Nesse contexto a partícipe consegue expressar, fazendo uma autocrítica da caminhada na docência, elencando as fontes referenciais de sua prática educativa, que se constitui diversificada, aberta e fundamentada conscientemente.

No confronto de Graça, evidencia-se a experiência religiosa, a educação familiar e a socialização de experiências com os profissionais de seu cotidiano escolar como alicerce do trabalho pedagógico que desenvolve. Notamos, portanto, que as bases do trabalho desta colaboradora, fortaleceram-se com a formação religiosa, bases do cristianismo, que por sua vez, explicitam-se nas experiências com outros profissionais da escola, ao indicar, em seu discurso, marcas de solidariedade e fraternidade como pontos de partida para o seu fazer pedagógico.

Em relação ao contexto "sessões reflexivas", somente a partícipe Renata fez o confronto com sua prática pedagógica, especialmente, destacando a autocrítica e a formação continuada como mediadores da construção do arcabouço teórico que mobiliza a sua prática. Ocorre que, em seu enunciado, observa-se que a experiência da docência é um fator, preponderante, para aprendizagem constante e para viabilizar a modificação ou não da prática pedagógica. A colaboradora, portanto, enumera uma série de referência para o trabalho que desenvolve no Ensino Médio, a partir de uma consciência quase absoluta, firme e, entretanto, dialógica.

Retomando todos os pontos incorporados à análise no âmbito da ação de confrontar, visualizamos que a experiência é que alicerça o trabalho pedagógico das colaboradoras, somando-se a um segundo aspecto: a participação do outro no processo, diante do seu olhar, da troca de experiência e na observação de suas ações na profissão docente, em particular, nos meandros da prática pedagógica. Reiteramos, então, que a consciência crítica acerca dos referenciais que mobilizam a prática pedagógica no Ensino Médio ainda é muito fragilizada, notadamente por apresentar uma dificuldade junto ao corpo docente no que se refere à ação de confrontar seu trabalho com uma teoria mobilizadora da educação em sentido amplo e da prática pedagógica em sentido estrito.

Estabelecidas estas reflexões analíticas, anunciamos o encaminhamento de outra categoria que, em linhas gerais, compreende o processo de abertura para novas escolhas e possibilidade na prática pedagógica, de acordo com o que destaca o quadro a seguir.

CATEGORIA			
As possibilidades de uma nova prática pedagógica: reconstruir			
Partícipe	Nos questionários	Nas entrevistas	Nas sessões reflexivas
Alda	"[...] busco estratégias para o meu desempenho profissional".	"O que eu faria diferente [...]. Eu pegaria o texto completo, [...] essa turma tem 42 alunos, cada vez que eu vou pra uma sala dessas, eu preciso ter no mínimo 22 cópias, como quando eu trabalhei a questão do volume, do excesso de volume de aparelhos portáteis, eu não tinha essa condição de trazer esses textos que dessem pra formar duplas. Eu traria o texto completo para que a gente pudesse discutir mais, e, só depois da discussão do texto, aí eu trabalharia a questão da Gramática. [...]. Se a gente tivesse lido mais, tido assim um contato maior, talvez. Porque foi muito rápido [...], foi só um trecho pequeno, eu faria assim, eu levaria o texto completo da reportagem".	"Quando a aula não funciona como eu pensei, eu penso como fazer diferente na sala seguinte, em outras aulas. Refletindo essa situação fico pensando no resultado, se o aluno continua".
Renata	"[...] muitas vezes nossas ações mecânicas não nos permitem refletir sobre elas, mas eu estou tentando".	"Eu tornaria a aula mais rica em recursos, por exemplo, eu poderia ter levado um mapa da Europa, poderia ter feito alguma atividade prática em relação à Europa. Se eu tivesse um retroprojetor eu poderia ter mostrado paisagens da Europa. [...] eu não fiz isso, não vou te dizer que a desculpa é porque é escola pública, na verdade não! Na verdade é que por conta das coisas serem corridas como elas são, muitas vezes, eu faço o mínimo e eu poderia fazer mais. Se eu tivesse me programado um pouco mais, se eu tivesse me organizado, preparado o material. A escola não tem retro, mas eu podia ter levado; não tem data-show, mas eu podia ter levado. [...]. Então o que eu poderia fazer diferente, não só lá, mas em outros lugares é preparar um material que seja mais atraente pra eles. [...]. Mas, se eu tivesse os recursos pra chamar um pouco mais a atenção, eu creio que o rendimento seria maior. E, também, se eu pudesse estar um pouco mais com eles, porque 45 minutos é pouco tempo numa turma de 50 alunos, pra eu poder fazer o acompanhamento individual, que seria o ideal".	"E depois, você deve fazer a avaliação da aula. Como foi que aconteceu? Aconteceu dessa forma na primeira sala. Não gostei. Então, quando eu for para outra sala, eu já refleti sobre o que aconteceu e, na situação seguinte, a minha ação didática será melhor".

Graça	"[...] como uma educadora que está em processo de aprendizagem estou sempre revendo e ampliando o que fiz e o que deixei de fazer, para que eu possa melhorar".	"Então, se eu fosse voltar minha aula de cultura, eu gostaria de ter assim, material que me ajudasse e que eu fosse mostrar pra eles [...], com mais criatividade, com mais interesse, [...]".	(sem informação)

Quadro 24: Reconstruir: as possibilidades de uma nova prática pedagógica no Ensino Médio
Fonte: Dados extraídos do questionário, entrevistas e sessões reflexivas

A categoria de análise que intitulamos de "As possibilidades de uma nova prática pedagógica: reconstruir", representa um momento para analisarmos como as colaboradoras perspectivam novas escolhas, novas alternativas e novos caminhos a serem assumidos no contexto do trabalho pedagógico que desenvolvem no Ensino Médio. Constitui, também, a oportunidade para detecção de limitações que podem retardar, ou inviabilizar, mudanças necessárias em meio ao emaranhado de discursos das partícipes, mas que, muitas vezes, já trazem no seu cerne possibilidades anunciadas.

Assim entendido, passemos a analisar o discurso proferido por Alda. No contexto questionários, identificamos que a idéia de potencializar as estratégias de ensino é bem pontual, consciente e perseguida, perspectivada no sentido de viabilizar o sucesso das aulas ministradas pela partícipe, portanto, realidade almejada, mas frágil em sua efetivação. Essa mesma perspectiva foi identificada, no contexto "entrevistas" que, segundo a colaboradora, o item a falta de recursos didático-metodológicos é a principal limitação para uma aula que se deseja exitosa. Por isso, Alda demonstra abertura para reconstruir sua prática pedagógica. Acredita ser mais significativa com o uso do material didático em quantidade e qualidade, bem como, tendo como suporte a reflexão sobre os pontos críticos da aula anterior, de acordo com o que ressalta no contexto sessões reflexivas.

Em seu discurso, realçado no contexto "questionários" e no contexto sessões reflexivas, a partícipe Renata coloca como ponto de partida para novas possibilidades em sua prática educativa o exercício da reflexividade, porém, evidencia a dificuldade que é exercitar/desenvolver esse processo de reflexão. No contexto "entrevistas", apresenta ainda, outros aspectos que considera importantes para viabilizar a melhoria de sua prática docente, dentre eles enumera: o uso de diversos recursos didáticos atrativos; (re)organização do trabalho pedagógico, entendido como o ato de planejamento sistemático, e de acompanhamento personalizado dos alunos. Em relação a essas explicitações, a colaboradora destaca que as barreiras para efetivação das possibilidades elencadas estão na própria vontade

profissional, no ativismo docente e nas ações governamentais (a partícipe tenta descartar essa limitação, e faz conferindo-lhe um discurso pontuado de relevâncias discursivas, não só, mas também de relevâncias semânticas. porém, ao externá-la, confere relevância no discurso).

Para a colaboradora Graça, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido conforme fica evidente no contexto "questionários", constitui-se uma forma de aprendizagem para o docente, cuja identificação das falhas possibilita novas posturas na sala de aula. O destaque maior para reconstrução de seu trabalho docente, todavia, está no uso de recursos metodológicos, perspectivando que a aula fique mais criativa. Segundo o enunciado do contexto entrevistas, contribuem para que a aula fique criativa, despertando o interesse dos alunos pelos estudos. No contexto "sessões reflexivas", a colaboradora não apresentou indícios lingüísticos dos quais pudéssemos extrair possibilidades para uma reconstrução da prática pedagógica da partícipe no Ensino Médio.

Em linhas gerais, as colaboradoras conferiram várias possibilidades para a reconstrução do trabalho pedagógico que desenvolvem na escola, destacamos, portanto, a reflexão durante a ação e após a ação como fator importante e, portanto, apontado como tal por todas as colaboradoras de forma consensual. Soma-se a isso, o exercício de empregar recursos didático-metodológicos diversificados e atraentes como o fator principal para novas escolhas e posturas pedagógicas das partícipes, bem como, a principal, limitação para uma maneira de organizar o trabalho pedagógico.

Na efervescência das constatações que evidenciamos nos discursos das colaboradoras, no campo das categorias: descrever, informar, confrontar e reconstruir, a partir dos enunciados lingüísticos presentes nos questionários, nas entrevistas e nas sessões reflexivas, entendemos que as partícipes mostraram coerência ao verbalizarem suas sínteses discursivas. Assim, apoiando-nos em Orlandi (2005), ousamos afirmar que os enunciados não são neutros, apresentam determinações de um tempo histórico e social no qual foram proferidos. Isto é, os sentidos e os significados presentes nos discursos das colaboradoras são resultantes de toda uma trajetória de formação escolar que se foi construindo ao longo dos tempos, incluindo-se, nesse percurso, as continuidades e descontinuidades que, por vezes, marcam a prática pedagógica do professor.

Diante das análises empreendidas, emerge o entendimento de que a prática pedagógica do professor comporta possibilidades de novas posturas, aqui defendidas como a postura crítico-reflexiva, perspectiva que supera o pensamento simplificador e assimila um pensamento complexo, portanto, uma cultura pedagógica que valoriza a reflexão sistemática, colaborativa e intencional. Para isso, é necessário que os professores vislumbrem uma

atividade didático-metodológica fundada em saberes da práxis educacional, cujo processo se inicia com a mudança de percepção que contemple a associação e a divergência dos fenômenos, a visão não linear da prática pedagógica que deve ser uma totalidade aberta, um velejamento em busca do Velo de Ouro, de acordo com o que apresentaremos no Capítulo IV deste trabalho.

CAPÍTULO IV
O VELO DE OURO DA PESQUISA: FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO

CAPÍTULO IV

O VELO DE OURO DA PESQUISA: FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO

> "A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, eu acho que *a priori* contempla o desenvolvimento pessoal do professor. Por quê? Porque à medida que o professor reflete, pensa, busca, estuda e investiga, com certeza, o aluno vai se beneficiar disso". (Renata, nas Sessões Reflexivas)

Este capítulo, intitulado de "O Velo de Ouro da pesquisa: formação e colaboração" aborda alguns pontos constituintes da função social e pedagógica desta investigação, cujo papel fundamental é colaborar para a potencialização do desenvolvimento profissional dos partícipes. A alusão ao Velo de Ouro, como explicado anteriormente, remete ao mito grego dos Argonautas, heróis mitológicos que abordo de um navio, velejaram em busca de prosperidade e de poder viabilizado por uma pele divina de um carneiro, que por sua vez era presente de Zeus, portanto, entre as características desse tesouro, estava a sua capacidade de falar e de pensar. Dessa forma, associamos a presente pesquisa colaborativa a uma aventura em busca da formação continuada de um grupo de professores do Ensino, e da perspectiva de um trabalho docente, cujo desafio foi desvelar o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor.

Desse modo, consubstanciando a discussão em torno dos eixos formação e colaboração, o fazemos colocando em realce o Velo de Ouro de cada um dos professores colaboradores, tendo como suporte as sessões reflexivas e os diários de formação, nichos naturais dos discursos entabulados, das reflexões engendradas e da tessitura das produções textuais, por intermédio das quais os dados desta pesquisa foram produzidos. A perspectiva é, pois, revelar as percepções dos partícipes, evidenciando as singularidades, assim como as

contribuições advindas do presente estudo com vistas à compreensão do processo de desenvolvimento profissional do grupo de colaboradores.

Desse modo, para efetivação de nosso intento, destacamos fragmentos dos discursos enunciados, sempre numa perspectiva positiva, considerando dois grandes elos interdependentes, a formação continuada e a colaboração. Os argonautas estão retornando, após percursos longínquos e desafiadores, visto que velejaram por paragens nunca dantes visitadas, exploradas por meio dos recursos discursivos do corpus de suas próprias enunciações, na verdade, nesse caso, cada um a sua maneira supõe assumir a condição vitoriosa pelo o tesouro conquistado, ou seja, o Velo de Ouro de Marlene, de Graça, de Gardene, de Elys, de Marcos, de Renata, de Alda e de Afranio, objetivo central deste capítulo.

4.1 O Velo de Ouro de Marlene

> "[...] é fundamental para estabelecer a qualidade de ensino, rever os pontos fundamentais para que a partir daí, possamos intervir de forma mais criativa". (Marlene)

No desenvolvimento do trabalho do professor, sem querer desconsiderar variáveis como a consistência teórica e as condições de aprendizagem dos alunos, é imperioso que a criatividade tenha destaque explícito, atuando no sentido de dialogar com as incertezas que permeiam a prática pedagógica na escola.

Considerando essa questão, a colaboradora Marlene advoga e busca proporcionar aos seus alunos momentos de encontro com o conhecimento, valorizando o diálogo e a formação voltada para a realidade desse aluno, tendo em vista a superação das dificuldades, a partir do conhecimento construído e colocado em questionamento, assim como na relação professor e aluno na sala de aula. Seu trabalho profissional na educação é marcado pela ênfase na autonomia docente e na superação dos problemas cotidianos da escola e da sociedade.

A colaboradora tem, ainda, como mote da prática pedagógica, a intervenção criativa, como mostra o processo de construção do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, que por sua vez, foi identificado como uma definição e não como um conceito na perspectiva vigotskiana, isto é, a construção lingüística da partícipe não

contemplou todos os atributos (geral, particular e singular) que dizem o que um fenômeno é, conforme destacamos no capítulo III (p.112). Portanto, a definição de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor para Marlene é "[...] a intervenção criativa do professor, valorizada e entendida como fundamental para a qualidade das experiências educativas". (Sessão Reflexiva).

Essa definição de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor pela colaboradora, indica que a sua transição decorre do nível de percepção imediata do fenômeno estudado para o nível abstrato, processo que permite alcançar um nível conceitual. Assim, a formação continuada sobre a construção conceitual constitui-se um dos caminhos para uma percepção de totalidade do conceito almejado.

Diante dos recortes lingüísticos, que fizemos para dar conta do que nos propomos, evidencia-se que esta partícipe confere à pesquisa oportunidade de aprendizado e de discussões coletivas sobre as temáticas relativas ao trabalho docente, sobretudo, destaca a troca de experiências pedagógicas e a reflexão sobre o trabalho diário na escola, como um marco positivo da pesquisa. Captamos, também, as marcas mais evidenciadas de formação continuada para a partícipe, que revela em seus depoimentos, uma autocrítica sobre sua participação na investigação, destacando, inclusive, a relevância e reconhecendo a evidência de formação no processo do estudo, como podemos revelar os excertos a seguir:

> "A convite do professor Francisco Afranio, aceitei participar como colaboradora de sua pesquisa de mestrado, o que muito me gratificou, pois durante os encontros para os estudos, aprendemos também. [...], discutimos em cima de temas que possibilitaram um momento privilegiado para a troca de informações sobre o nosso trabalho em sala de aula". (Diário de Formação de Marlene)

> "[...], a intenção do trabalho foi justamente oportunizar, também, uma formação continuada, e houve. No entanto, quanto a minha participação isolada é que, neste momento, fazendo uma reflexão do todo, tive dificuldades em acompanhar alguns encontros devido ao tempo restrito". (Sessões Reflexivas)

> "O que se pode dizer de um trabalho deste tipo? Que é muito interessante a forma de como o pesquisador conduz o trabalho e como os colaboradores podem contribuir com suas experiências pedagógicas para o enriquecimento da pesquisa que favorece o amplo estudo do pesquisador além, é claro, de oportunizar a nós, colaboradores, um estudo desta natureza que é a nossa reflexão sobre o trabalho que desempenhamos no cotidiano e no nosso espaço pedagógico". (Diário de Formação de Marlene)

Identificamos, ainda, nos discursos da partícipe uma avaliação, ressaltando os aspectos que contribuíram para a melhoria de seu trabalho pedagógico, destacando uma atenção especial ao processo colaborativo da pesquisa, que em sua percepção "[...] houve colaboração nos momentos das discussões, [...] trocas de experiências dos envolvidos. As

oportunidades de expressarem o que pensam. Foi tranqüila, onde cada um aprendeu e entendeu a opinião do outro e onde quis chegar" (Sessões Reflexivas).

Ainda sobre essa afirmativa de Marlene, percebemos que a colaboração para ela expressa-se pela liberdade de exposição do pensamento dos indivíduos, na compreensão do que os pares apresentam sobre a sua prática educativa. Assim, consideramos que a colaboradora, apresentou elementos importantes que entendemos como positivos para a sua formação, sobretudo, para o seu desenvolvimento profissional docente, consequentemente, para o desenvolvimento pessoal e institucional.

4.2 O Velo de Ouro de Graça

> "[...] tento rever minha prática e procuro sempre melhorar. Me sinto dinâmica, contextualizadora, sendo recíproca ao meio social, escolar em que atuo, [...]. Tenho consciência de ser um ser em processo". (Graça)

A sociedade em que estamos inseridos exige dos profissionais da educação uma postura pedagógica que contemple, não só a reprodução de conteúdos, mas também, possibilite a formação de indivíduos capazes de lidar com a realidade sócio-político-econômico-cultural, aprendendo a ser e a conviver face às fortalezas, aos desafios e às adversidades que este contexto engloba em sua totalidade. Para isso, é indispensável que os professores transitem para uma perspectiva pedagógica que viabilize uma práxis educacional, isto é, uma prática pedagógica consciente e conscientizadora de mudanças e de transformações positivas em todos os campos da existência humana.

É nesse contexto, que se insere a partícipe Graça, ao desvelar suas conquistas no processo desta investigação, quando em realce, entre outros aspectos que persegue continuadamente, destaca as finalidades de seu trabalho pedagógico, que é de construir uma educação alicerçada em valores éticos, morais e políticos, perspectivando despertar os alunos para os desafios que a sociedade enfrenta diariamente.

A essência de sua prática pedagógica está no trabalho voltado para a prática social e para o desenvolvimento da consciência da função sócio-política da escola, portanto, busca vivenciar uma prática reflexiva que visa à superação dos problemas cotidianos da escola e da sociedade. Desse modo, seu ponto de partida e de chegada na prática educacional é a práxis

educativa e a afetividade na escola, espelhando os conteúdos na vida dos educandos, como mostra no seguinte enunciado:

> "Compreende-se que o docente na realização de suas tarefas, precisa estar em constante vigilância, a fim de que possa estar sempre em mudanças, mesmo reconhecendo seus deslizes. Pois o professor, como todo profissional, é um ser em mudança e precisa capacitar-se e assumir com coerência e competência o seu trabalho, visando à aprendizagem discente. Favorecendo sempre mais o fortalecimento das relações interpessoais professor/aluno. Mas, lembrando sempre que o papel do professor é provocar o aluno a aperfeiçoar seus conhecimentos interagindo com a realidade nas suas várias dimensões". (Diário de Formação de Graça)

A colaboradora destaca, ainda a análise que faz de seu trabalho educativo, que entende como um vir a ser, bem como, reconhece a necessidade de potencializar sua formação continuada. Nessa mesma percepção, a partícipe evidencia no contexto da (re)elaboração conceitual de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, como vimos no capítulo III (p. 112), quando enuncia uma definição ao dizer o que este fenômeno é a "ação consciente, renovada e contextualizada do professor desenvolvida pela reciprocidade mútua entre a escola e o meio social". (Sessões Reflexivas)

Nos enunciados proferidos, a colaboradora afirma, também, que mesmo diante dos desafios enfrentados para participar da pesquisa, supõe que seu crescimento profissional foi revitalizado, como destaca nos recortes das sessões reflexivas, especialmente, nos recortes destacados do diário de formação, como podemos identificar:

> "[...] mesmo com os desafios enfrentados, houve partilha, estudos individualizados e grupais; facilitou pesquisas e abriu caminhos para um maior crescimento". (Sessões Reflexivas)

> "Foi uma oportunidade muito rica, onde podemos aprofundar melhor a importância da reflexão nas atividades docentes. O estudo contou de leituras dinamizadas e aprofundadas, destacando-se a reflexão não só como um atributo de todo ser humano, mas de modo bem especial e superior como prática no âmbito escolar. Pois, o professor que se abre para a reflexividade, está aberto para acolher o novo que surge no dia-a-dia de sua prática pedagógica. Já que o mundo onde vivemos exige que se faça constantemente uma reflexão de nossas ações, a fim de que o docente possa pensar e construir o seu saber autônomo". (Diário de Formação de Graça)

> "Outro ponto importante que refletimos, foi sobre a formação de conceitos. O professor pesquisador nos oportunizou textos que nos enriqueceram e fizeram com que percebêssemos que precisamos, cada vez mais, nos aprofundar e estarmos abertos a sanar dificuldades que caminham conosco, desde tempos remotos no campo educacional. Daí a grande importância de grupos e troca de saberes". (Diário de Formação de Graça).

Graça reconhece, então, que o compartilhamento de experiências e as trocas com os pares são "ferramentas" importantes no seu desenvolvimento profissional, portanto a colaboração emerge como vivência significativa no contexto de formação contínua.

Os depoimentos, então, desta colaboradora apontam para o processo de colaboração que a pesquisa perspectivava, destacando a contribuição do pesquisador e dos professores-colaboradores, que assumiram um clima de partilha, nos momentos de encontros de reflexão, como também, sugere o seguinte discurso:

> "O estudo aconteceu em clima de muita abertura e responsabilidade [...], o que fez criar um clima de partilha dos colaboradores; houve uma troca de saberes, todos queriam partilhar suas experiências e enriquecê-las com o rico conteúdo, onde foi visto vários pontos enriquecedores, espelhados em autores doados pela causa da educação". (Diário de Formação de Graça)

> "[...] o pesquisador foi muito esforçado e aberto para ajudar os membros do grupo. Houve enriquecimento de ambas as partes". (Sessões Reflexivas)

> "Tudo isso, fortalece [...] o desejo de uma reflexão, aberta, clara, para que possamos crescer [...], aprofundarmos sempre mais nossa visão crítica-reflexiva e assim podemos ser agentes abertos às transformações. Foi bom poder contar com o apoio e incentivo do mestrando Afranio, nesse momento de estudo e de busca com intuito de sermos professores reflexivos". (Diário de Formação de Graça)

A troca de experiência e de saberes é marcante para Graça, revelando que a pesquisa colaborativa é uma vivência potencializadora da formação, cujos partícipes e, também, o pesquisador implicaram-se em processo de auto-formação. Diante do exposto, encontramos indícios de contribuições da pesquisa empreendida, fato que fica mais evidente quando destacamos nos enunciados da docente, expressões que foram empregadas no contexto do estudo, a exemplo, de "professor reflexivo" e "abertos às transformações", como neste enunciado: "[...]. Lamento o grupo não poder continuar se encontrando para partilhar leituras, dúvidas, dificuldades, certezas, conquistas que conseguimos com os estudos feitos". (Diário de Formação de Graça)

4.3 O Velo de Ouro de Gardene

> "Não sei se minha prática se enquadra completamente nesta proposta, mas busco constantemente refletir sobre o que faço no intuito de melhorar meu trabalho, sistema ensino". (Gardene)

A qualidade do trabalho do professor está associada a diversos fatores, entre eles, a autoavaliação, cujo processo deve ser incorporado, urgentemente, em relação às práticas pedagógicas na escola. É, portanto, indispensável que esta cultura de autoavaliar-se, seja empreendida como finalidade e meio de conquista de uma nova percepção do que o professor vem realizando no seu cotidiano, sob pena, de continuarmos a planejar e ministrar aulas, sem que os professores pensem sobre o que fizeram e como desenvolveram suas aulas, sobretudo, de ficarem alienados em relação a que de melhor poderiam incluir em suas tarefas docentes.

Considerando esta questão, a colaboradora Gardene apresenta uma caracterização do que seja a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, quando diz que é a "[...] atividade que precisa estar em constante (re)avaliação do processo educativo, levando a uma mudança de postura por parte dos envolvidos no processo"(Sessão Reflexiva).

A compreensão da colaboradora, sobre a prática pedagógica, anuncia um início de desprendimento de aspectos concretos que são apresentados na caracterização, sobretudo, quando usa o termo "atividade", atributo geral do fenômeno investigado. Portanto, evidenciando a necessidade da colaboradora identificar os outros atributos presentes em um conceito que não foram contemplados, como os atributos: particular e singular, a fim de que possa abstrair o que é prática pedagógica sem se prender às percepções empírico-visuais, por conseguinte atuando na perspectiva conceitual.

Em relação ao processo de formação de conceitos, esta colaboradora considerou como relevante no estudo que desenvolvemos, pois relata que foi motivada a conhecer sobre o processo, sobretudo, acredita que a experiência pode ser levada para o ambiente da sala de aula, dessa forma, considerou de grande relevância transitar dos conhecimentos prévios sobre um fenômeno para os conhecimentos ou conceitos científicos, como indica o trecho a seguir:

> "Finalmente, chegamos ao tema que levantou mais curiosidade: a formação de conceitos. Descobrimos que somos capazes de criar e levar nossos alunos a criar novos conceitos. O estudo sobre conceitos é algo muito importante, pois nos leva a conhecer, realmente, o objeto de estudo". (Diário de Formação de Gardene)

Essas considerações nos permitem salientar que a formação continuada e a colaboração na escola, a partir das necessidades locais, são aspectos que a experiência do grupo de pesquisa proporcionou à colaboradora, pois segundo seus enunciados, a participação dos pares, a troca de experiência, o desabafo, entre outros aspectos, são anunciadores de novas possibilidades pedagógicas na escola, como pudemos inferir dos recortes, abaixo:

> "[...] cada tema abordado era vivenciado pelo grupo e rediscutido, o que possibilitou o contato direto com uma seqüência de conhecimentos importantes para a nossa formação pessoal e profissional". (Sessões Reflexivas)

> "[...], o trabalho foi uma troca entre professores e o mestrando, na busca de um crescimento pessoal e coletivo. Os estudos colaboraram diretamente com nossa prática pedagógica". (Sessões Reflexivas)

> "A colaboração nos colocou diante do próprio trabalho que está sendo desenvolvido pelo grupo e nos alertou para uma forma de trabalho que pode ser vivenciada no dia-a-dia da sala de aula". (Diário de Formação de Gardene)

> "Geralmente, os professores precisam de um momento pra falar do seu dia-a-dia, de suas dificuldades e relatar suas experiências e angústias e esses encontros possibilitaram, dentre outras coisas, um espaço para desabafo". (Diário de Formação de Gardene)

Realçamos, ainda, que a partícipe destaca em seus discursos a necessidade de se criar na escola espaços de reflexão coletiva e de colaboração. Esses espaços colaborativos podem ser exercitados no âmbito da pesquisa da própria prática docente, configurando-se portanto, em espaços de reflexão, de produção de conhecimentos e de formação. Desse modo, podemos identificar nas expressões lingüísticas da colaboradora, contribuições da pesquisa para a sua formação e para o processo de aprendizado sobre a colaboração. Logo, espelhando a experiência de estudos e discussões colaborativas no contexto da sala de aula.

4.4 O Velo de Ouro de Elys

> "[...] a convicção que temos é de que somos todos aventureiros em busca de nosso velocino de ouro". (Elys)

Sabemos que a formação do aluno para o exercício pleno da cidadania é mais que uma necessidade da sociedade contemporânea é uma prerrogativa legal, incluída na nova legislação da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), entretanto, pouco avançamos nesta perspectiva, porque, em geral os professores não estão sabendo articular o discurso de educar para a vida cidadão com as práticas que desenvolvem em sala de aula.

Partindo dessa compreensão real, a partícipe Elys, entre seus desvelamentos, mostra que em sua prática pedagógica há espaço para preocupar-se com o seu alunado. Ocorre

que tem clara consciência das particularidades inerentes a cada um. E é assim pensando e considerando o todo e a individualidade deles, que melhor trabalha em prol da aprendizagem bem sucedida dos alunos, respeitando, é claro, suas potências e especificidades. Como é de se esperar de um professor comprometido com o seu "metier", indicando o entendimento das contingências de sala de aula e a busca de seu necessário equilíbrio. Nessa perspectiva, os enunciados de Elys revelam profissionalidade, notadamente, na preocupação com o aluno, com sua aprendizagem e com sua postura autônoma e questionadora diante do mundo. Ela deixa transparecer estar influenciada pelas idéias pedagógicas que visam à superação dos problemas cotidianos da sociedade, de forma específica, da escola, perspectivando a reflexão sobre a realidade vivenciada.

Em seu processo de (re)elaboração conceitual sobre prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, destacado no capítulo III (p. 113), Elys apresenta uma definição, enunciada como a "[...] prática docente que tem como base a (re)construção de identidades dos envolvidos no processo sócio-cultural, a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos sistematizados na escola, formando cidadãos autônomos e investigativos" (Sessão Reflexiva). O que se observa é colaboração possibilitando a partícipe o redimensionamento de sua prática, bem como, consolidando sua identidade profissional.

Os enunciados de Elys revelam ainda, que a cidadania do aluno se expressa pela prática questionadora e investigativa, na qual o professor assume papel de articulador das várias possibilidades de se construir conhecimento, processo pelo qual, o aluno também aprende a se construir ativo e produtivo na sociedade da informação e do conhecimento globalizado. De fato, esta compreensão, a título de exemplo, se evidencia no seguinte excerto discursivo:

> "[...]. Na medida em que me apresento, também, como professor orquestrador da construção do conhecimento e minha metodologia busca a produção do conhecimento pelos alunos e professor, percebendo o aluno como sujeito questionador, investigador, autônomo e produtivo". (Sessão Reflexiva)

No contexto desta investigação, percebemos, também, que esse processo interferiu no pensamento e nas ações da partícipe, realçando a importância da reflexão na prática pedagógica, bem como, evidenciando a relevância que Elys atribui ao trabalho coletivo e à necessidade de partilhar e somar experiências relativas ao cotidiano da sala de aula, conforme visualizamos nos recortes discursivos a seguir destacados:

> "[...], não imaginava ter a oportunidade de contribuir para uma pesquisa que de todas as formas se identifica com a minha maneira de estar em sala de aula". (Diário de Formação de Elys)

> "[...], o ponto forte de todos eles (encontros) consiste no fato de suscitar a reflexão sobre a nossa prática". (Diário de Formação de Elys)

Destacamos, ainda, as perspectivas de produção de conhecimento que a pesquisa despertou, em especial, o desejo de Elys de pesquisar fenômenos que se inserem no contexto da prática pedagógica, externando as contribuições da formação contínua advindas da investigação, inclusive sinalizando para o estudo de problemáticas importantes no cotidiano da prática pedagógica e que merecem uma atenção investigativa, como conferimos em seguida:

> "[...] desenrolar foi muito bem referenciado pelo aporte teórico-metodológico disponibilizado pelo professor/pesquisador. [...] esse material foi discutido e importantes discussões foram realizadas possibilitando condições para novas pesquisas" (Sessão Reflexiva)

Em relação ao processo de colaboração no contexto da pesquisa, a partícipe, destaca a variável tempo como um dos pontos que interferiram na possibilidade de um efetivo e melhor exercício da colaboração, pois para operacionalização desse processo não basta apenas estar disponível, ou seja, é imperioso que os professores estabeleçam tempo adequado, prioridade profissional, para vivência da colaboração em seu trabalho, como ressalta Elys: "[...] apesar da disposição para colaborar, tivemos limitações quanto ao tempo para as reuniões do grupo". (Sessão Reflexiva).

Esse fato denota que a atividade docente tem um caráter pluridimensional, e que envolve, por esse motivo, também, o professor em atividades simultâneas, de modo que a prioridade do exercício da colaboração, no contexto das práticas pedagógicas na escola, será possível se a consciência da soma de esforços e do trabalho em conjunto, não estiverem atrelados ao fator tempo, uma vez que, a cada dia, os indivíduos estão sempre mais divididos entre inúmeras possibilidades de ação na esfera escolar e extra-escolar. Portanto, entendemos que é possível reservar tempo para colaborar, independente do rol de atividades e responsabilidade que, de repente, cada professor se vê envolvido.

Assim, consideramos positivas as conquistas de Elys, isto é, seu Velo de Ouro, que se caracteriza pela bem sucedida experiência de formação continuada, viabilizada pela troca de experiência e pela reflexão sobre a importância da colaboração no trabalho do professor, uma perspectiva em construção, aberta, não porque seja difícil de ser atingida, de

ser operacionalizada, mas por conta das limitações do dia-a-dia, que, muitas vezes, impedem uma opção preferencial pela dialogicidade na docência.

4.5 O Velo de Ouro de Marcos

> "Entendo a minha prática como reflexiva quando levo meus alunos a pensarem sobre sua realidade, me inserindo no contexto vivenciado por eles, aprimorando novas leituras, novos debates, construindo o conhecimento juntos". (Marcos)

Cada vez mais se reconhece a importância do professor definir o referencial teórico norteador do seu fazer pedagógico, não porque ele desconheça teorias que iluminem sua prática pedagógica, mas porque, é necessário explicitar consciência sobre as intencionalidades e as formas mais significativas para que o processo de ensino seja exitoso. Desse modo, a falta de clareza sobre quais bases teóricas mobilizam a profissão professor, interfere na dialética vinculação teoria-prática, uma vez que, dificulta o planejamento, a definição de objetivos e a escolha dos meios mais adequados para que o aluno possa aprender na escola sobremaneira.

Assim, em meio a essa breve discussão, explicitamos o Velo de Ouro de Marcos no contexto desta investigação. Nosso colaborador destaca o questionamento em seu trabalho como variável definidora de uma postura autônoma e inovadora na escola, cujo corpo discente, também, deve ser formado nesse sentido. Nessa perspectiva, no contexto da presente pesquisa, construímos uma descrição na qual a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor é entendida como a "[...] ação que associa os conhecimentos específicos de teorias educacionais na ação didática vivenciada no cotidiano da escola, cujas sociabilidades estão comprometidas com o contexto vivenciado pelo aluno e propiciam um conhecimento inovador e a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos da sociedade em que vivem" (Sessão Reflexiva).

A compreensão que Marcos apresenta em relação ao papel do professor em seu trabalho, enquanto ação que implica consciência, fundamentação teórica e finalidades claras a serem atingidas, contempla a urgência na formação de cidadãos participativos na sociedade, portanto, advoga o desenvolvimento social e intelectual dos educandos, em que o

conhecimento trabalhado na escola seja articulado à sua realidade sócio-cultural. No enunciado em destaque, é possível conferir o fenômeno ressaltado:

> "[...] nós, educadores, precisamos de teorias educacionais, seja do ponto de vista da disciplina ou do campo pedagógico. E a partir desses conhecimentos é necessário vivenciar uma didática na escola, na sala de aula, tentando conscientizar e perceber, digamos assim, as pessoas que interagem nesse processo. Os professores, os alunos e a escola como um todo. E a partir dessa vivência, dessa sociabilidade, tentar construir um sujeito, que é o aluno – foco de nosso trabalho, que se torne uma pessoa que perceba a sociedade de forma consciente e autônoma. E que percebam que é a partir dos olhares deles e do professor que se pode construir novos conhecimentos. E que a partir dessa construção, dessa autonomia e consciência e que eles podem entender a sociedade de maneira mais clara. Entender o cotidiano de cada um deles. E isso deve ser sistematizado, vamos dizer assim, como um processo que se dá no momento em que a gente trabalha em sala de aula, conseguindo se profissionalizar e ter um espaço na sociedade de maneira mais condizente com a idéia de cidadania". (Sessão Reflexiva)

Nesse enunciado, o colaborador destaca, também, a sua percepção quanto ao desenvolvimento de práticas reflexivas na docência, no sentido de ressignificar o trabalho pedagógico, mas, de modo especial, contribuindo com a formação contínua do professor, condição para auferir desenvolvimento profissional.

Implica dizer que as alternativas para uma prática pedagógica significativa, de acordo com a visão do colaborador, devem estar associadas a um quadro de referências e, também, permeando o diálogo constante com a realidade, com vistas à construção da cidadania. Associamos, então, a esse conjunto, o processo de formação e de conscientização em torno da importância do outro no contexto da prática educativa. Marcos destaca, nesse sentido, ainda, que "[...] é a partir dos olhares deles e do professor que se pode construir novos conhecimentos" (Sessão Reflexiva). Na verdade, este é um dos aspectos que contribuem para revitalizar a importância da vivência da colaboração, condição essencial para o sucesso educativo. Assim, com base nos enunciados de nosso colaborador, é possível detectar seu entendimento de que o trabalho coletivo não é fácil de ser exercitado, mas se constitui desafio a ser enfrentado corajosamente pelos professores de todos os lugares e tempos existentes.

Neste trabalho, por exemplo, o processo de colaboração vivenciado nas sessões reflexivas é visto por este professor-colaborador, da seguinte forma: "[...] nosso trabalho nos submete a uma rotina desgastante. Não dispomos do tempo. Mas procurei contribuir para o desenvolvimento da pesquisa" (Sessão Reflexiva). Desse modo, o partícipe evidencia o esforço para que a colaboração com o pesquisador ocorresse mesmo que dificultada em vista do volume de atribuições de sua profissão. Portanto, o partícipe deixa registrado o valor que

atribui ao ato colaborativo, revelando consciência de que o trabalho docente não pode ser solitário, mas compartilhado, articulado e de conjunto.

Vizualizamos, desse modo, que as conquistas almejadas por Marcos se voltam para a formação de valores e para o aprendizado do conteúdo e, também, para construção de relações interpessoais na escola, principalmente, colocando o saber como referência para o alcance dos objetivos e missão da escola, a fim de que o aluno concorra com equidade às formas de ingresso na universidade e no mercado de trabalho.

4.6 O Velo de Ouro de Renata

> "[...] procuro, realmente, refletir sobre a minha prática tanto antes, durante como depois". (Renata)

A difusão da reflexão no trabalho docente, na sociedade atual, é responsável por uma série de compreensões e discursos sobre esta atribuição natural dos seres humanos, reconhecendo-a como condição do ser professor que potencializa a prática pedagógica na escola. A disseminação da reflexão como prática necessária aos professores em todos os níveis de ensino é salutar, visto que propicia oportunidade para que o professor pense mais e melhor sobre o que fez, o que faz, como fez e como poderia fazer diferente o seu trabalho na instituição que atua, superando práticas inoperantes e sem o viés transformador da visão de homem e de mundo.

É a partir da discussão que fazemos, que a colaboradora Renata destaca que os contornos de sua profissão têm sido marcados preponderantemente, pela reflexão. Enquanto professora, advoga a reflexão como um dos elementos indispensáveis para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão, para a colaboradora, deve acontecer antes, durante e depois da aula, de acordo com a caracterização apresentada sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. O enunciado, a seguir, confirma sua compreensão.

> "[...] atividade realizada pelo professor, baseada em questionamentos constantes que estimulam a reflexão crítica das ações didáticas (antes, durante e depois), a fim de (re)construir sua prática diária, visando seu desenvolvimento pessoal e profissional". (Sessão Reflexiva)

A caracterização feita pela partícipe Renata, sobre prática pedagógica crítico-reflexiva, evidencia o atributo "atividade", elemento generalizante, exigindo, entre outros atributos, a particularização e a singularidade do enunciado para o entendimento deste fenômeno numa perspectiva conceitual. Dessa forma, reiteramos que a atividade pedagógica da colaboradora anuncia a necessidade de que o professor exercite o componente reflexivo e a autonomia (pessoal, intelectual e profissional), obviamente pelos caminhos da formação continuada. Destacamos, entre outros recortes discursivos de Renata, um onde, em que essa compreensão avulta com mais clareza:

> "[...]. Lembrei-me que no primeiro contato com a pesquisa, me foi pedido que definisse reflexão-crítica. É interessante porque refletir é uma atividade realizada por todos os seres humanos, entretanto refletir criticamente não é uma prática muito habitual. Creio que a reflexão-crítica transcende a proposta da simples reflexão, pois deve ser entendida como uma atividade que possibilita e até mesmo estimula o desenvolvimento profissional do professor, pois quando reflete de forma sistematizada e consciente o professor assume a dimensão formativa dessa prática. Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser, então um lócus privilegiado da formação do professor crítico-reflexivo, pois assim o ato de refletir solitariamente, prática comum dos professores, pode ser compartilhado com outros professores, que também vivenciam situações complexas, diante das quais não sabe como reagir. Outro ponto atraente da reflexividade-crítica é o seu caráter emancipatório e democrático, embora reconheçamos, nos dizeres de Alarcão (1996) que "é possível, mas difícil". (Diário de Formação de Renata)

Reiteramos, ainda, que a colaboradora percebe a reflexão crítica como vetor de consolidação do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo que os processos reflexivos devem ser sistematizados, vivenciados coletivamente, possibilitando aos professores a revisitação do ser professor. Nesse contexto, esta pesquisa trouxe contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional de Renata, por meio da formação continuada, dos processos de reflexão crítica e da colaboração, que, por sua vez, em outros recortes do Diário de Formação e da Sessão Reflexiva, deixa explícito estas considerações.

> "[...] o grupo, ou melhor, as atividades e os materiais proporcionados pelo grupo me ajudaram a formar-me e, espero que continue". (Sessão Reflexiva)

> "As discussões foram conduzidas com bastante serenidade e propriedade pelo professor/pesquisador. O grupo participou ativamente das discussões, algo fundamental para o processo formativo dos colaboradores. Ficou bem clara a relação entre a formação do professor e a sua prática pedagógica, que segundo Perrenoud (1993), podem ser ideais ou reais. Um dos tópicos, "Ensinar: o que é"? trouxe definições que estimularam reflexões no grupo. É engraçado definir o que é ensinar, pois essa atividade é tão inerente ao nosso dia-a-dia que, acho que nunca paramos para refletir sobre a verdadeira dimensão dessa ação. O quadro dos paradigmas educacionais, incluso no texto, foi bem elaborado e as informações estão bem claras, que auxiliou deveras a nossa compreensão". (Diário de Formação de Renata)

Nessa perspectiva, a partícipe destaca, com o seu enfático modo de ser, a importância do grupo de colaboração nos processos formativos, contribuindo para a (re)elaboração dos conhecimentos prévios sobre prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, reconhecendo a importância de construção de conceito no âmbito do trabalho docente:

> "A referência a Vygostky despertou o interesse do grupo, acho que o meu em particular, pois embora esse teórico seja o "grande" nome da educação hoje, eu pouco li a seu respeito. A partir dessa leitura, compreendi porque a maioria das pessoas (estou incluída nesse grupo) tem dificuldades em formar conceitos, percebi que é uma atividade complexa, que precisa ser estimulada na escola desde a educação infantil, a fim de minimizar essas dificuldades. O tópico que abordava os conceitos espontâneos e os conceitos científicos reforçou a contribuição da educação formal para a transformação dos conceitos espontâneos em científicos". (Diário de Formação)

Ainda, em relação à perspectiva da colaboração como elemento-chave da pesquisa e, ao tratarmos sobre essa vivência no grupo de pesquisa, nas sessões reflexivas, a partícipe Renata enfatizou, bem como, assimilou a idéia vigotskiana de atuação colaborativa, quando destaca a contribuição do pesquisador no processo, afirmando que esse fenômeno foi vivenciado, pois "[...], houve sim colaboração, principalmente, por parte do 'par mais experiente', o que foi fundamental para mim". (Sessão Reflexiva).

Diante dessas considerações, identificamos que a colaboradora enuncia, com bastante propriedade, como a colaboração, sobretudo, a formação são importantes no contexto do trabalho docente, especialmente, assimilando e perspectivando uma prática pedagógica crítica, reflexiva, intencional e dinâmica.

4.7 O Velo de Ouro de Alda

> "Tenho buscado fazer e refazer junto ao sujeito aprendiz. Quem sabe buscar junto aos autores um embasamento mais significativo que venha contribuir para o crescimento e fortalecimento de minha prática pedagógica". (Alda)

A aprendizagem do aluno tem sido o foco de debate no âmbito da educação, quanto à intencionalidade primeira da prática pedagógica. Nesta discussão, a aprendizagem

defendida é aquela que tem significado na vida social, política, econômica e cultural do aluno. Portanto, não basta repassar conteúdos, temos que levar em consideração o que o aluno faz com o que está aprendendo e, principalmente, se ele incorpora ou aglutina informações, a condição de transitar pelos sinuosos caminhos da construção do conhecimento, viabilizando a sabedoria para estar e viver no mundo de maneira ética, responsável e cidadã.

A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, segundo Alda, contempla a condição que propicia um ensino voltado para o desenvolvimento do aluno, como vemos na caracterização que faz deste fenômeno. Para a colaboradora, este processo engloba "[...] reflexão e avaliação crítica do fazer pedagógico, levando em conta não somente o conhecimento, mas também, o sujeito aprendiz" (Sessão Reflexiva). A reflexão possibilita compreender, segundo Alda, que o espaço da sala de aula transcende a transmissões de conhecimentos, revelando-se contexto de formação crítica do cidadão, como se refere a partícipe:

> "[...] às vezes a gente só está passando informações e não se preocupa em vê a realidade com quem estamos trabalhando. [...] vejo assim: passar o conhecimento, mas não apenas passar por passar. Mas, para que o aluno tenha êxito. (Sessão Reflexiva)

Desse modo, a prática pedagógica, para a colaboradora, deve contemplar o aluno como sujeito aprendiz, isso porque sua formação inicial, sua experiência de sala de aula e a pesquisa de que participou fortaleceram sua consciência em relação à função social da escola. Em especial a aprendizagem efetiva dos alunos viabiliza mudanças e transformações em todos os campos da vida social, como destaca a partícipe, a seguir:

> "O sujeito aprendiz é o aluno. Devo pensar que estou fazendo e levando conhecimento não só para transmitir informações. Mas, para que esse sujeito que é o aluno possa mais tarde se transformar [...]. Então, o ato de refletir deve se voltar para o resultado. Eu vejo assim. É isso que eu entendo. Todo o trabalho do professor deve ser voltado para o aluno. Essa é a minha maneira de entender a prática pedagógica [...]". (Sessão Reflexiva)

A colaboradora destaca, portanto, em seu discurso, a preocupação com mudanças cognitivas, afetivas e sociais dos alunos através do processo de ensino, em que, o começo pode ser sinalizado pela vivência de uma prática docente que extrapole a transmissão de informações. Realça, ainda, a reflexão como elemento indispensável para desvelamento desta finalidade, como verbaliza no seguinte excerto discursivo:

> "A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor. Eu entendo assim. Eu estou trabalhando ali. Eu imaginei, eu projetei. Não sei se é assim que vocês estão entendendo. De repente minha compreensão é outra. Então, eu fico questionando, pensando no resultado. Quando a aula não funciona como eu pensei, penso como fazer diferente na sala seguinte, em outras aulas. Refletindo essa situação. Fico pensando no resultado, se o aluno continua". (Sessão Reflexiva)

Supõe compreender, desse modo, que é função do professor, para a Alda, buscar condições a fim de, cada vez mais, melhorar seu trabalho, cuja oportunidade está no contexto da formação permanente. Desse modo, terá condições de colocar a aprendizagem do aluno em primeiro plano. Vimos, por isso, que a reflexão ilumina o fazer docente, possibilitando o redimensionamento da prática e dos conceitos elaborados pelos professores sobre o que seja prática pedagógica crítico-reflexiva.

A discussão empreendida, no decorrer dessa descrição do Velo de Ouro de Alda, foi marcado pela busca de meios adequados e significativos para ajudar os alunos a se transformarem, pessoal e profissionalmente. Destacamos assim, um ponto singular: a avaliação da colaboradora sobre esta pesquisa. Para ela "[...] todos os encontros foram realizados com materiais de estudos em que os participantes, liam, refletiam e questionavam os temas abordados" (Sessão Reflexiva). Nossa percepção é que a partícipe sinaliza a ocorrência de formação continuada na investigação que participou, destacando aspectos como a metodologia empreendida, mediante o Seminário de Formação e as Sessões Reflexivas, cujo processo colaborativo, em sua visão, foi positivo. Uma vez que, segundo Alda, "[...], além dos temas estudados, houve troca de experiências entre todos os participantes, em que, a rigor, as dúvidas foram esclarecidas através de leituras e diálogos".

Assim, Alda destaca dois pontos relevantes para descrever o processo de colaboração: troca de experiência e diálogo. Entendemos, portanto, que esses dois pontos são características que marcam qualquer iniciativa de colaboração, tendo em vista o desenvolvimento (em contínuo aprendizado) de todos os envolvidos, evidenciando conquistas, como destacou a colaboradora. Dessa forma, seu tesouro conquistado nesta aventura reflexiva foi, notadamente, a formação contínua e o espaço para ouvir e ser ouvida, isto é, a troca de experiência, que caracteriza indícios de colaboração docente.

4.8 O Velo de Ouro de Afranio

> "[...] a atividade didática do professor [...] se expressa pela intencionalidade, sistematização e avaliação contínua, formando indivíduos autônomos e criativos". (Afranio)

Em pleno século XXI, necessitamos de professores que assumam uma didática pautada na postura crítico-reflexiva, a fim de que possam dar conta das especificidades da formação humana, dialogado e interagindo com as mudanças rápidas que vão ocorrendo no contexto social, onde a escola tem o papel de sistematizar e transformar as informações em conhecimento pertinente à vida na atualidade, bem como, no sentido de preparar as novas gerações para atuarem na condição de respeito à cidadania ao bem comum.

Na condição de partícipe-pesquisador, entendemos que o trabalho do professor é uma atividade dinâmica, consciente e significativa, portanto, revela a responsabilidade social e política do professor na escola, como evidencia o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, (re)elaborado pelo partícipe Afranio. Entendemos, a propósito, que o fenômeno conceituado constitui-se "[...] atividade docente que se expressa por uma didática sistematizada à luz de valores e fundamentos teóricos transformadores da educação" (Sessão Reflexiva).

É perceptível, pois, que a atividade docente se vincula a uma didática planejada, fundamentada em um quadro de referência que defenda condições de transformação no contexto dos envolvidos no processo educacional, isto é, que possibilite mudanças em todos os campos da vida dos professores, alunos e demais indivíduos que compõem a comunidade escolar.

Em relação à pesquisa desenvolvida, nossa compreensão é de que a formação contínua do pesquisador e dos professores foi bem sucedida, sobretudo, porque a experiência de estudos e discussões em grupo foi vista como um processo de formação continuada, possibilitando uma nova visão de formação de professores, como a seguir destacamos:

> "No contexto do seminário formativo, vimos como é possível aprender mais e, consequentemente, modificar a prática pedagógica, isso não implica dizer que os congressos e palestras oferecidos pelas universidades ou instituições educacionais não sejam válidos, mas essa experiência nos ensinou muitas coisas. Vejo que o grupo gostaria de ter mais tempo para estudar juntos. Para a pesquisa, principalmente, foi muito pertinente atuar com uma metodologia participativa, sobretudo, formativa". (Diário de Formação de Afranio)

Na condição de partícipe-pesquisador, destacamos no contexto da formação, que o aprender a colaborar é algo singular na vivência professoral, de modo que muitos indícios foram notados nessa perspectiva, ou seja, a colaboração, ainda, é vista como um desafio e as pesquisas dessa natureza oportunizam possibilidades de reflexões colegiadas em que as discussões em torno das crenças mostra sua viabilidade colaborativa na escola, como refere no seguinte excerto:

> "[...], a colaboração é uma necessidade de todos nós, por isso, acredito que aprendemos muitas coisas que nos levaram a levantar a bandeira da colaboração para que o trabalho na escola possa ser menos estressante, solitário e sem uma política de intencionalidades coletivas a ser atingida. Estamos iniciando um aprendizado do que é colaborar, se continuarmos é possível que melhoremos muito mais como educadores". (Sessão Reflexiva)

Ao efetivarmos uma leitura interpretativa deste excerto, fica clara a necessidade de se prosseguir sonhando e de não desistir da busca de organizar espaços de formação continuada na vertente colaborativa no contexto escolar, vislumbrando troca de experiências entre os profissionais da escola, no desenvolvimento de pesquisa-ação colaborativa a partir das necessidades e desafios do cotidiano educacional, articuladas à reflexão crítica sistematizada pelos os professores.

A intenção, por conseguinte, foi apresentar nesta seção, o Velo de Ouro dos colaboradores desta investigação, sintetizado na figura 08, a seguir:

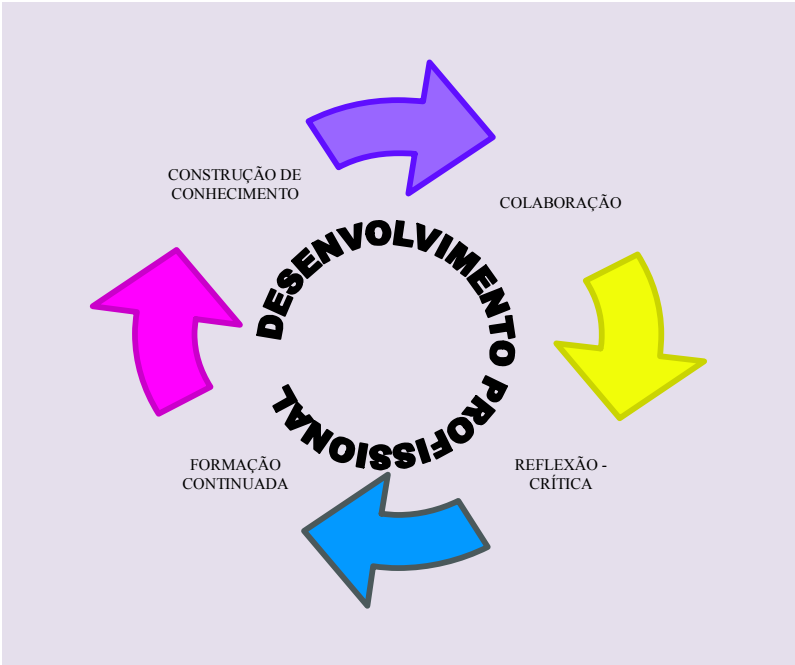

Figura 08: O Velo de Ouro dos partícipes da pesquisa: desenvolvimento profissional
Fonte: Dados coletados dos diários de formação e das sessões reflexivas

Concluindo esta etapa, correspondente ao desvelar do Velo de Ouro dos colaboradores desta investigação, entendemos que a aventura apenas se iniciou em busca de formação contínua e da colaboração dos partícipes na escola de Ensino Médio. Finalizar esta jornada não significa cruzar os braços, mas se mostrar o destemor diante da necessidade constante de novos velejamentos em prol de melhores condições educacionais para alunos e professores, em busca da formação continuada, de exercícios profissionais de convivência justa no interior da escola, entre outras condições que fortalecem a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor e, em conseqüência, colaborar na condução/preparação dos educandos para o mercado de trabalho e para outros estudos.

ANCORAR É PRECISO, CONCLUIR É (IM)PRECISO

ANCORAR É PRECISO, CONCLUIR É (IM)PRECISO

Um barco sai para o leste e o outro para o oeste
Levados pelo mesmo vento que sopra;
É a posição das velas, e não o sopro do vento,
Que determina o caminho que eles seguem.
(Ella Wheeler Wilcox)

É preciso evocar... Evocar para concluir... E, concluindo, mesmo que provisoriamente, pontuamos, sobremaneira, acerca da complexidade e magnitude que envolve a prática pedagógica, consubstanciadas numa palavra-chave: intencionalidade. Essa intencionalidade caracteriza a prática pedagógica como uma construção cotidiana, responsável e aberta a ressignificações, tendo em vista que sua efetivação decorre/depreende a formação de cidadãos dotados de criticidade ou não.

Evocamos, portanto, que ações de formação continuada de professores de Ensino Médio, fundamentados na abordagem colaborativa, constituem o cerne do estudo, que nesta seção assume direcionamentos e delineamentos conclusivos em torno do objeto por nós perspectivado, consubstanciado a partir de um processo colaborativo de formação continuada no qual os professores-colaboradores foram instados, auxiliados e mediados a procederem à reelaboração conceitual de prática pedagógica crítico-reflexiva.

Feitas estas reflexões preliminares, reportamo-nos a poetisa Wilcox que, em sua poesia, o barco versejado e as pessoas no seu "navegar diário" são submetidas a diferentes e constantes percursos, em que experiências e teorias mobilizam escolhas relativas aos campos políticos, sociais, educacionais e pessoais, definindo e determinando os percursos a serem seguidos ou não. Em torno dessa reflexão, situamos as práticas pedagógicas crítico-reflexivas do professor, objeto de estudo da pesquisa que empreendemos.

Neste sentido, de modo especial, investigamos o processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio, inicialmente, identificando os conceitos dos partícipes sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva. E em seguida, verificamos o nível de (re)elaboração dos conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva dos partícipes e, por fim, foi analisado as contribuições do processo de formação conceitual e das estratégias de reflexão para a formação continuada dos partícipes em referência, por meio da análise conceitual e de discurso, por sua vez, identificando o lugar do objeto de estudo no âmbito do Ensino Médio.

Desvelar a complexidade que compõe as peculiaridades de cada construção dos professores-colaboradores, a partir das intencionalidades traçadas para a investigação, constituiu-se um desafio. Igualmente desafiadora é a tarefa de realçar as finalidades da presente pesquisa colaborativa. Em termos metodológicos, parecem ter sido atingidas, apesar de a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva não ter sido contemplada pela maioria dos colaboradores, particularmente quanto aos aspectos que conferem a formação conceitual na perspectiva vigotskiana.

Convencidos, portanto, 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 formação conceitual, permitiu que avançássemos nos processos da formação continuada e experimentássemos a via da colaboração e da reflexão crítica como meios e fundamentos para vislumbrarmos novas práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Para alicerçar a formação conceitual, definimos o conceito-base de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor que, servindo de referência para análise dos conceitos dos colaboradores, estabelece relação entre os atributos gerais, particulares e essenciais de um conceito científico. Esse fenômeno, portanto, pode ser compreendido como atividade (generalidade) didático-metodológica desenvolvida no processo de ensino (particularidade) e alicerçada em saberes da práxis educacional (singularidade). Desse modo, a característica distintiva do conceito investigado é a práxis educacional, ou seja, a consciência da ação pedagógica numa perspectiva inovadora do conhecimento.

O mencionado conceito toma como base os elementos empírico-perceptíveis de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, desprendendo-se da empiria; contudo, abstraindo e generalizando o fenômeno estudado, sem fazer juízo de valor ou apenas caracterizá-lo ou descrevê-lo. Destacamos, porém, que um conceito é histórico, por isso

depende de um contexto, das teorias e dos sujeitos envolvidos na sua construção; logo, um conceito é aberto e flexível para novas (re)elaborações.

Diante dessas reflexões, entendemos que a prática pedagógica, que ora defendemos, a crítico-reflexiva, inicia-se com a formação permanente, a sistematização da reflexão e a colaboração no contexto da escola; potencializando-se com prática educacional inovadora, isto é, pela cultura pedagógica que contempla o uno, o múltiplo e o diverso, sobretudo, pela renovação do pensamento pedagógico. A partir de diversificadas categorias, os partícipes entenderam, isto é, (re)elaboraram o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva das seguintes ações:

a) Descrição:

- Ação que associa conhecimentos específicos de teorias educacionais na didática vivenciada no cotidiano da escola, propiciando um conhecimento inovador, assim como a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos da sociedade em que vivem;
- Fazer pedagógico que considera não somente o conhecimento, mas também, o sujeito aprendente.

b) Caracterização:

- Questionamento constante que estimulam ações didáticas conscientes, visando desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- Atividade que precisa estar em constante (re)avaliação, levando a uma mudança de postura por parte dos envolvidos no processo educacional.

c) Definição

- Prática docente que tem como base a (re)construção de identidades dos envolvidos no processo sócio-cultural, a partir da cultura dialógica e reflexiva dos conteúdos sistematizados na escola, formando cidadãos autônomos e investigativos;
- É a intervenção criativa do professor, valorizada e entendida como fundamental para a qualidade das experiências educativas;
- Ação consciente, renovada e contextualizada do professor desenvolvida pela reciprocidade mútua entre a escola e o meio social.

d) Conceituação

- Atividade docente que se expressa por uma didática sistematizada à luz de valores e fundamentos teóricos transformadores da educação.

Vale ressaltar, que o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor deve ser histórico e contextualizado; logo, alguns aspectos que circulam a sociedade atual devem ser contemplados em seu processo de construção, como: percepção ecológica, visão de conjunto, dialogia, colaboração, formação continuada centrada no processo e no produto, aprendizagem significativa, planejamento crítico e perspectiva sócio-tranformadora.

Em linhas gerais, esses aspectos consideram idéias e posturas complementares e interdependentes que se articulam no sentido de efetivar a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, conforme identificamos no processo de construção desta pesquisa, como destacamos a seguir:

a) Associação e divergência de posturas e idéias, concomitantemente, no contexto da prática pedagógica. Neste caso, por exemplo, as partícipes ressaltaram o compromisso que têm com a educação, bem como, destacaram que se utilizam da contextualização do conteúdo frente à realidade do aluno com o intuito de fortalecer sua aprendizagem e seu interesse pelos estudos. Ressaltaram, ainda, a dificuldade de enunciarem o quadro de referência para o trabalho pedagógico e o enfrentamento da desmotivação discente nas aulas.

Para Morin (2006), um sistema contempla um processo dialógico em que os fenômenos que a princípio parecem antagônicos, se associam em uma mesma realidade. O compromisso do professor, por exemplo, tende a levá-lo a definir um referencial teórico, consciente e sistemático, para demandar o seu trabalho educacional. Numa outra possibilidade dialógica, a aquisição de um referencial consciente para a prática pedagógica pode encaminhar o professor a um compromisso com a profissionalidade. Dessa forma, a ordem e a desordem na prática educativa são indissociáveis, cuja compreensão pode encaminhar para uma nova organização. Portanto, retomando o exemplo citado, se o professor mostra-se compromissado é mister que este tome consciência das bases que norteiam seu trabalho, da necessidade de formação continuada enquanto incremento e apoio a uma prática pedagógica comprometida e dinamizadora.

b) Visão não linear da prática pedagógica. A identificação dessa postura das partícipes é visualizada no momento em que enunciam uma circularidade entre elementos que, simultaneamente, são causas e efeitos da prática pedagógica que desenvolvem no Ensino Médio. Por exemplo, as colaboradoras destacaram: a afetividade entre o professor e os alunos; dos alunos entre si e dos professores com seus pares. Logo, se essa prática é efetivamente assumida em um contexto educacional, temos então, a causa agindo sobre o efeito e o efeito agindo sobre a causa (MORIN, 2006), ou seja, as boas relações interpessoais de um professor

com seus alunos provocam uma postura de cordialidade na sala de aula, que por sua vez, fomenta uma intensa reação de amizade, solidariedade e convivência harmoniosa.

c) Totalidade aberta da prática pedagógica do professor. Este aspecto pode ser explicitado com base na fala dos partícipes ao dizerem que a reflexão sistemática na profissão é essencial para a reconstrução do trabalho do professor. Logo, entendemos que a reflexão é parte de um processo maior, a prática pedagógica, e esta, por sua vez, está vinculada à reflexão para que possa se desenvolver qualitativamente. Assim, essa totalidade aberta da prática pedagógica pode ser entendida a partir de Morin (2006), notadamente ao discutir o princípio hologramático, onde evidencia que não apenas a parte está presente no todo, mas o todo, também, está presente na parte.

Diante dessas confabulações, entendemos que a prática pedagógica do professor comporta possibilidades de novas posturas, por exemplo, a postura crítico-reflexiva, perspectiva que supera o pensamento simplificador e assimila um pensamento complexo, portanto, uma cultura pedagógica que valoriza a reflexão sistemática, colaborativa e intencional. Para tanto, é necessário que os professores no Ensino Médio vislumbrem uma atividade didático-metodológica fundada em saberes da práxis educacional, cujo processo se inicia com a mudança de percepção que contemple a associação e a divergência dos fenômenos, a visão não linear da prática pedagógica, compreendida em sua totalidade, uma característica similar à ação do velejamento em busca do Velo de Ouro, uma das metáforas empregadas.

Assumida essa compreensão, alertamos que a perspectiva crítico-reflexiva da prática pedagógica deve contemplar as várias identidades que, historicamente, o Ensino Médio vem se comprometendo, seja para a vida, para o mercado de trabalho ou para dar condições a estudos posteriores. Essa é uma totalidade que a escola, a partir de seu projeto político pedagógico, deve definir, visando atender as necessidades que a demanda do Ensino Médio apresenta.

Implica dizer, na medida em que se pensa sobre as práticas pedagógicas dos professores, questionam-se as ideologias e, em decorrência, definem-se caminhos a serem trilhados, possibilitando uma ação criativa, afetiva, consciente e efetiva. É bem verdade que o uso recorrente do termo "prática pedagógica crítico-reflexiva do professor" parece nos colocar, a princípio, numa perspectiva idealista do trabalho docente; porém, contrariamente, consideramos que essa utopia pode converter-se em novo desafio, uma vez que expressamos desejos de uma educação de qualidade no Ensino Médio, caso particular do estudo em tela.

Ir ao encontro dessa possibilidade deve ser uma postura de quem compreende que a educação é uma construção social que exige, no seu tempo e no seu espaço, a mesma atitude de interrogação do homem acerca de si mesmo e da natureza, especialmente, de suas construções ao longo da história da humanidade. Essa mudança de perspectiva deve ser o eixo que mobiliza e que dirige a reflexão dos profissionais da educação, bem como, de toda a sociedade contemporânea.

Consideramos, contudo, que a educação formal interessa a todos os indivíduos, então, é forçoso entendermos que a forma de atuação do professor e todos os meandros que dão forma a esse mister têm se colocado como pauta de dimensão na esfera socioeducacional, pois não basta termos os professores na escola, mas, igualmente, é preciso viabilizar as condições indispensáveis a um trabalho bem sucedido a estes profissionais. E, como a própria denominação indica, é pela formação contínua que tudo começa. Entretanto, a formação continuada não deve ser desvinculada da prática, caso contrário, a ação se torna vazia e a formação propedêutica.

Assim, é possível afirmar que a condição de professor crítico-reflexivo demanda ações/cuidados que devem remanescer à formação inicial, aprofundando e consubstanciando-se na ação pedagógica. Daí, a compreensão de que a formação contínua antecede e precede a ação, de modo que esta (ação) se modifica com a formação e vice-versa. A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, portanto, deve cuidar e cultivar uma cultura crítico e reflexiva na escola, como forma de se proteger ou como forma de superação da reflexão episódica e de práticas repetitivas na sala de aula. A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor converte-se, portanto, em um terreno fértil de possibilidades no âmbito da ação educacional em ambientes escolares ou não escolares.

Diante do exposto, registramos que o estudo que ora apresentamos, e que, provisoriamente, consignamos como concluído, postulou, na sua centralidade, evidenciar a formulação do conceito de professor crítico-reflexivo, desde uma perspectiva colaborativa de formação continuada, implicando a construção/reconstrução significativa de um novo conhecimento profissional e que, necessariamente, incrementará, em bases positivas, a qualidade do ensino, da aprendizagem e da necessária formação continuada dos professores.

Ousamos acreditar, pois, que conseguimos dar realce ao tema e aos questionamentos que se mostraram relevantes quanto a prática pedagógica crítico-reflexiva do professor no Ensino Médio. Como destacamos, no entanto, no título desta seção, não temos a pretensão de apresentar conclusões generalizantes em relação aos estudos empreendidos, nem mesmo de apresentar uma operacionalização prática para os mesmos, mas contribuir com

reflexões acerca da necessidade de repensarmos o trabalho do professor a partir de outra perspectiva, isto é, pela ótica e discussão do professor reflexivo na perspectiva da reforma do pensamento, como sugere os estudos morinianos.

Na trajetória de definição desta pesquisa, vimo-nos, por diversas vezes, diante de novas tomadas de decisão, ora pela premência de escolhas teóricas, ora pelas escolhas metodológicas, só para citar alguns desses impasses. Na verdade, estamos convictos de que esse processo de reflexão e de tomada de decisão contribuiu para que evoluíssemos no processo investigativo e, em conseqüência, na compreensão do objeto de estudo perspectivado. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada docente de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor é produto de uma prática que se quer social, que se quer compartilhada, segundo o formato colaborativo de pesquisa, de produzir conhecimentos, constituindo-se, desse modo, como potencial contributo para a investigação educacional. Essa compreensão não traz consigo conotações triunfalistas; contém, é bem verdade, a aura branda e prazerosa da certificação de que o estudo chegou a sua etapa conclusiva e, assim, colocamos em relevo alguns aspectos, entendidos pontuais, decorrentes da pesquisa no que concerne aos dois pilares que a sustentam: formação continuada e co-produção de conhecimento.

Quanto à formação continuada, os partícipes declararam sobre a possibilidade e viabilidade de desenvolvimento profissional docente, na condição de um processo que deixa marcas positivas em termos de enriquecimento da linguagem, da ampliação do campo de leitura na área específica da prática pedagógica, no compartilhamento de saberes; enfim, no saber ouvir e no dispôr-se a contribuir nas elaborações e (re)elaborações conceituais dos colaboradores do estudo.

No que concerne a co-produção do conhecimento, enquanto instância de construção de fundamentos para o trabalho docente, o estudo revela que ocorreu avanço no campo da compreensão e potencialização da prática pedagógica dos partícipes, quando ao (re)elaborarem os conceitos prévios sobre o objeto de estudo desta pesquisa, transitaram para uma condição teórica que consideram bem sucedida, em que tanto usaram conhecimento produzidos historicamente, como criticaram e elaboraram suas considerações a respeito de teorias e práticas que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no Ensino Médio, atuando na perspectiva de protagonistas, e não apenas, de reprodutores de conhecimentos produzidos pela academia.

Assim como nos propomos nesta seção, ancoramos no porto, após longínquo velejamento, ciente das fragilidades, das fortalezas e das possibilidades da aventura, cujo resultado aponta para a incompletude da obra, requerendo, portanto, novos estudos e novas

contribuições a partir de problemáticas e de desafios ainda não desvelados. Desse modo, acreditamos ter contribuído com a discussão em torno da formação contínua, produzindo conhecimentos centrados numa perspectiva de complementaridade e de divergência, de junção e de disjunção, visando a uma organização provisória, em que os fenômenos e os seres humanos são apenas constructos à deriva e destinados à reconstrução permanente de si e do trabalho; vislumbrando a felicidade, para qual fomos/somos destinados, articulando a criatividade, as relações interpessoais e os valores éticos e políticos necessários ao velejamento, cuja rota em seu ir e vir vai marcando e demarcando espaços e ações crítico-reflexivas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____ et. al. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.

BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:1999.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. Tratado: Davi Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

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

CAPRA. F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cutrix, 2006.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L; ROSINDA, de C. G. R. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

DESGAGNÈ, S. Le concept de recherché collaborative: I'idee d'un rapprochement entre chercheurs universitaries et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, 23 (2), 1997.

FERREIRA, M. S. **O conhecer e seus processos**. Natal, [200-?]. 12 p. Texto digitado.

_____. O conceito na abordagem vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica. In: **Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro Educação e Linguagem**. Natal: EDUFRN, 1995.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

GERVAI, S. M. S. O discurso do professor sobre sua prática em sala de aula. **Intercâmbio**, Vol. 5, 1996. p. 133-138.

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

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

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

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

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Re) elaborando o significado de docência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; Carvalho, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Natal. UFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

_____. **Docência Universitária**: conceitos internalizados e competências construídas. Teresina: EDUFPI, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L;

ROSINDA, de C. G. R. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LIMA, M. da G. S. B. A prática pedagógica e a produção de saberes docentes: conhecimentos, experiências, expectativas. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C. de (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

_____. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal, RN: 2003 (Tese de Doutorado).

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais críticos e reflexivos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. et. al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do Supervisor Escolar**. 2007. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L; ROSINDA, de C. G. R. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MION, R. A.; SAITO, C. H. (Org.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MIZUKAMI, M. das G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Orgs.). **Formação de ducadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNSEP, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O método IV**: as idéias. Porto Alegre: Sulina, 2002b;

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

OLIVEIRA, M. K. de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Coleção Memória da Pedagogia** n. 2: Lev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

OLIVEIRA, M. C. de M. S. **Parnaíba**: das primeiras escolas aos cursos universitários. Teresina, PI: FUFPI, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006b.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005

PAAZ, A. Seminários reflexivos como estratégias de formação continuada de professores. In: STEIN, N. R.; HACKMANS, B. (Orgs.). **Reflexões para a formação de professores**. [s.l.]: [s.n.], 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTECORVO, C. Interação social e construção de conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: _____. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMERO, T. R. de S. Não falamos para a escola, mas com a escola. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.

_____. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. 104f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS NETO. E. dos. **Educação e complexidade**: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Salesiana, 2002.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte do conhecimento. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TERESINA – PI

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais e funcionais

- Nome: _____

- Sexo: _____ Idade: _____

- Formação Acadêmica: _____

_____

- Disciplina(s) que ministra atualmente: _____

- Tempo de serviço (como professor/a da área de habilitação): _____

2. Tendo em vista as idéias pedagógicas que norteiam o trabalho docente, diga o que é:

a) Desenvolvimento profissional:

b) Prática pedagógica crítico-reflexiva:

c) Colaboração docente:

3. A sua prática pedagógica é reflexiva? Por quê?

4. Que aspectos (fortes e fracos) marcam sua prática pedagógica?

5. Você tem interesse e disponibilidade para refletir sobre a sua prática pedagógica em um grupo colaborativo de pesquisa de mestrado?

- Caso a resposta, da 5ª questão, seja sim, solicitamos que seja disponibilizado neste questionário telefones para contato, visando esclarecermos como funcionará o grupo de pesquisa colaborativa que estamos empreendendo. Só após os esclarecimentos, a adesão ao grupo poderá ser afirmada efetivamente.

Parnaíba, ____ de _____ de 2007.

APÊNDICE B – ENTREVISTA REFLEXIVA

Universidade Federal do Piauí
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação -Teresina - Piauí

ENTREVISTA REFLEXIVA
(Baseada na aula mais recente)

- Orientações:

.Função: revelar luz sob sobre certos aspectos do fenômeno estudado, completando com as leituras bibliográficas, a fim de encontrar pistas de reflexão e descobertas, alargar horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema.

. Visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador, a partir de um discurso livre.

- Características

. abertas e flexível;
. uso das ações crítico-reflexivas;
. livre e muito aberta;
. não temer os silêncios, encorajar com um sorriso ou outra atitude muito receptiva;

- Como proceder?

. pergunta de partida: como foi a última aula que você desenvolveu no Ensino Médio?
. em caso de hesitação, o entrevistador pode clarificá-la;
. subjetividade e objetividades se intercruzam na entrevista;
. escuta ativa e atenção receptiva.
. confiança e um diálogo descontraído, sem receios e julgamento dos atos do entrevistado;
. atenção as comunicações verbais e atitudinais do entrevistado sem questionar,

Desenvolvimento da entrevista

- Desligar o telefone, etc.
- Identificação: nome ou um codinome?
- Compromisso do entrevistador: respeitar o anonimato, conservar as fitas (exceto quem vai transcrevê-la);
- Orientações gerais (objetivos e o esperado dela)
- Teste de gravação;
- Gravar: dia, mês, ano e hora; local e nome (codinome) do/a entrevistado/a.

01 – Descrever: o que faço? - Como são as prática pedagógicas?
1.1 Como são os seus alunos e como foi a sua última aula?

Questões suporte

- Como você escolheu o assunto da aula?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?

- Quais atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Como você trabalhou com o erro?
- O que você mudou do planejado durante o processo da aula?
- Como os alunos atuaram durante essa (citar) atividade?;
- Dê exemplos disso que você apontou.
- O que os alunos disseram durante a aula?
- O que você disse durante a aula?
- O que você gostou nessa aula?
- O que você não gostou na aula?

02 – Informar: o que isso significa? Qual a finalidade das práticas desenvolvidas? Que tipo de homem e sociedade quer formar? Para onde caminham?

2.1 Quais foram os seus interesses nessa aula? Por quê?

Questões suporte

- Por que esses conteúdos foram selecionados e não outros?
- Qual foi o foco de apresentação de conteúdos (onde você queria chegar?)?
- O que tipo de postura você esperava dos alunos nessa aula?
- Qual foi seu papel nessa aula? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Por quê?
- Que tipo de interações ocorreu durante a aula? (Qual o objetivo das interações?)

03 – Confrontar: como cheguei ser assim? Como deveria ser a ação (Teoria)?

- Qual o significado dessa aula no processo de ensino?
- Quais os interesses que embasa as suas ações?
- Como você chegou a ser assim (aprendeu)?
- Para que serve agir assim?
- Essa aula tem algum papel social? Qual?

04 – Reconstruir: como posso agir diferentemente? Quais iniciativas para combater os obstáculos que interferem no alcance das finalidades, mediante articulação ou não entre teoria e prática das práticas pedagógicas?

4.1 Como você reconstruiria essa aula descrita para que ela ficasse mais próxima dos objetivos a serem atingidos?

Questões suporte

- Como essa aula poderia ser melhor?
- O que faltou nessa aula?
- De onde recomeçaria a organização desta aula? Por quê?
- Como você analisa a reflexão que você fez durante o processo da aula que levou a mudança de planejamento?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
- Que outra postura você adotaria nessa aula? Por quê?

APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO A PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a da pesquisa que estamos empreendendo, portanto, no decorrer deste texto apresentaremos os esclarecimentos para que você decida se quer ou não participar da empreitada. Leia atentamente o que se segue, solicitando melhores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa está sendo conduzida por mim, FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, pois uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida. Lembramos ainda, que não tem nenhum problema a recusa para participação do estudo, uma vez que a colaboração é baseada no princípio do livre arbítrio, além disso, em caso de dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Título: PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA: (re)elaboração conceitual e desenvolvimento profissional no Ensino Médio.

Pesquisador: Francisco Afranio Rodrigues Teles – Mestrando em Educação/UFPI. E-mail: fabriciaeafranio@ig.com.br. Telefones: 3323 3475/94194729.

Orientadora: Profª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima/UFPI

Objeto de Estudo:
O encaminhamento deste estudo que nos deliberamos por investigar tem como processo a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva no contexto das escolas públicas de Ensino Médio, visando à democratização de uma reflexão sistemática entre pesquisador e o corpo docente, baseada nas práticas desses professores e nas teorias que fundamentam o trabalho docente, à luz de saberes socialmente construídos e socializados, desencadiando a formação contínua e a produção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento profissional docente.

O problema:
A deliberação para realizar uma investigação que tem como centralidade às práticas pedagógicas do corpo docente deu-se em razão de nossa atuação como professor prático, formador e supervisor pedagógico nas escolas de Ensino Médio, o que desencadeou uma necessidade de refletir colaborativamente o trabalho docente, a partir da disseminação da

teoria do professor reflexivo no Brasil, fomentando a produção de saberes e a formação continuada na perspectiva da (re)elaboração do conceito de práticas pedagógica crítico-reflexiva.

Objetivo Geral:

Investigar a contribuição da (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva no processo colaborativo de formação e de produção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento profissional docente no Ensino Médio das Escolas Públicas de Parnaíba.
Investigar a relação entre a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva e o trabalho docente no Ensino Médio das Escolas Públicas de Parnaíba.

Objetivos Específicos:

- Identificar o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva na Educação Média como elemento fundamental para um trabalho sistêmico e potencializador do desenvolvimento profissional docente.
- Caracterizar os conceitos de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio, ressignificando-os dialógica e colaborativamente por meio da reflexão crítica.
- Analisar a contribuição da reflexão crítica na formação continuada docente e na produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva, sob a perspectiva sistêmica de construção da ciência.

Questão Central:

Como a (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva contribui na formação e na produção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento profissional docente no Ensino Médio das Escolas Públicas de Parnaíba?

Questões Norteadoras:

1 – O que é a prática pedagógica crítico-reflexiva na compreensão dos professores da área de humana do Ensino Médio de Parnaíba?

2 – Quais as condições para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas crítico-reflexivas no Ensino Médio?

3 – De que forma a reflexão crítica possibilita a produção de saberes necessários ao desenvolvimento profissional dos professores?

4 – Como os professores a partir da prática pedagógica crítico-reflexiva podem desenvolver um trabalho sistêmico de ensino e produção de conhecimento?

Os Porquês da Pesquisa

- **Inerência Social**: contribuir na potencialização e reflexão da prática pedagógica dos professores do Ensino Médio, visando uma compreensão e consciência da socialização e produção de conhecimentos integradores, éticos e interconexos.
- **Relevância pessoal**: fortalecer e interligar duas questões essenciais no nosso trabalho docente: ensino e pesquisa. Ao mesmo, tempo, propiciar o auto-desenvolvimento profissional e pessoal.
- **Do ponto de vista profissional**: possibilitar a produção de conhecimentos científicos e a formação continuada no âmbito do trabalho docente, a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, consequentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Delineamento Metodológico da Investigação e seu Referencial

- **Tipo de Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa, tendo como ênfase a colaboração mútua entre os professores e o pesquisador no processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva, baseado em Vigotski, Ibiapina, Misukami e Desgagné.

- **Abordagem:**

Sistêmica, destacando a teoria da complexidade de Edgar Morin, em que o processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva se enquadre nessa perspectiva teórica, contemplando a complementaridade e a diversidade, o movimento e a permanência, a unidade e a multiplicidade, o singular e o plural, a interconexão, a ética e

- **Produção de dados:**
  - Questionários;
  - Entrevistas individuais com os professores;
  - Seminário de formação;
  - Sessões reflexivas;
  - Diários

- **Recursos:**
  - Gravador;
  - Textos do seminário e das sessões reflexivas;
  - Roteiros de entrevista;

- **Colaboradores/Empiria:**

Professores efetivos e graduados da rede pública estadual do Ensino Médio do Município de Parnaíba–Piauí que atuam, no mínimo, há cinco anos, na área de humanas e que aderiram voluntariamente a esta investigação.

- **Desenvolvimento da pesquisa:**
  - Pesquisa bibliográfica;
  - Produção de textos;
  - Diagnóstico do Ensino Médio;
  - Aplicação de questionário a 30% dos professores da área de humanas das escolas públicas de Parnaíba que oferecem, exclusivamente, o Ensino Médio;
  - Formação do grupo de colaboradores;
  - Encontro de orientação e planejamento com os colaboradores
  - Entrevistas individuais com os colaboradores, podendo ser gravada ou filmada;
  - Seminários de formação correspondendo a 30 h/a (colaboração, reflexão-crítica, formação conceitual, teoria sistêmica, práticas pedagógicas);
  - Sessões reflexivas (prática pedagógica crítico-reflexiva)
  - Entrevistas individuais com os colaboradores (2ª etapa), podendo ser gravada ou filmada;
  - Avaliação do trabalho na perspectiva dos colaboradores;
  - Análise dos conceitos (re)elaborados;
  - Análise e redação da dissertação;
  - Defesa oral e pública da dissertação.

- **Colaboração**:

A parte colaborativa desta pesquisa será desenvolvida por meio do processo de reflexão crítica do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva, mediante as sessões reflexivas, ocorridas quinzenalmente com os professores que aderiram a investigação.

- **Princípios Teóricos:**
  - Práticas pedagógicas (conservadoras e inovadoras);
  - Reflexão crítica (ações reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir);
  - Colaboração (Cooperação e Colaboração);
  - Formação de conceitos (espontâneos e científicos);
  - Produção de saberes na perspectiva sistêmica (Teoria da Complexidade).

- **Análise dos dados:**

Para dar conta do processo de análise dos dados privilegiamos os estudos de: Vigotski, Morin, Schön, Perrenoud, Paulo Freire, entre outros estudiosos que fundamentam as teorias e a metodologia da investigação que assumimos.

Teresina, ____ de _____ de 2007.

Francisco Afranio Rodrigues Teles
Pesquisador/UFPI

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, Brasileiro/a, residente à rua _____, Bairro _____, Município de Parnaíba, portador do RG nº _____, professor/a da Escola _____, ministrante da Disciplina _____, concordo em participar do processo colaborativa da pesquisa intitulada: PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA: (re)elaboração conceitual e desenvolvimento profissional no Ensino Médio, conforme esclarecimentos do mestrando Francisco Afranio Rodrigues Teles, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido no meu acompanhamento, assistência ou tratamento na Universidade Federal do Piauí/Teresina.

Parnaíba, _____ de _____ de 2007

_____
Assinatura Completa e Legível do/a Colaborador/a

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE E – EXERCÍCIO DE (RE)ELABORAÇÃO CONCEITUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SESSÃO REFLEXIVA DE (RE)ELABORAÇÃO E ANÁLISE DOS CONCEITOS

COLABORADOR/A: _____

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DOS CONCEITOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CONCEITO PRÉVIO OU (RE)ELABORADO:

FENÔMENO	INDAGAÇÕES		
	GERAL	PARTICULAR	SINGULAR

É um conceito? Caso não seja, em que categoria de análise ele se enquadra? Por quê?

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CARACTERÍSTICAS
DESCRIÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	
DEFINIÇÃO	
CONCEITUAÇÃO	

APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DO SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO: Aporte teórico-metodológico de pesquisa de Mestrado
MESTRANDO: Francisco Afranio Rodrigues Teles

CARGA HORÁRIA: 30 h

PLANO DE TRABALHO

1 Introdução

A finalidade deste seminário é oportunizar reflexões, discussões e crítica ao aporte teórico-metodológico que sustenta a pesquisa que estamos empreendendo, capacitando os colaboradores dessa investigação a construírem e a potencializarem conhecimentos, de forma a usá-los no processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Médio.

2 Ementa

Abordagem sistêmica do conhecimento. Práticas pedagógicas. Reflexão-crítica. Colaboração. Formação conceitual.

3 Objetivos do trabalho

Contribuir para que os colaboradores da pesquisa que empreendemos conheçam e utilizem o aporte teórico-metodológico no processo de (re)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Médio.

4 Objetivos a serem atingidos pelos colaboradores

- Conhecer a perspectiva sistêmica do conhecimento como abordagem norteadora da investigação que assumimos;
- Internalizar os fundamentos da pesquisa colaborativa, considerando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional no contexto da pesquisa que empreendemos;
- Caracterizar a formação de conceitos e a prática pedagógica inovadora no contexto da produção de conhecimentos e saberes;
- Valorizar a reflexão crítica e a colaboração como processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

5 Sistemática dos Encontros

Etapas	Conteúdos	Mediação
1ª	Apresentação da proposta de trabalho e negociação da sistemática do seminário de formação;	-Textos sobre cada temática; - Reflexões
	Tema I - Abordagem Sistêmica do conhecimento	
	Discussões sobre o Tema I	
	Intervalo	
	Tema II - Práticas Pedagógicas	
	Discussões sobre o Tema II	
	Tema III - Reflexão-crítica	
2ª	Discussões sobre o Tema III	
	Tema IV – Colaboração	
	Discussões sobre o tema IV	
	Tema V- Formação de conceitos	
	Discussões sobre o tema V	
	Encerramento do Seminário de formação	

6 Atividades Pedagógicas

- Orientação assistida com apoio de diário do seminário;
- Discussões, reflexão e crítica coletiva com base nos estudos individuais dos textos de apoio.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In.: ALARCÃO, I. et al (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

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

COWAN, J. **Como ser um professor universitário inovador**: reflexão na ação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____(Org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M**. Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

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

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas – SP: Papirus, 2004.

IBIAPINA, I. M. de M. Episódios de ensino: estratégia de formação de professores reflexivos. In OLIVEIRA, B. A. de (Org.). **Praticas Pedagógicas e Relações de Gênero.** Jornada Pedagógica UFPI/FAP. Parnaíba: SIEART, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal, RN: 2003 (Tese de Doutorado).

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In.: PEREIRA, E. M. de A. et al (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. MEC. SEM. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino médio. Secretaria da Educação Média. Brasília:1999.

MIZUKAMI, M.da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NUNES, C. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004;

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R. M. de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, L. do. **Os enigmas da educação**: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.