

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

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: O DIÁRIO
COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO**

**TERESINA (PI)
2008**

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: O DIÁRIO
COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

**TERESINA (PI)
2008**

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: O DIÁRIO
COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macêdo Mendes.
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar.
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Edna Brito.
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.
Examinadora Suplente

Dissertação aprovada em 30 de janeiro de 2008.

O Homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver a existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte.

Charbonneau

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela liberdade, que nos permite ser o que somos, superando os limites e transgredindo ao que ainda não somos, quando nos disponibiliza caminhos e escolhas. Agradeço a Ele pelo delinear do nosso caminho e pela abertura de afortunadas portas, conduzindo-nos, nessas diferentes passagens, ao encontro e à presença de pessoas queridas;

A São Francisco, o qual temos como protetor desde o dia do nascimento ao nos livrar de uma morte prematura. Desde então, tem sido, com a permissão do Pai Supremo, o guardião de todas as horas;

À professora Doutora Bárbara, pela orientação do trabalho e pelos desafios intelectuais que nos proporcionou;

À professora Doutora Antonia Edna, que, num momento de tantas indecisões, apontou-nos caminhos seguros.

À FAPEPI (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí), pelo apoio oferecido na realização do trabalho de pesquisa;

Aos colegas da 13ª turma e professores do Mestrado em Educação, pela convivência e interações necessárias ao trabalho educativo;

À banca examinadora, constituída pelos professores Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macêdo Mendes, Prof^ª. Dr^ª. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar, Prof^ª. Dr^ª. Antônia Edna Brito e Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela leitura crítica e sugestões que enriqueceram nosso trabalho;

À Escola Municipal Noé Fortes, representada pelas gestoras Ivonete Carvalho e Antônia Bezerra, que nos convidaram a realizar a pesquisa e, mesmo não sendo partícipes diretas da investigação, se envolveram nas várias etapas, desde a negociação dos encontros para a realização das sessões de estudos reflexivos, inclusive dentro de suas possibilidades, participando e dando seus testemunhos;

Às professoras interlocutoras desta pesquisa, incansáveis colaboradoras, disponíveis, confiantes e desejosas de informar e de revelar suas práticas pedagógicas.

Aos meus pais, Odália e Joaquim Martins, exemplos de fé e de esperança, fazendo-nos lembrar o conto africano que aborda a metáfora da condição humana configurado

pela águia e a galinha, segundo o qual é preciso termos instinto de águia e sairmos da nossa condição de galinha;

Ao Petrone Bandeira, companheiro e colaborador. Juntos, construímos nosso núcleo familiar ao longo desses quase vinte anos. Faz ele parte de minha vida e de minha história;

Ao trio Suellen, Suene e Petrone Júnior, que, mesmo ainda não tendo clara consciência de um trabalho de investigação em nível de Mestrado, suportaram os muitos momentos dedicados ao estudo. Às meninas, que, observando o esforço da mãe, aprenderam a lição de que estudar exige esforço, dedicação e disciplina. Talvez isto venha a contribuir para gerirem seus estudos com relativa autonomia. Suellen e Suene contribuíram sobremaneira nos cuidados com o pequeno Petrone Júnior, que, no limiar de seus quatro anos, já foi capaz de perceber a rigorosidade do trabalho de pesquisa ao nos indagar: “Mamãe sua tarefa da escola é grande, você não acaba, quem vai cuidar de mim?”;

Ao Aluísio Martins, irmão e amigo, atento e sereno, o qual encontra sempre uma explicação para situações às vezes inexplicáveis e que foi o responsável por alimentar o gosto pela leitura ainda na nossa adolescência;

À Lidenora Araújo, pela amizade, disponibilidade e escuta sensível;

A todos que, de algum modo, participaram dessa caminhada, o nosso muito obrigada!

RESUMO

A reflexão aguçada diante do mundo faz parte da natureza existencial da vida humana. Os estudos e reflexões sobre formação e prática pedagógica têm se revelado um desafio constante, haja vista que o ensino envolve uma diversidade de ações e interações, requerendo do professor conhecimento amplo e consolidado acerca das peculiaridades da profissão. No exercício docente, a reflexão crítica revela-se componente indispensável da atividade pedagógica. Considerando a natureza multidimensional da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, objetivamos, com este estudo, investigar o delineamento do processo de reflexão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática pedagógica. A questão central de nosso estudo é: como se delinea o processo de reflexão nos anos iniciais do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática pedagógica produzido pelos professores de uma escola pública municipal situada na zona leste de Teresina/Piauí. O trabalho teve como interlocutoras cinco professoras do 1º ao 5º ano em pleno exercício docente. Na abordagem da investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, procurando intervir no processo e trabalhar com as professoras. No processo de coleta de dados, utilizamos o questionário, as sessões de estudos reflexivos e os diários da prática pedagógica. Durante a elaboração dos diários, as sessões de estudos reflexivos subsidiaram as reflexões decorrentes dos registros, possibilitando que análises fossem realizadas com as professoras. Os dados produzidos possibilitaram conhecer a dimensão reflexiva desencadeada na e a partir da prática pedagógica, informando o encontro com os diários, a relação entre o aprender e o ensinar e a influência da escrita dos diários na docência dessas professoras, explicitando os limites e as possibilidades de um trabalho caracterizado pela reflexão. No que concerne à dimensão conceptual o estudo fundamenta-se nas contribuições de autores tais como Freire (1980, 1981, 1983, 1992, 1993, 1996, 2004), Dewey (1959, 1976, 1978), Contreras (2002), Zabalza (1994, 2004), Brito (2003), Magalhães (2004), Nóvoa (1995, 1997) entre outros. Neste âmbito, sustenta-se na concepção de que a prática pedagógica é campo fértil para interação, diálogo e reflexão. Constatamos, no desenvolvimento do estudo que as reflexões das professoras são de natureza diversificada, envolvendo a técnica, a prática e a crítica, embora, em maior parte, fiquem restritas ao micro contexto do espaço da sala de aula. Quanto ao objeto de reflexão das interlocutoras, referem-se ao saber escolar, currículo, alunos, apresentando caráter estratégico, episódico, prático e tácito. De modo especial, os dados revelam que as professoras evidenciam diferentes níveis de reflexão e que esta não acontece apenas diante de uma situação limite e problemática, pois também as professoras desenvolvem processos reflexivos em estado de serenidade e prazer. Compreendemos que as informações e os resultados desencadeados nesta investigação, sem a pretensão de generalizar, certamente poderão contribuir para desocultar outros estudos acerca da prática pedagógica não somente sobre, mas, especialmente, com os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Reflexão. Reflexão crítica. Diários da prática.

ABSTRACT

The stimulated reflection toward the world makes part of the existential nature in human life. Studies and thoughts about pedagogical formation and practice have revealed themselves into a steady challenge, seeing that teaching involves a variety of actions and interactions, requiring from the teacher a wide and strenuous knowledge about peculiarities of that activity. In teaching practice, critical reflection reveals itself into an indispensable component of pedagogical activity. Considering multidimensional nature of pedagogical practice from Basic Teaching teachers, we have as an objective, with this study, investigating the delineation of the teacher's reflection process from the first years in Basic Teaching through the use of the record of pedagogical practice proceedings. The main matter of our study is: how it is delineated the process of reflection at the first years in Basic Teaching through the use of the record of pedagogical practice proceedings produced by teachers of a town public school, located in the East zone of Teresina city, in the State of Piauí. This work had as speakers five teachers from the first to the fifth year in the heart of the teaching practice. For the investigation approach, we chose for the qualitative research, a kind of research-action, trying to interfere in the process and work with the teachers. In the process of data collecting, we used the questionnaire, sessions of reflexive studies and the records of pedagogical practice proceedings. During the elaboration of the records of proceedings, the sessions of reflexive studies subsidized the reflections arising out of the registers, making it possible that some analyses were achieved with the teachers. Produced data made it possible know the reflexive measure caused in the and from the pedagogical practice, informing the meeting with the registers, the relation between learning and teaching and the influence of writing of the records of proceedings in the teaching of those teachers, becoming explicit the limits and possibilities of a work characterized by reflection. Concerning the conceptual dimension, this study is substantiated on some authors' contribution such as Freire (1980, 1981, 1983, 1992, 1993, 1996, 2004), Dewey (1959, 1976, 1978,), Contreras (2002), Zabalza (1994, 2004), Brito (2003), Magalhães (2004), Nóvoa (1995, 1997), among other ones. In this extent, it is based on the conception that the pedagogical practice is a fertile field for interaction, dialogue and reflection. We verified that, in the development of this study, teachers' reflections have different nature, involving technique, practice, and criticism, although, most of those reflections have been restricted to the micro context in the space of the classroom. As to the object of reflection of the speakers, it is referred to the school knowledge, curriculum, students, presenting strategic, intermittent, practical and tacit character. In a special way, data reveal that those teachers make different levels of reflection evident, as well as that such reflection happens not only in front of an extreme and complicated situation, because the teachers also develop reflexive processes in condition of serenity and pleasure. We understand that the pieces of information and results derived from this investigation, without the intention of generalizing, will certainly be able to contribute to reveal other studies concerning the pedagogical practice not only about, but specially, with the teachers.

KEY-WORDS: Pedagogical practice. Reflection. Critical reflection. Records of practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA	11
1.1 Contextualizando o estudo	12
1.2 Alguns antecedentes da pesquisa: refletindo no tempo o que digo hoje	16
1.3 Objetivos do estudo	17
1.4 A problemática de estudo	18
1.5 Estrutura da dissertação	21
CAPÍTULO II - ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
2.1 Enfoque qualitativo da pesquisa	23
2.2 Pesquisa-ação: contexto e importância	24
2.3 Contexto do estudo	27
2.4 Interlocutores da investigação	29
2.5 Procedimentos de coleta dos dados	31
2.5.1 Questionário	32
2.5.2 Sessões de estudos reflexivos	33
2.5.3 Diários da prática pedagógica	36
2.6 Procedimentos de análise dos dados	39
CAPÍTULO III - A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: desafios e perspectivas	44
3.1 Contextualizando a prática pedagógica	45
3.2 Concepções atuais da pesquisa na prática pedagógica no Brasil	48
3.3 Formação de professores e prática reflexiva	54
3.4 Relação entre teoria e prática na formação do professor	58
3.5 Prática pedagógica reflexiva: ponto de partida para construção de saberes	61
3.6 Entendendo o que é reflexão	65
3.7 O conteúdo da reflexão na prática pedagógica	67

3.8 A perspectiva da reflexão técnica	71
3.9 A perspectiva da reflexão prática	74
3.10 A perspectiva da reflexão crítica	76
3.11 Fases do pensamento reflexivo e crítico	77
CAPÍTULO IV – DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: o que dizem os dados da pesquisa	80
4.1 Categoria A – Reflexão na prática pedagógica	83
4.1.1 Subcategoria A1 – Dimensão reflexiva na prática pedagógica	84
4.1.2 Subcategoria A2 – O encontro com os diários	87
4.2 Categoria B – Prática pedagógica: aspectos demarcadores	91
4.2.1 Subcategoria B1 – Marcas da prática pedagógica	92
4.2.2 Subcategoria B2 – A prática pedagógica e o aprender a ensinar	97
4.3 Categoria C – Diário da prática pedagógica e processos reflexivos dos professores	103
4.3.1 Subcategoria C1 – A escrita dos diários: limites e possibilidades	106
4.3.2 Subcategoria C2 – Diários da prática pedagógica: ressignificando os processos reflexivos	115
REFLEXÕES FINAIS: REPENSANDO O CAMINHO PERCORRIDO	130
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	145
ANEXO	154

INTRODUÇÃO:

A CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA

INTRODUÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA

1.1 Contextualizando o estudo

A sociedade vem se transformando rapidamente, tendo como consequência a crescente expectativa sobre as oportunidades escolares de aprendizagem. Nesse processo de mudanças e exigências em que os desafios se multiplicam, o valor não está na capacidade de seguir instruções dadas por outros, mas na habilidade de transformar informações em conhecimentos, logo, pensamento e compreensão constituem fatores de desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, a prática pedagógica constitui um desafio constante, especialmente quando o propósito é torná-la objeto de pesquisa.

Nesse cenário, críticas severas têm sido dirigidas à escola e aos professores, mais especificamente, por serem considerados os principais mediadores entre o conhecimento e a aprendizagem dos alunos: à escola, porque sobre ela se diz e dela se exige, diante do cenário social contemporâneo, que dê conta de fazer com que a aprendizagem do alunado se concretize satisfatoriamente, isto é, em consonância com a realidade histórico-social, portanto, consoante com as novas exigências e os novos desafios, impostos pela sociedade do conhecimento e da informação; aos professores, com sua formação e prática pedagógica, porque a perspectiva é que essa formação tenha uma trajetória que ultrapasse propostas político-pedagógicas pautadas na racionalidade técnica-instrumental, marcada pelo controle do saber, do fazer e do exercício do poder (GIROUX, 1997).

A literatura especializada na área de educação (FREIRE, 1981; SCHÖN, 1997; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2003) indica que a ação crítica do professor para alcançar a compreensão e a dimensionalidade do processo educacional mais significativo faz a diferença na aprendizagem. Segundo esses teóricos, o professor não deve agir isoladamente, pois necessita de um contexto que favoreça seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, não deve orientar-se somente pela resolução dos problemas

imediatos de sua prática, precisando situar-se num horizonte mais abrangente da sociedade em que vive, considerando os acontecimentos políticos, sociais e culturais.

Desse modo, ressaltamos a importância de saber pensar, porque o conhecimento que resulta da compreensão e da interpretação nos permitirá encontrar visão e sabedoria para analisar e oferecer respostas a situações inesperadas, buscando a qualidade da educação escolar. Tomando-se por base que a palavra pensamento pode denotar diferentes sentidos, nos reportamos ao seu conceito em nível reflexivo, conforme proposto por Dewey (1959), que considera o pensamento como um exame mental de um assunto, de forma rigorosa e consecutiva.

Nesses termos, o papel conferido ao professor é de alta complexidade, pois, caso seja visto somente como executor do ensino, não dará conta do multifacetado ato de educar. Assim, no processo ensino-aprendizagem, temos diversos tipos de problemas que a prática pedagógica não pode ignorar, dentre os quais destacamos a dificuldade de conduzir uma prática reflexiva no cotidiano dos professores.

A realidade do ensino no Estado do Piauí não é diferente da situação que ora apresentamos e, embora não haja estudos nesse sentido, evidencia-se a necessidade da realização de uma pesquisa nessa área, a fim de elucidar as reflexões desencadeadas no ambiente escolar, assim como a ressignificação da práxis pedagógica.

O interesse em desenvolver esta pesquisa está diretamente relacionado à nossa trajetória profissional ainda no curso de graduação, uma vez que nos envolvemos com a temática voltada à prática educativa, ocasião em que investigamos o processo de aprendizagem de um grupo de alunos da escola pública. O estudo em referência deu origem à obra “Do Prazer de Ensinar ao Prazer de Aprender” (BANDEIRA, 2000).

Assim, o presente estudo situa-se no âmbito das pesquisas contemporâneas, notadamente dentre os estudos que se enquadram no paradigma do pensamento do professor, revelando a importância de se investigar o saber desenvolvido pelos profissionais em suas práticas. No entendimento de García (1987), o processo de formação, as experiências, a dimensão pessoal e social possibilitam a estruturação do profissional docente. Nesses termos, o paradigma do pensamento vem se constituindo em uma das correntes que tem se dedicado a analisar o pensamento prático profissional dos professores. Portanto, esse conceito, não se reduz a conhecimentos teóricos, mas a um repertório de conhecimentos e significados decorrentes de uma experiência particular e ao mesmo tempo social que o profissional vai adquirindo como consequência do exercício docente.

Ao analisarmos nossa trajetória profissional, percebemos o quanto a reflexão esteve presente em nossa prática, propiciando o exercício da ação docente com serenidade e compromisso. No entanto, como assevera Dewey (1976), uma experiência verdadeiramente reflexiva apóia-se na continuidade e na interação do conhecimento entre educador e educando. Assim, uma prática reflexiva, exigirá maior compreensão por parte do professor, do seu papel como educador, do contexto social em que se insere a escola, dos conteúdos curriculares a serem ministrados e da realidade em que vivem os próprios alunos. Isso revela a necessidade de ações docentes bem planejadas, pois cabe ao professor a organização de um planejamento que contemple as necessidades dos alunos, com uma relativa flexibilidade, sem desconsiderar o rigor da sistematização do processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse aspecto, a sistematização do planejamento com base no registro constitui condição fundamental para o desenvolvimento contínuo da prática docente, não apenas para planejar as ações a serem operacionalizadas, mas, sobretudo, para reestruturar o que já foi realizado, propiciando a reflexão no sentido do redimensionamento de ações posteriores. Constatamos, nesse sentido, na condição de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o quanto é relevante o registro escrito das ações decorrentes da prática docente, tendo em vista que nem sempre é possível refletir no próprio exercício da atividade, dadas às muitas atribuições assumidas pelo professor.

Freire (1996) assegura que é pensando criticamente a prática atual que se pode melhorar a prática seguinte, portanto o fazer deve ser pensado, refletido, num exercício sistemático de reflexão. Esse pensamento não é recente, pois, desde as primeiras sociedades, sentiu-se a necessidade de refletir, a exemplo dos gregos, que alertavam para o desejo de ser livre para pensar e para compreender.

O ato de pensar está estreitamente vinculado à realidade e logo o exercício da prática docente possibilita uma reflexão na ação e sobre a ação. O trabalho pedagógico reflexivo, contudo, implica saber analisar, necessitando, pois, de bases teóricas, já que boas intenções não bastam, e somente o bom senso não é suficiente para a análise da ação ou do contexto pedagógico. Ademais, é preciso aprender com a experiência e articulá-la aos conhecimentos teóricos, para não desandar na própria prática, mesmo porque não é possível controlar todas as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Assim o paradigma reflexivo e crítico, articulando racionalidade científica e prática reflexiva, constitui ferramenta imprescindível para fazer aflorar o conhecimento compreensivo.

Dentre os trabalhos desenvolvidos a partir dos anos 90 do século XX sobre a formação de professores, os estudos incluindo processos reflexivos desses atores têm se

inserido num contexto mais abrangente. Nessa década, destacamos a realização do I Congresso Sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, ocorrido na cidade de Aveiro, Portugal, sob a coordenação da Professora Isabel Alarcão. Tal congresso contou com uma participação significativa de pesquisadores brasileiros. Desse modo, vem se consolidando o paradigma do professor reflexivo, expressão que inicialmente foi tomada em sentido restrito, considerando a reflexão enquanto atributo de todo ser humano (PIMENTA, 2002), porém essa perspectiva reflexiva vem se ampliando, embora, essa expressão tenha sido ingenuamente interpretada como algo que decorre naturalmente nos espaços escolares, dando a impressão de depender apenas do trabalho prático do professor.

Compreendemos que, embora inicialmente o professor utilize a reflexão de modo solitário ao se debruçar sobre o que fez ou o que vai fazer, ela, torna-se significativa quando acontece coletivamente, conforme refere Alarcão (2003). Na verdade, como expressa Costa (2003), a escola, inserida numa teia dinâmica e dada a sua importância, bem como sua necessidade, exige discussões mais amplas, incluindo uma reflexão crítica a respeito dos saberes, do currículo e da própria pedagogia.

Entender como o professor reflete, mediado pelo diário, tem sido pouco explorado, embora seja apontado em algumas pesquisas, como a tese de doutorado de Brito (2003), que se destaca como um dos trabalhos pioneiros no que se refere a esse instrumento de pesquisa, especialmente quando diz respeito aos saberes dos docentes alfabetizadores. Nesse sentido, para compreendermos a dimensão da reflexão na prática pedagógica, faremos uma revisão de alguns estudos sobre como entender a reflexão numa perspectiva crítica. Assim, ratificamos as contribuições de Zabalza (2004), Gómez (1997), Freire (1981), Contreras (2002), Liberali (2004), entre outros.

Nesta pesquisa a atuação do professor assume papel principal, buscando-se caracterizar a prática pedagógica desenvolvida, bem como explicitar a reflexão que permeia essa prática, empregando para tanto os diários da prática, Mas, por que esse instrumento pedagógico? O que justifica nossa decisão pelo seu emprego? Partimos do pressuposto que o diário da prática pedagógica caracteriza-se por ser um instrumento fomentador de reflexões e de transformação, visto que, através dele, o professor tem a oportunidade de narrar sua ação docente, assim como de refletir acerca dessa ação, vislumbrando desenvolvê-la de forma consciente e significativa.

1.2 Alguns antecedentes da pesquisa: refletindo no tempo o que digo hoje

Nesta seção, apresentamos algumas lembranças de experiências partilhadas, pensadas e vividas no exercício da docência, antes de iniciar o Mestrado em Educação. Os procedimentos metodológicos, as iniciativas, os recursos didáticos e as investigações que levamos a cabo em sala de aula e até mesmo no seio da comunidade escolar carecem de uma melhor forma e um melhor conteúdo. Pensamos, então, que tais elementos poderiam ser buscados no curso de Mestrado em Educação. Desse modo, essa iniciativa foi encarada como o passaporte para objetivar a pesquisa, ou seja, a busca de condições fundamentais para a condução de uma investigação científica. Dessa forma justificamos a presença do espírito investigativo nos ensaios realizados com a pesquisa em sala de aula, os quais algumas vezes apresentaram bons resultados, outras vezes nem tanto.

Hoje, ao relembrarmos a nossa trajetória no exercício da docência, percebemos que, em muitos momentos, tivemos uma atitude investigativa, vinculada ao desejo de fazer bem o trabalho docente, com o objetivo de promover mudanças necessárias em várias situações conflituosas do trabalho pedagógico. É, portanto, com o destaque especial para as situações reais da prática docente, que desejamos iniciar este diálogo.

Nossa história tem início numa escola pública de Ensino Fundamental, palco onde diagnosticamos alguns casos de alunos com histórias de multirrepetência escolar. Nesse contexto, destacamos o caso de uma aluna¹ que acompanhamos durante, aproximadamente, dois anos. Ela mantinha-se cabisbaixa na sala de aula e quase não se comunicava, mas a partir de observações sistemáticas, de visitas à família, de conversas freqüentes com os pais e também com seus ex-professores, foi possível construir a história pregressa da aluna.

No início do estudo, principalmente quando procuramos entender os antecedentes da pesquisada, incomodou-nos uma frase dita por uma ex-professora da referida aluna: “[...] essa aí é uma aluna que não dá trabalho, não faz tarefa, não fala, não diz nada, mereceu até ganhar uma caixa de chocolate no final do ano”. Diferentes aspectos relativos a esse caso foram registrados em forma de relatório, consolidado em um estudo de caso. Em decorrência, elaboramos estratégias a fim de buscar identificar os procedimentos mais adequados para o caso em referência.

Hoje, com o distanciamento do contexto vivido, configurado em outro momento histórico, em face de termos mais experiência na docência e maior aporte de fundamentação

¹ Sobre esse tema, ver BANDEIRA, 2000 (Do prazer de ensinar ao prazer de aprender).

teórica, percebemos que a referida experiência teve um efeito prático e social para a realidade daquela escola, contribuindo, sobremaneira, para desencadear um processo de reflexão acerca de nosso jeito de ser professora. Em decorrência da nossa atuação, propusemos o “Projeto de Incentivo à Leitura”, reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Fundação Santista, como uma experiência selecionada para representar o estado do Piauí no Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, ocasião em que fomos agraciada com o Diploma de Honra ao Mérito.

Esse itinerário, sumariamente relatado, não seria um exemplo de investigação-ação ou quem sabe o limiar de uma pesquisa-ação? Do nosso ponto de vista, os professores em sala de aula, fora da instância acadêmica, podem conduzir investigação da prática e dirigida às suas preocupações, envolvendo-se de modo ativo, o que corrobora as prerrogativas da abordagem qualitativa. O procedimento também está em consonância com o que reconhece Tripp (2005), para o qual a pesquisa-ação se constitui como um dos inúmeros tipos de investigação-ação.

Fazer melhor o seu ofício constitui um dos objetivos de todo profissional. Esse tema, invariavelmente, tem sido a preocupação das pessoas que exercem o trabalho docente. Ao lembrarmos os 20 (vinte) anos de nossa caminhada na docência dirigida ao Ensino Fundamental, especialmente em escolas públicas de Teresina/Piauí, percebemos uma vontade de fazer o melhor possível. Nesse sentido, se considerarmos a pesquisa-ação como um termo que se aplica a projetos em que os professores buscam efetuar transformações em suas práticas, então podemos concluir que essa modalidade de pesquisa esteve presente em muitos momentos de nosso itinerário pedagógico. Não obstante, ainda que se considere que a referida experiência seja pesquisa, e não somente desenvolvimento profissional, o momento atual exige uma pesquisa-ação metodologicamente mais criteriosa, de forma a preencher os requisitos científicos para elaboração de uma dissertação de mestrado.

1.3 Objetivos do estudo

A estrutura da prática pedagógica está articulada a múltiplos determinantes, pois tem sua justificação em parâmetros institucionais, tradições metodológicas e ainda nas condições políticas e sociais existentes. Nesse sentido, caracteriza-se como uma prática complexa, marcada por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares. Dessa forma, são colocadas muitas exigências ao professor na sua ação cotidiana, o que necessariamente implica o exercício da reflexão na e sobre a prática.

Assim, acreditamos que investigar a prática pedagógica, identificando os processos de reflexão nos liames que unem a ação, e analisar essas reflexões conforme o referencial teórico que pautou a elaboração deste estudo pode favorecer o desenvolvimento de ações formativas e de desenvolvimento profissional. Em face disso, ao refletir sobre si mesmos, sobre a própria prática, os professores terão maiores condições de agir de forma compreensiva sobre ela. Diante dessas considerações, estabelecemos os objetivos, abaixo relacionados, que direcionaram o nosso estudo.

A pesquisa objeto deste trabalho tem como objetivo geral investigar o delineamento do processo de reflexão do professor do nível inicial do Ensino Fundamental (Nível I) através do uso do diário da prática pedagógica.

De modo específico, pretendemos caracterizar a prática docente através do uso do diário; identificar os diferentes níveis de reflexão na e sobre a prática docente, desencadeados a partir do uso do diário, e analisar como a utilização do diário pode contribuir no processo formativo e no desenvolvimento profissional docente.

A terminologia utilizada pela pesquisa em relação ao Ensino Fundamental segue a orientação da Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, que modificou a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no sentido de alterar a organização do Ensino Fundamental, que anteriormente era composto de 8 (oito) séries ou ciclos, passando a ser estruturado em 9 (nove) anos.

1.4 A problemática de estudo

O professor, no exercício de sua função, enfrenta os mais variados problemas, os quais desafiam a mera solução técnica, transcendendo ao planejado e exigindo desse profissional atitudes e ações críticas inteligentes na condução das práticas de ensinar. Nesses termos, a reflexão sistemática constitui uma necessidade inerente ao trabalho do professor, contribuindo sobremaneira para a análise da prática pedagógica, bem como para a compreensão da realidade social e da relação entre a teoria e as experiências do professor no trabalho docente. No entendimento de Alarcão (2003), o desenvolvimento do espírito crítico acontece através do diálogo, do confronto de idéias e de práticas, envolvendo a habilidade tanto de escutar o outro quanto de saber escutar a si próprio e de auto-criticar.

Partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa voltado ao ensino carece de explicações para lidar com situações multifacetadas no sentido de avançar no conhecimento das questões que integram a linha de investigação denominada paradigma do

pensamento do professor, optamos pelo estudo da prática pedagógica, a partir das reflexões produzidas pelos professores no *locus* do trabalho docente.

Assim, o presente estudo postula a seguinte questão central: como se delineia o processo de reflexão nos anos iniciais do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática pedagógica produzido pelos professores da Escola Municipal Noé Fortes, situada na cidade de Teresina-PI?

Considerando o exposto, o estudo será subsidiado pelas seguintes questões norteadoras:

✚ Quais os níveis de reflexões desencadeados na prática pedagógica de professores através da utilização dos diários?

✚ Como a utilização do diário pode contribuir no processo formativo e no desenvolvimento profissional do professor?

✚ Qual a relação entre a organização (o conteúdo) dos diários e os tipos de reflexões desencadeadas?

Dessa forma, desenvolvemos este estudo, a fim de elucidar por meio de uma investigação na ação, o processo de reflexão na prática docente. Nesse tipo de estudo os interlocutores estão diretamente envolvidos, aprendendo em conjunto, numa relação dialógica e aberta. Essa cooperação é entendida por Thiollent (2005) como um ato de intervenção social na qual estão imbricadas a escola, o professor e o pesquisador, que se tornam aprendizes e mediadores.

Pela sua própria natureza, como já anunciado, trata-se de um estudo de base interativa que visa contribuir para o processo de formação e desenvolvimento do profissional docente através de uma ação estratégica com participação efetiva dos atores envolvidos. Como é de se esperar no desenvolvimento da pesquisa-ação, os participantes têm papel ativo e estão diretamente implicados (MORIN, 2004). Desse modo, a ação dos pesquisados tem papel central, e informações coletadas tornam objeto de análise acerca do tipo de reflexão desencadeada por esses praticantes em seus diários e o que esse fenômeno pode revelar na interpretação de sua prática.

A metodologia empregada na obtenção das informações fundamenta-se no fato de que pensar a educação num contexto é pensar esse contexto através de uma ação educativa inserida numa realidade sócio-histórica e cultural. Para responder a essas inquietações, faz-se necessária a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois o ambiente natural constitui a fonte direta. Segundo Lüdke e André (1986), é freqüentando os locais de estudo

que as ações podem ser melhor compreendidas e observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, associando-se dessa forma, o ato, a palavra ou o gesto ao seu contexto.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Noé Fortes, em Teresina, estado do Piauí. A escola funciona atualmente nos turnos manhã e tarde, oferecendo o Ensino Fundamental (Níveis I e II) e, à noite, a Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EJA). Os interlocutores da pesquisa são os professores do primeiro nível do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para a seleção dos interlocutores, utilizamos quatro critérios, quais sejam: que os professores fossem licenciados em Pedagogia, que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tivessem mais de três anos de experiência docente e que fossem efetivos na rede municipal de Teresina. Assim, contamos com a participação de 5 (cinco) professores, todos com carga-horária correspondente a 40 (quarenta) horas semanais na rede municipal, embora somente dois trabalhem os dois turnos (manhã e tarde) na escola objeto da pesquisa.

No levantamento dos dados básicos da pesquisa, foram utilizados como principais instrumentos: questionário, diários da prática pedagógica e sessões de estudos reflexivos. A aplicação do questionário foi feita com o objetivo de auxiliar na construção do perfil identitário dos interlocutores. O uso dos diários produzidos por cada participante foi acompanhado, sendo eles contextualizados através das sessões de estudos reflexivos, o que proporcionou o redimensionamento das reflexões decorrentes da prática, constituindo-se, portanto, os diários, no principal instrumento da pesquisa.

A perspectiva de reflexão enfocada neste estudo se insere na proposta de reflexão crítica de Freire (1981), Contreras (2002) e Magalhães (2004). Entendemos, desse modo, que, para refletir criticamente, o professor precisa descrever suas ações com base nas seguintes questões: o que fiz? (descrever); qual o significado dessa ação? (informar); como cheguei a ser assim? (confrontar) e como posso agir diferentemente? (reconstrução).

Para interpretar as reflexões desencadeadas nos diários, baseamo-nos na análise de conteúdo de Bardin (2004), visto que essa técnica estuda o significado das mensagens, estabelecendo correlações com base nas categorias construídas a partir dos dados da investigação e da teoria decorrente. Assim, em conformidade com a análise dos dados, foram eleitas as seguintes categorias: A) reflexão na prática pedagógica; B) prática pedagógica e seus aspectos demarcadores; C) diário da prática e os processos reflexivos dos professores.

1.5 Estrutura da dissertação

Na perspectiva de organização do presente trabalho, estruturamos esta dissertação em 5 (cinco) capítulos, contemplando a introdução e a conclusão. Na parte introdutória, apresentamos considerações sobre o contexto do estudo, destacando os objetivos que norteiam a pesquisa e a situação-problema, bem como situando os antecedentes da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado **Itinerário metodológico da pesquisa**, apresenta-se uma discussão a respeito da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação como alternativa metodológica adequada à investigação sobre a reflexão na prática docente. Ainda neste capítulo, descrevemos o contexto empírico do estudo, caracterizamos os participantes da pesquisa, além de delinear o processo de recolha dos dados. Concluimos o capítulo descrevendo o procedimento de análise dos dados.

O terceiro capítulo, denominado **A reflexão na prática pedagógica: desafios e perspectivas**, contém os aportes teóricos do estudo, refletindo sobre a prática pedagógica e a necessidade da reflexão na formação e no trabalho docente. Nesta parte do estudo, destacamos os fundamentos da reflexão, tomando como referência os estudos que focalizam os processos reflexivos do professor. Assim buscamos as contribuições de autores tais como: Dewey (1959) e Freire (1981), dentre outros.

No quarto capítulo, **Desvelando a prática pedagógica: o que dizem os dados da pesquisa**, retomamos as questões da pesquisa, analisando as narrativas decorrentes das sessões reflexivas e dos diários dos interlocutores. Na análise dos dados, tomamos como referência os estudos de Bardin (2004). Além das reflexões delineadas no processo de reflexão dos professores, buscamos, no conteúdo das narrativas e das manifestações orais dos professores, captar elementos que nos permitiram caracterizar a prática pedagógica dos professores a partir de diferentes aspectos, como: a maneira de conceber a reflexão a partir da própria prática pedagógica, as marcas decorrentes do exercício docente, bem como os limites e possibilidades do processo de reflexão nos diários da prática pedagógica.

Finalmente, nas reflexões conclusivas, apresentamos considerações a respeito dos aspectos que nos pareceram pertinentes, acerca dos resultados da pesquisa, ao tempo em que apresentamos algumas contribuições do nosso estudo.

Assim, realçamos que os partícipes do estudo reconhecem a reflexão através do diário como necessidade do fazer pedagógico. Desse modo, os níveis de reflexões são de fonte e de circunstâncias diversas, especialmente relacionadas ao contexto da sala de aula. No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico deste estudo.

**CAPÍTULO
II**

**ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA
PESQUISA**

CAPÍTULO II

ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Enfoque qualitativo da pesquisa

A natureza do nosso objeto de estudo nos encaminha para a pesquisa qualitativa e investiga o delineamento do processo de reflexão através do diário na prática pedagógica, apoiando-se no paradigma do pensamento dos professores e nas suas relações com a ação, de modo que, investigar a prática docente e a ação pretensamente reflexiva constitui a nossa preocupação. Nesse sentido, nos fundamentamos em dados coligidos nas interações, na co-participação, em que o pesquisador se envolve, compreende e interpreta, pois, conforme Chizzotti (1995), a abordagem qualitativa parte do princípio que há uma conexão dinâmica entre a realidade e o sujeito, tendo como indissociáveis a objetividade e a subjetividade.

Bogdan e Biklen (1994), analisando essa temática, postulam que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos, em seguida por sociólogos, emergindo, posteriormente, na investigação educacional. Segundo esses autores, o interesse pelos aspectos qualitativos da educação, nos países da América Latina, deu-se por volta da década de 70 do século passado.

Assim, os programas com tendência qualitativa emergiram em oposição à dimensão positivista de utilizar, nas ciências humanas, os mesmos princípios das ciências naturais. Destarte, o avanço dessas idéias possibilitou o confronto de novas e diferentes formas de entender a realidade, emergindo na área da educação, o emprego de novas alternativas metodológicas.

Ao considerar as características da pesquisa qualitativa enfocadas por Bogdan e Biklen (1994) e explicitadas por Lüdke e André (1986), percebemos que essa abordagem propicia ao pesquisador um contato direto com a situação onde os fenômenos acontecem,

sendo que todos os dados da realidade têm sua importância. Assim, diante de dado problema, o pesquisador procura saber as relações existentes entre os procedimentos e as interações cotidianas, procurando captar a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, a partir do enfoque qualitativo, analisamos o uso da reflexão na prática docente, conhecendo os significados subjacentes à ação e ao contexto do trabalho docente dos professores pesquisados. Nessa perspectiva, consideramos elucidativo o pensamento de Chizzotti (1995) sobre a investigação qualitativa, ao enfatizar:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Como nos voltamos para a investigação da reflexão por meio do diário da prática docente, tomando como referência o contexto do trabalho dos professores, consideramos viável a classificação da investigação na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Considerando essa perspectiva metodológica, descrevemos a seguir tanto o contexto do estudo quanto os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.2 Pesquisa-ação: contexto e importância

A origem do termo pesquisa-ação é atribuída a Kurt Lewin, que fez registro desse termo por volta da década de 40 do século XX, nos Estados Unidos. Há quem considere, entretanto, que sua gênese é anterior a essa década, e que tenha ocorrido com John Dewey, também em território americano, após a Primeira Guerra Mundial (década de 20 do mesmo século), através do Movimento da Escola Nova. O Escolanovismo pregava o ideal democrático, o pragmatismo e a ênfase no conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem, exigindo, portanto, que os professores se envolvessem na solução dos problemas da comunidade, aspecto que evidencia muita semelhança com o conceito de pesquisa-ação (BARBIER, 2004; MORIN, 2004).

Investigar a própria prática com a finalidade de melhorá-la parece algo natural do ser humano. Esse fato revela-se nos estudos de Lewin, que não concebia uma ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação (BARBIER, 2004). Em decorrência, a metodologia de pesquisa-ação vem se desenvolvendo e se diferenciando, às vezes se distanciando ou se

opondo à proposta inicial de Lewin, embora todas apresentem a essência que caracteriza a pesquisa-ação, que se constitui na intervenção para a mudança na prática.

Barbier (2004), ao situar seus trabalhos no âmbito da pesquisa-ação desde os anos de 1970, declara ter sido através da ação que chegou à conclusão de que essa modalidade de pesquisa descortinava uma outra visão das ciências humanas e da sociedade. Evidencia-se que a pesquisa-ação é uma forma de ação planejada, de caráter social e educacional, na qual ocorre uma ampla interação entre pesquisador e pesquisados, ambos ativos no início e no decorrer do processo, objetivando a implementação de uma ação no contexto real como também uma relativa ampliação dos conhecimentos ou do nível de conscientização do grupo em foco.

No contexto atual da pesquisa, constatamos uma reavaliação dos paradigmas de pesquisa, o que demonstra crise do modelo de ciência positivista no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Diante desse quadro, vai se delineando um novo rumo dado à pesquisa-ação, trazendo contribuições do modelo precedente, mas apresentando uma participação mais efetiva e essencial de experiência dos membros envolvidos. Como exemplo, temos a abordagem teórica de pesquisa-ação proposta por Barbier e Morin (2004), que evidenciam um paradigma de pesquisa mais interativo, fundamentado na existência do ser, com visão integral e de um modo cada vez mais holístico.

Optamos pela pesquisa-ação por compreendermos que essa modalidade de pesquisa se coaduna com os princípios do nosso trabalho, conduzindo o pesquisador a se implicar e a implicar os outros participantes. Em Barbier (2004) encontramos inspiração para optar por pesquisa na qual não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros, o que o autor denomina de Pesquisa-Ação Existencial (PAE). Nessa mesma linha de pensamento, Morin (2004), desde os anos de 1970, vem desenvolvendo pesquisa, e elaborando o método de Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS), considerando os princípios de observação participante da antropologia e da pedagogia aberta. Segundo a perspectiva desses autores, a pesquisa-ação se desenvolve com os atores do processo educativo, o que evidencia mudanças nas relações entre pesquisador e interlocutores, especialmente quando se trata de investigar a prática pedagógica.

Essas novas perspectivas, apontadas pela pesquisa-ação, põem em foco outras formas de fazer pesquisas mais participativas, políticas e axiológicas, nas quais o método é uma estratégia que pode sofrer alteração no decorrer dos acontecimentos. Nesse sentido, Morin (2004) analisa o método da pesquisa-ação partir de 4 (quatro) temáticas principais: a identificação da situação-problema e a contratualização; o planejamento contínuo; as técnicas;

e a teorização, a avaliação e a divulgação dos resultados. Assim, mesmo tendo uma estratégia como guia, esta deve ser concebida como flexível, em consonância com os elementos nela implicados.

Considerando que a pesquisa-ação possibilita uma intervenção na prática social de determinada realidade, recorreremos a essa metodologia, procurando compreender e ressignificar a prática pedagógica de professores licenciados em pedagogia com atuação no Ensino Fundamental (Nível I), assim como as reflexões construídas na prática docente e o registro em forma de diário como instrumento de formação, de reflexão e desenvolvimento profissional.

Uma proposta metodológica com base na pesquisa-ação não pode concentrar-se no próprio processo da pesquisa ou num roteiro previamente estabelecido, na medida em que não é possível especificar com antecedência o conhecimento a ser adquirido ou os resultados a serem alcançados. Diante da dialeticidade dos pressupostos da pesquisa-ação (reflexão, ação e avaliação), os resultados de cada ciclo conduzirão à operacionalização do ciclo conseqüente. Assim, não há uma preocupação em seguir categoricamente uma seqüência de fases, mas necessário se faz traçar uma proposta de pesquisa, ou uma “declaração de intenções,” conforme salienta Barbier (2004). Destarte, o planejamento de uma pesquisa-ação é bastante flexível, ocorrendo um vaivém entre as várias fases da pesquisa em função das circunstâncias e dinâmica do grupo.

No contexto de desenvolvimento focalizado pela pesquisa-ação e explorado nesta pesquisa, atentamos para as seguintes fases: a percepção da situação problemática que caracteriza os momentos iniciais, com a detecção de que o registro da prática possibilita a sua retomada para consolidar a reflexão; a seleção dos professores licenciados em pedagogia como interlocutores do estudo, através da constatação e formação do grupo, a fim de negociar a contratualização e a decisão com o grupo de como proceder, avaliando cada fase de realização do estudo para recondução do planejamento e das ações posteriores.

Dessa forma, como instrumento importante nesta pesquisa-ação, optamos pela modalidade diário, considerando que constitui fonte de recolha de dados que integra os documentos pessoais, envolve a interação entre pensamento dos professores e as suas ações, além de fazer parte das ferramentas usuais em pesquisa-ação.

Nas análises de Zabalza (1994, 2004), os diários de aula emergem como instrumentos de pesquisa de formação e de desenvolvimento profissional dos professores. No Brasil, podemos nos referir a Magalhães (2004) e a Liberali (2004), que, ao desenvolverem pesquisas junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudo da

Linguagem da PUC/SP, vêm utilizando o diário como instrumento de reflexão crítica na análise dos discursos dos professores e pesquisadores. Também destacamos Brito (2003), que em sua tese de doutorado, utilizou-se de anotações em diário para investigar os saberes dos professores com práticas alfabetizadoras.

O diário vinculado à investigação qualitativa e inserido no contexto de documentação pessoal configura-se como recurso adequado ao estudo da prática docente reflexiva, à medida que viabiliza o acesso ao pensamento e à ação prática do grupo pesquisado, numa espécie de radiografia da docência por meio do registro escrito (ZABALZA, 1994).

2.3 Contexto do estudo

O contexto de realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Noé Fortes. A opção justifica-se ao levarmos em consideração os seguintes critérios: a facilidade de acesso ao local da pesquisa, principalmente porque a pesquisa exige participação efetiva do pesquisador no *locus* de sua realização; a representatividade de interlocutores pertinentes na mesma instituição; o convite manifestado pela coordenação e gestão, o que pontua uma necessidade de mudança por parte dos que fazem a instituição de ensino. Um outro aspecto que também influenciou nossa escolha foi o fato de termos exercido a docência na escola durante três anos, oportunidade em que desenvolvemos um projeto com reconhecimento nacional. Convém destacar que o campo de investigação dessa pesquisa foi inicialmente outra escola, contudo modificamos para a atual tendo em vista o interesse da coordenação e da gestão da escola.

Após a confirmação do campo de pesquisa, encaminhamos uma declaração do Programa de Mestrado em Educação à direção da escola para confirmar a coleta de dados na referida instituição (Anexo A). Na seqüência realizamos um encontro com a coordenação, com a gestão da escola e com o corpo docente, ocasião em que expusemos para o grupo de professores a intenção da pesquisa, assim como o grau de implicação dos atores envolvidos.

Dentre os motivos mencionados pela coordenação para apoiar a pesquisa, cabe destacar o fato de a Escola Municipal Noé Fortes, apesar de já ter acolhido vários pesquisadores de universidades públicas e particulares, não obteve de nenhum deles, enquanto realizou suas pesquisas, intervenção, ou sequer um *feedback*, com o intuito de contribuir com a prática pedagógica da escola. Assim, esta pesquisa foi recebida como uma ação que

apresenta uma proposta de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino de seus professores, através da discussão da prática e da análise do que foi e do que poderá ser feito.

A Escola Municipal Noé Fortes está localizada à Rua Juiz João Almeida, número 2330, no Bairro Planalto, na zona leste da cidade de Teresina-PI. Foi fundada em 3 (três) de agosto de 1984 e construída em terreno doado pelo senhor Noé Araújo Fortes, dando origem ao nome da instituição. Ao iniciar suas atividades, a escola oferecia apenas o ensino nas séries iniciais (atualmente anos iniciais) do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. A partir de 1986, passou a oferecer o ensino para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Lei 9.394/96) no turno noturno. No ano de 2003, a escola passou a oferecer o ginásio (atualmente Nível II ou anos finais do Ensino Fundamental), no turno da manhã, permanecendo os anos iniciais sendo oferecidos à tarde.

No momento atual a escola dispõe de 686 (seiscentos e oitenta e seis) alunos distribuídos em 25 (vinte e cinco) turmas, sendo 10 (dez) no turno da manhã, 10 (dez) turmas no turno da tarde e 5 (cinco) no turno da noite.

A clientela atendida, em boa parte (cerca de 70%), é oriunda de outros bairros, principalmente da Vila Firmino Filho e Parque Universitário, situados a cerca de 6 (seis) quilômetros da escola, sendo o deslocamento feito em ônibus escolar mantido pela Prefeitura Municipal. Os demais alunos atendidos moram no mesmo bairro da escola e se deslocam a pé.

A infra-estrutura da escola conta com 10 (dez) salas de aula, banheiros, pátio, sala de professores, secretaria e diretoria, apresentando cores alegres e atraentes, conforme é possível observar nas fotos 01 a 04.



Foto 01: Sistema de transporte escolar utilizado pela escola.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Foto 02: Fachada da Escola Municipal Noé Fortes.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Foto 03: Área interna da Escola Municipal Noé Fortes.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Foto 04: Sala de leitura.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Trata-se, portanto, de uma escola que vem melhorando sua estrutura física, mas ainda há escassez de recursos didáticos para auxiliar no trabalho pedagógico dos professores.

2.4 Interlocutores da investigação

As relações entre teoria, pesquisa e ação são constantes no âmbito da pesquisa-ação. Nesses termos, nossa investigação evidencia as reflexões decorrentes da prática pedagógica dos professores, o que exigiu um grau de implicação integral dos interlocutores atores da pesquisa, desde a sua proposta de condução, visto que podemos nos sentir parte integrante de algo quando ultrapassamos o nível da informação para a compreensão, articulada com o compromisso e o discernimento político.

Assim, podemos destacar que o fenômeno educativo pode ser estudado de fora da situação, acerca da situação e de dentro da situação. Nessa última situação, correspondente à nossa opção, estuda-se o fenômeno dentro da prática pedagógica, sendo o grau de envolvimento em maior proporção, por isso os critérios de implicação foram esclarecidos desde a fase inicial de realização da investigação, a fim de que os professores aderissem à pesquisa de forma voluntária. Ademais, a avaliação permanente das ações, para redimensionamentos posteriores, foi constante neste estudo.

A apresentação da pesquisa ocorreu a partir de um encontro mais sistematizado com os partícipes do estudo, que aconteceu no final do período letivo de 2006, quando os professores estavam reunidos para avaliar o término do ano pedagógico. Dessa forma, esse primeiro encontro de trabalho orientou-se a partir de dois procedimentos: primeiro expomos oralmente a proposta de pesquisa, a qual em seguida, foi apresentada através de carta-convite na forma escrita (Apêndice A), explicando alguns detalhes da investigação proposta, instando

os interessados a se tornarem participantes da pesquisa. No início do período letivo de 2007, tivemos o segundo encontro com os professores, quando foi definido o grupo de trabalho, com a participação de cinco interlocutores que aceitaram participar da investigação, os quais correspondiam aos critérios da pesquisa, ou seja, eram: licenciados em Pedagogia com exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, três anos de experiência docente, efetivo exercício no Município, e que aceitaram colaborar.

Em seguida foi entregue a eles um questionário (Apêndice B) constituído de itens contemplando perfis identitários. Na aplicação, não houve nenhuma situação de conflito ou obstáculo que dificultasse a sua realização, pois os professores prontamente aceitaram e devolveram o questionário.

A fim de visualizar o perfil dos professores colaboradores da pesquisa com mais nitidez e compreensão, traçamos o Quadro 01, sendo que, o intuito de preservar-lhes a identidade, para efeito de análise, adotamos códigos: as iniciais dos nomes dos participantes. A partir de agora adotaremos a nomenclatura professoras, visto que todas são do sexo feminino.

Professora (Pseudônimo)	Regime de trabalho	Turno de trabalho na escola	Titulação	Tempo de Magistério	Tempo no Nível I	Áreas do conhecimento ministradas
JDA	40 h	Tarde	Especialização	16 anos	15anos	Polivalência
JNE	40 h	Manhã e tarde	Graduação	14 anos	12anos	Polivalência
LDE	40 h	Manhã e tarde	Graduação	11 anos	6 anos	Polivalência
PCA	40 h	Tarde	Graduação	3 anos	3 anos	Polivalência
THA	40 h	Tarde	Graduação	7 anos	7 anos	Polivalência

Quadro 01: Perfil das professoras da Escola Municipal Noé Fortes, interlocutoras da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fazendo uma leitura descritiva dos dados contidos no Quadro 01, constatamos que as cinco professoras envolvidas são licenciadas em Pedagogia, sendo que a professora JDA, além da graduação, tem especialização em Políticas Públicas. Observamos, ainda, conforme os dados do quadro, que todas trabalham em regime de 40 (quarenta) horas semanais, entretanto apenas duas das professoras permanecem os dois turnos na Escola Noé Fortes.

Com relação à experiência no magistério, a maior parte das interlocutoras apresenta uma considerável vivência no magistério, variando de 7 (sete) a 16 (dezesseis) anos de carreira. A maioria exerce atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma variação de 6 (seis) a 15 (quinze) anos, exceto a professora PCA, que tem apenas três anos de magistério no Nível I do Ensino Fundamental.

Assim, podemos inferir que, de modo geral, todas as interlocutoras passaram pela fase mais crítica do exercício docente, a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, ou seja, a de confrontação inicial com a complexidade da prática pedagógica. Esses aspectos revelam que, de modo geral, as professoras desenvolvem o ofício docente com margem de segurança, embora ocorram oscilações, mas as docentes apresentam uma relativa consolidação da prática pedagógica, conforme caracteriza os ciclos vitais de Huberman (1995).

Analisando as experiências profissionais das interlocutoras, vimos que exercem atividade em diversas áreas do conhecimento, contemplando o rol de disciplinas básicas, tais como: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, uma vez que as professoras atuam na polivalência, ou seja, ministram várias disciplinas na mesma turma.

2.5 Procedimentos de coleta dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados através de um processo de implicação dos atores envolvidos, ou seja, na qualidade de pesquisadora, nos situamos na condição de co-autora, bem como de observadora do processo de investigação. Dessa mesma forma estavam implicadas as participantes da pesquisa. No processo de recolha dos dados foram utilizados, como fontes principais, o questionário, sessões de estudos reflexivos e diários da prática das professoras participantes. Ressaltamos, entretanto, que o centro deste estudo recaiu sobre os registros em forma de diários da prática pedagógica, sendo as demais técnicas e instrumentos usados para contextualização, para esclarecimento de alguns procedimentos de coleta e para análise no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, as sessões de estudos reflexivos contribuíram para alicerçar as reflexões sobre a prática pedagógica, orientando a produção dos diários, os quais por sua vez, foram utilizados, principalmente, para caracterizar a ação docente, perceber sua relação com os níveis de reflexões construídas, assim como a articulação com o desenvolvimento profissional do docente.

Nesse sentido, as sessões de estudos reflexivos ofereceram subsídios a respeito da situação de construção do diário, possibilitando um acompanhamento de todo o processo de reconstrução e reflexões desencadeadas pelo grupo de professores. Assim, apresentamos o Quadro 02, que resume e relaciona os instrumentos aos seus respectivos objetivos.

TÉCNICAS DE PESQUISA	OBJETIVOS
Questionário	Caracterizar o perfil identitário das interlocutoras.
Sessões de estudos reflexivos	Contextualizar, complementar, acompanhar e redimensionar as intervenções com o grupo.
Diários da prática	Analisar o pensamento reflexivo da prática docente das professoras interlocutoras.

Quadro 02: Objetivos de cada técnica utilizada na pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na coleta de dados, conforme referido anteriormente, foram adotados procedimentos que objetivaram orientar a construção do diário, para a caracterização da prática pedagógica, como também analisar a utilização da reflexão desencadeada a partir do uso do diário. O plano de estudo desta pesquisa contempla situações que conduziram as professoras a reconhecerem o significado da reflexão na prática pedagógica, bem como subsidiaram o redimensionamento da prática vinculada a uma reflexão mais sistemática. Diante da relevância do processo de recolha dos dados numa investigação científica, apresentamos a seguir uma descrição dos diferentes momentos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

2.5.1 Questionário

Na pesquisa-ação nem sempre são aplicados questionários, principalmente se a população é de pequena dimensão. No contexto particular desta investigação, o questionário foi utilizado para contribuir na caracterização dos professores, contudo nem por isso escapou ao rigor metodológico da experimentação antes da implementação da versão final.

Antes de aplicarmos os questionários, estes foram testados quatro vezes, sendo que três vezes envolvendo professores com formação em Pedagogia e uma vez com professor com formação em Letras Português. Cabe destacar, inclusive que alguns professores da Escola Municipal Noé Fortes participaram da amostra piloto do estudo, visto que era pretensão desenvolver a pesquisa em outra escola. Nas primeiras pré-testagens, o questionário constituía-se de 17 (dezesete) questões, as quais foram reduzidas a 5 (cinco) (Apêndice B), o que facilitou muito a sua devolução.

Outro aspecto revisto refere-se à objetividade e à clareza das indagações, o que reduziu a resistência por parte das professoras, uma vez que se tornou um documento curto e de fácil compreensão. Podemos destacar que a pré-testagem desse instrumento foi importante

à medida que possibilitou melhorar sua construção, afunilar para o objeto de estudo e tirar algumas ambigüidades de linguagem. O questionário coletou informações a respeito da caracterização do perfil identitário, contemplando aspectos referentes ao grau de escolarização, ao tempo de experiência na docência e ao tempo de magistério nos anos iniciais.

Assim, a aplicação do questionário ocorreu sem percalços, visto que as questões apresentadas eram claras e de curta extensão. O encontro com as professoras foi planejado em conjunto com a direção e a pedagoga da escola, acontecendo em dezembro de 2006, num momento em que os professores estavam encerrando o período letivo, durante a fase de correção de tarefas e de preenchimento de fichas de rendimento escolar dos alunos.

Laville e Dionne (1999) evidenciam o difícil retorno do questionário, principalmente se é extenso. Recomendam, portanto, que, para incentivar o retorno, o questionário deve ser curto e atraente em sua apresentação. No caso de nossa pesquisa, para torná-lo mais agradável, inserimos uma carta de apresentação com bastante detalhamento sobre todos os pontos do referido instrumental.

2.5.2 Sessões de estudos reflexivos

Se o ato de educar implica ato racional, educar para o pensar parece uma condição necessária de quem exerce a prática pedagógica. Entretanto, para o professor dos anos iniciais, que tem uma carga-horária exaustiva, desenvolver uma prática pretensamente reflexiva constitui situação complexa, visto que urge articular as várias demandas e exigências do trabalho docente. Nesses termos, a reflexão não ocorre no vazio, necessitando de um tempo e de um lugar.

O desenvolvimento das sessões de estudos reflexivos no interior da escola representou um meio propício à criação de um espaço e de um tempo em que as professoras teceram suas interações através do diálogo e, ao expressarem as peculiaridades subjacentes à prática docente, permitiram-se revelar as peculiaridades do trabalho através das trocas, das práticas vividas e das leituras realizadas e refletidas.

O reconhecimento da importância das sessões reflexivas nas pesquisas empreendidas por Magalhães (2004) e Liberali (2004) evidencia que tanto a sessão reflexiva, quanto o diário constituem estratégias ou instrumentos de reflexão na formação continuada que possibilitam aos professores apropriação do processo reflexivo para a compreensão de suas práticas ao longo do processo formativo.

Assim, as sessões de estudos reflexivos foram conduzidas a partir da leitura prévia de textos que enfocaram temas relevantes ao objeto de estudo. Nessas sessões, os temas foram colocados em discussão ao tempo em que retomávamos as narrativas dos diários. A cada sessão e com base nas leituras empreendidas, as professoras redimensionavam as reflexões, orientando-se na construção dos novos registros. As temáticas utilizadas nas sessões reflexivas encontram-se relacionadas no quadro a seguir.

TEMÁTICA	DIMENSÃO REFLEXIVA IMPLICADA NAS SESSÕES	REFERÊNCIAS
“Os diários de aula: aspectos gerais”	As interlocutoras relacionam o texto com a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica e os primeiros registros realizados.	Zabalza (2004, p. 13-16)
“Formar professores como profissionais reflexivos”	As professoras deveriam evidenciar aspectos da própria prática e compreender a importância da reflexão na formação continuada, assim como compreender a postura do professor reflexivo decorrente do exercício da docência.	Schön (1997, p. 80-91)
“O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”	As interlocutoras fazem a distinção entre os conceitos de professor técnico reflexivo e o professor prático reflexivo, relacionando essas definições com as situações concretas do exercício da docência.	Gómez (1992, p. 94-114)
“Reflexão e Linguagem”	As interlocutoras deveriam compreender a reflexão na perspectiva crítica, procurando articular e exemplificar com a prática pedagógica desenvolvida, relacionando algumas situações da prática com as 4 (quatro) ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir).	Liberali (2004, p. 88-94)

Quadro 03: Temáticas discutidas durante as sessões reflexivas e referencial teórico utilizado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao considerar o objeto deste estudo, destacamos que as sessões de estudos reflexivos funcionaram como contexto de interação entre pesquisadora e partícipes através das análises das ações visualizadas na prática pedagógica das professoras e iluminadas por leituras teóricas propostas ao longo das sessões. Nesses termos, as sessões reflexivas aconteceram paralelamente à escrita dos diários, propiciando a articulação entre teoria e prática. Nosso maior empenho foi contribuir com o uso da reflexão na prática pedagógica das interlocutoras.

As sessões foram pensadas como subsídios para acompanhar as práticas pedagógicas das professoras, com possibilidade de articular o teórico e o prático e daí extrair as reflexões dos participantes da investigação. Entretanto, recolher dados junto às professoras nas sessões reflexivas exigiu, da nossa parte, uma escuta ativa e uma atenção especial às

informações dadas. Sempre que necessárias, fizemos intervenções cautelosas no sentido de estimular respostas mais centradas em questões do interesse da pesquisa. A fim de ilustrarmos um desses momentos destacamos fragmentos de uma das sessões em que, o texto em pauta era de Gómez (1997), intitulado “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. As professoras revelaram dificuldades, tendo em vista que o autor contextualiza a racionalidade técnica a partir da corrente positivista, expressão inicialmente não compreendida pelas colaboradoras. Então vejamos:

O texto não é muito fácil, porque fiz uma leitura fragmentada com muitas paradas [...]. Eu não conhecia aquele autor, o Schön, mas eu gostei mais do texto dele [...]. Agora, depois que a (cita o nome) apresentou o quadro com a explicação do “positivismo,” ficou melhor (JDA).

Para entender o texto é preciso ler mais de uma vez. Ao ler esse texto do Gómez, que fala da racionalidade técnica, me lembrei do Programa Alfa e Beto, a atividade do professor é instrumental. Quando li esse texto, me lembrei do Programa Alfa e Beto que a gente aplica as metas do João Batista (THA).

Eu gostei do texto, mas eu gostei mais do texto do Schön [...]. A racionalidade técnica é viável com alguns ajustes que o professor tem que fazer de acordo com o que acontece na sala de aula (LDE).

O jeito que aquele autor, o Schön, fala da reflexão é de um jeito que dá pra entender, ele fala da prática da gente (PCA).

A leitura desse texto, quando fala da racionalidade técnica, me faz lembrar os manuais que o professor recebia pronto para aplicar [...]. O Programa Alfa e Beto me lembra Charles Chaplin em Tempos Modernos (JNE).

As sessões de estudos reflexivos aconteceram nos meses de março a junho de 2007, com alguns ajustes no mês subsequente, e foram vivenciadas em etapas que envolveram estudos, debates, relato de experiências e apresentação dos registros condensados nos diários da prática docente. Nesse sentido, os processos de estudos e reflexões realizaram-se objetivando o acompanhamento e redimensionamento da pesquisa, com vistas a articular a construção das reflexões desencadeadas nos registros em forma de diários, assim como também receber dele o *feedback*. Os principais aspectos destacados nas sessões de estudo foram:

- ✚ O significado da reflexão na prática pedagógica das professoras;
- ✚ A reflexão elaborada no diário da prática pedagógica na perspectiva crítica;
- ✚ A postura do professor reflexivo decorrente do exercício da docência;
- ✚ A retomada e comentários dos conteúdos dos diários da prática docente;
- ✚ O acompanhamento das transformações na prática, dentre outras situações.

As discussões desenvolvidas nas sessões de estudo também foram gravadas em áudio para melhor acompanhamento, pois o registro em sua íntegra, no momento das sessões, seria uma tarefa quase impossível. O diálogo se estabeleceu, principalmente, de forma oral, entretanto além de serem gravadas, as sessões foram também sintetizadas em forma de atas para enriquecer as informações coletadas (Apêndices C, D, E, F e G).

É importante destacar que as professoras mostraram-se bem receptivas às sessões, indagando, inclusive, a respeito do texto e das sessões posteriores. Todavia, nossa maior dificuldade foi conciliar um horário que pudesse favorecer a participação das interlocutoras na investigação, por isso algumas sessões foram realizadas aos sábados. As que ocorreram em dias letivos contaram com o apoio da gestão da escola, no sentido de organizar os recursos necessários para manter os alunos no espaço da sala de aula e sem prejuízo de carga-horária escolar. Acrescentamos que, no início das sessões, as professoras pareciam sentir-se pouco à vontade com a nossa presença, o que nos surpreendeu, visto que das cinco integrantes do grupo tínhamos convivido com duas delas. Agora, com maior distanciamento da situação, percebemos que tal fato ocorreu em decorrência de haverem sido revelados detalhes de suas práticas.

Assim, acreditamos que a confiança construída ao longo dos encontros formalizados através das sessões reflexivas ou de visitas informais às professoras foi importante para consolidar as interações com o grupo, pois as professoras passaram a conceber nossas sessões como espaço de reflexão mediante os relatos que faziam da prática pedagógica real, tecida no chão de cada dia da sala de aula. Quando as instigávamos a relacionar essa prática com o referencial teórico das discussões propostas, *a priori*, demonstraram algumas dificuldades, dada a presença marcante da prática vivida, mas, no decorrer das sessões, as interlocutoras foram fazendo mais relações com os textos trabalhados, inclusive houve uma relativa identificação com o de Schön (1997), visto que este autor valoriza as reflexões decorrentes da ação prática do professor.

2.5.3 Diários da prática pedagógica

As ações e impressões das professoras, registradas em forma de diários, foram utilizadas como principal instrumento de reflexão da prática pedagógica do estudo em foco. Assim, na investigação, consideramos pertinente os estudos de Zabalza (2004), que considera a natureza do registro narrativo, especificamente dos diários, flexível, logo, aberto à iniciativa de quem o escreveu ou ser condicionado por um planejamento prévio.

Nesses termos, no princípio da pesquisa, conduzimos nosso estudo a partir de um questionamento: “o que é refletir a prática docente através do diário e como torná-lo reflexivo e crítico?” A intenção era compreender a perspectiva de reflexão dos participantes. A partir dos depoimentos e considerações das interlocutoras, fizemos a indexação dos dados e construímos figuras (Figuras 3 e 4, Capítulo 4), as quais foram apresentadas às professoras por ocasião de uma das sessões reflexivas, possibilitando que as mesmas participassem da análise parcial desses resultados. De modo geral, elas mostraram-se surpresas com as análises prévias de suas próprias idéias. O estado de encantamento e o fato de não estarem acostumadas com esse tipo de trabalho talvez tenha contribuído para que as interlocutoras não modificassem as análises, prerrogativa intervencionista proposta inicialmente a elas.

No processo de produção dos diários, entregamos um caderno às professoras orientando para o registro das anotações sobre a prática desenvolvida com seus alunos. Esclarecemos que deveriam relatar não apenas o que acontecia, mas suas impressões reflexivas acerca das atividades desempenhadas. As narrativas deveriam demonstrar as reflexões desencadeadas na prática, além de buscar, veladamente, a perspectiva crítica.

Os diários foram elaborados durante o primeiro semestre do ano letivo de 2007, e paralelamente a essa etapa, aconteceram as sessões de estudos reflexivos, ocasiões em que refletimos sobre as leituras direcionadas à temática da pesquisa, ao mesmo tempo em que eram feitas referências e comentários relacionados às anotações dos diários construídos pelas professoras. Um dado significativo refere-se ao processo de escrita dos diários, que apresentava maior pico de produção quanto mais se aproximavam as sessões de estudo. Talvez esses momentos coletivos e participativos propiciassem às professoras estímulos para continuar as narrativas.

No decorrer das sessões de estudos reflexivos, as professoras tinham liberdade para registrarem suas reflexões e análises, tendo em vista que não se estabeleceu uma estrutura homogênea dos diários, nem na seleção dos temas das narrativas, visto que a proposta inicial era anotar todas as manifestações do trabalho docente decorrentes da prática. Esclarecemos ainda a respeito da conveniência e do compromisso com a assiduidade aos encontros, visando à construção dos registros de forma contínua.

Nas análises de Zabalza (1994; 2004), a utilização de diários se apresenta como uma condição necessária ao ensino, atividade carregada de dilemas e de conflitos. No entanto, esse autor adverte que as referências explícitas ao uso do diário são pouco frequentes e, quando se faz remissão, não vem acompanhada de esclarecimentos a respeito do tipo de uso que se faz dele, assim como também da forma de abordar a informação que contém. Nesse

aspecto destacamos o sentido original da utilização desse instrumento de investigação qualitativa por Brito (2003), que também valeu-se dos diários da prática pedagógica quando pesquisou os saberes da prática docente alfabetizadora. Embora os nossos propósitos sejam distintos desses estudos, a recorrência a antecedentes nos proporcionou uma orientação no contexto da prática pedagógica.

Reiteramos que os diários da prática pedagógica contribuíram para que as professoras narrassem sua atuação no espaço da sala de aula, estabelecendo vínculo entre ação e reflexão, sendo que à medida que descreviam a prática, pontuavam os princípios que a sustentavam, submetendo esse fazer a uma análise para conduções posteriores mais críticas, fazendo-se principalmente produtoras e conhecedoras de aspectos e situações inerentes à sua prática pedagógica cotidiana.

Verificamos que as professoras, inicialmente, revelaram dificuldades na elaboração dos diários, embora estivessem cientes do processo de construção dos registros. Dentre as dificuldades mais comuns, destacamos a preocupação com o uso da linguagem, o estilo da escrita; o que e quando escrever; conciliação das lembranças da prática vivida com os momentos da escrita. As anotações ora apresentavam descrições metodológicas (avaliação diagnóstica, currículo, avaliação formativa) descrevendo as necessidades dos alunos, ora revelavam episódios, estratégias de ensino e pensamentos acerca da experiência docente no que se refere à gestão da matéria e à gestão da classe.

Ao analisar as dificuldades encontradas, destacamos algumas suposições a respeito dos fatores que podem ter dificultado o registro. A primeira é de que a escrita do diário exige continuidade no esforço narrativo, o que se contrapõe à longa jornada de trabalho das professoras. Uma segunda suposição está relacionada à produção escrita, pois, embora uma das funções do professor seja a de ensinar a escrever, resistimos muito em exercitar essa habilidade, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, foco da nossa investigação, onde as professoras, de modo geral, ainda não desenvolveram a cultura de relatar suas ações pedagógicas, notadamente em forma de artigos e comunicações a serem apresentadas em congressos, dentre outras situações. Também há o fato de as professoras minimizarem a importância do seu fazer no dia-a-dia com os alunos, a ponto de isso não representar algo significativo para que mereça ser registrado como teoria do trabalho docente.

O sentido do diário no contexto deste estudo aponta para o delineamento das reflexões decorrentes da prática das professoras interlocutoras, permitindo uma apreensão crítica na condução dessas práticas de modo a contribuir no processo formativo e no desenvolvimento profissional docente. No Quadro 04, a seguir, procedemos a uma

caracterização dos diários da prática pedagógica, apresentando aspectos peculiares e predominantes nas narrativas da professoras na vivência de suas prática pedagógicas.

INTERLOCUTORAS	CARACTERÍSTICAS DOS DIÁRIOS
PCA	Descreve o cotidiano do processo de alfabetização, relatando atividades realizadas com o Programa Alfa e Beto, com ênfase no exercício fonético das lições. Cabe bem a tarefa de especificar a prática através da descrição das atividades do programa e das reflexões sobre o mesmo.
THA	Descrição de tarefas peculiares ao Programa Alfa e Beto. O foco de descrição são as tarefas que a professora realiza com os alunos. Permeia a descrição com reflexões sobre a prática.
JDA	Descrição centrada nas pessoas, nos alunos, na própria professora e no papel da família. Os alunos e a professora se revelam no foco das reflexões, sobretudo no que se refere aos problemas dos alunos e às suas relações com a prática da professora.
JNE	Descrição da ação docente, evidenciando preocupações sistemáticas com a tarefa de revisão dos conteúdos e com alunos que não acompanham o processo de ensino-aprendizagem, especialmente duas alunas. A idéia de revisão é uma constante operativa dessa professora.
LDE	Descreve tanto as ações do cotidiano da ação docente, quanto procede a uma reflexão sobre as ações pedagógicas. Apresenta uma tendência superficial para aglutinar episódios da vida social dos alunos com a dimensão cognitiva das aprendizagens. Trata-se de um diário com muitas informações descritivas e continuidade entre as seqüências de conteúdos. A professora também evidencia uma relativa preocupação com o estado de saúde dos alunos.

Quadro 04: Características principais encontradas nos diários da prática pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando-se que a pesquisa desenvolvida apresentava caráter de intervenção com implicação ativa dos envolvidos, decerto contribui no processo formativo e no desenvolvimento profissional do docente. Nesse sentido, através da interação direta com as interlocutoras, foi possível chamar atenção para a forma como os diários vinham sendo desenvolvidos. Se, ao analisá-los, víamos que não faziam referência à prática, nos reportávamos para essa necessidade estabelecida na primeira sessão de estudo sobre como elaborar um diário, no qual as narrativas pudessem contemplar as reflexões desencadeadas na prática, além de buscar a perspectiva crítica. Concluída essa etapa, os dados foram submetidos à análise, utilizando-se a metodologia da análise de conteúdo.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Para examinar os dados da investigação, tomamos como parâmetro a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), que procura compreender o que está

subjacente nas palavras, ou seja, o seu objeto é a palavra, a prática dela manifestada pelos interlocutores da pesquisa. Atualmente, a análise de conteúdo utilizada na pesquisa qualitativa pode ser designada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37).

Dessa forma, a leitura do conjunto dos dados da investigação procurou realçar o sentido e sistematização do conteúdo das mensagens. Constatamos a ênfase no significado das mensagens com possibilidade de retomar o material coletado quantas vezes fossem necessárias. Bardin (2004) faz referência aos aspectos quantitativos, talvez porque essa metodologia de tratamento dos dados é caudatária do modelo positivista quantitativo. No estudo em foco ressaltamos sua contribuição para a abordagem qualitativa.

Neste estudo, a análise dos dados procurou contemplar a seguinte questão norteadora: como o uso do diário pode desencadear a reflexão na prática docente dos professores do Ensino Fundamental Nível I? Seguida de questões mais específicas: que tipos de reflexões são desencadeados nos diários? Como a utilização do diário pode contribuir no processo de formação e no desenvolvimento profissional docente? Qual a relação entre a organização dos diários e os tipos de reflexões desencadeadas?

Coletados os dados, a partir dos instrumentos e técnicas selecionados (questionários, sessões de estudo e diários), a análise e a interpretação tiveram como eixo principal as mensagens das comunicações das interlocutoras na forma descritiva, registradas nos diários da pesquisadora a partir da operação de categorias, que, no entendimento de Bardin (2004), comporta duas etapas: o inventário e a classificação das mensagens, possibilitando a passagem dos dados brutos a dados organizados.

Dessa forma, a análise voltou-se para a compreensão dos dados coletados, respondendo às questões formuladas e ampliando o conhecimento a respeito do tema investigado. Cabe destacar que o objetivo principal da investigação foi a utilização do diário como instrumento de formação e desenvolvimento profissional do docente. Realçamos que, na pesquisa-ação empreendida, ocorreu um processo de implicação tanto por parte do pesquisador como dos pesquisados, o que, por sua vez, desencadeou mudanças no contexto de atuação. Assim concebida e desenvolvida, corrobora a proposta de Bardin (2004), que pontua 3 (três) etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos

dados. Em todas essas etapas ocorreu também um grau de implicação do pesquisador, que precisa acompanhar e colaborar, fazendo as inferências necessárias.

Na pré-análise, iniciamos com as sessões de estudos reflexivos gravadas em recurso digital, e logo depois dos encontros, transcritas. O fato de ouvir as gravações por sucessivas vezes contribuiu para extrairmos o sentido e as indiossincracias de cada interlocutora. Por ocasião das sessões, os diários da prática das professoras eram recolhidos, para posterior leitura e análise das anotações realizadas no intervalo entre os encontros, visando subsidiar as discussões empreendidas e fundamentar os dados da pesquisa. Durante os encontros, algumas narrativas dos diários foram abordadas para confronto com as demais experiências relatadas pelas professoras, assim como com a teoria em discussão, possibilitando-nos compreender a perspectiva das interlocutoras e propiciar as mediações necessárias.

Na exploração do material submetido à análise preliminar, foram feitos recortes dos fragmentos dos relatos das professoras, procurando contemplar dados que, de todo modo, fossem coerentes com o nosso objeto de estudo. Esse processo ocorreu em várias etapas, mas exigiu-nos retomadas freqüentes do material coletado e da teoria, focalizando os objetivos previstos para a modalidade de investigação.

A análise dos dados contidos nos diários da prática constituiu um trabalho criterioso na procura de padrões, de aspectos importantes e a decisão do que deveria revelar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, fizemos algumas análises, concomitantemente à recolha dos dados. Para tanto, utilizamos a indexação dos dados proposta por Bardin (2004), que se constitui como uma das técnicas da análise de conteúdo que se mostra consistente, numa espécie de índice analítico e temático conforme se dá o recolhimento dos dados. Entretanto, uma análise mais formal só foi possível quando foi concluída essa recolha.

Acreditamos que o fato de termos empreendida a análise mediante várias decisões que foram tomadas ao longo da caminhada de nossa investigação certamente contribuiu, de algum modo, para suavizar o referido processo e, de certa forma, para colocar situações inovadoras no âmbito da condução da análise de dados. Destacamos, outrossim, que, durante as análises, quando havia necessidade de revisar alguns pontos, recorriamos às interlocutoras, que, mesmo em período de férias, não deixaram de ser receptivas a nossa solicitação. No Quadro 05, apresentado a seguir, estruturamos um plano de análise conforme conduzimos o processo.

ETAPA	PLANO DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO E DELINEAMENTO DAS NARRATIVAS
1	Leitura exploratória dos dados, a fim de ver os aspectos gerais das narrativas. Trata-se de uma leitura sem atentar para o cuidado de fazer anotações, cujo propósito é a familiarização com a perspectiva dos diários, procurando identificar os níveis de reflexão.
2	Leitura seletiva, procurando observar a dinâmica geral da prática pedagógica das professoras narrada nos diários, inclusive as rotinas. Trata-se de uma leitura com anotações e seleção de afirmações e dados relevantes, extraindo o que era constante e os momentos emblemáticos das narrativas.
3	Leitura conclusiva para sistematizar as informações, procurando observar, nos registros, as descrições e reflexões decorrentes da prática pedagógica como desencadeadora da formação e do desenvolvimento profissional.

Quadro 05: Plano de análise das narrativas dos diários.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as questões que subsidiaram este estudo, que investiga o uso da reflexão na prática pedagógica das professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos uma significação e caracterização dessa prática para realçar o que desencadeia esse pensamento reflexivo do professor, na interface com o vivido, o refletido e o transformado.

Procedidas as leituras e releituras de parte dos dados coletados, delineamos um quadro de categorias consideradas relevantes (Figura 01) para caracterizar a prática pedagógica das professoras do Ensino Fundamental Nível I, bem como para analisar as reflexões desenvolvidas nessa prática.



Figura 01 – Categorias do estudo.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do delineamento categorial, conforme a ilustração, destacamos aspectos importantes do estudo: a reflexão, a prática pedagógica e o diário da prática, na perspectiva de compreender os processos reflexivos das professoras. Assim, na fase referente ao tratamento e

interpretação dos resultados da pesquisa, em consonância com os objetivos propostos e orientados pelo suporte teórico pertinente ao estudo, discutimos e interpretamos o material coletado. Esse suporte está explicitado no Capítulo III, a seguir.

**CAPÍTULO
III**

**A REFLEXÃO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: desafios e
perspectivas**

CAPÍTULO III

A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: desafios e perspectivas

3.1 Contextualizando a prática pedagógica

O homem não é apenas o que é, mas também o que foi, daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana. Daí que seja esta um processo que se dá no tempo mesmo dos homens enquanto a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhes pertence, desde que lhes falta a consciência reflexiva de seu estar no mundo (FREIRE).

Escrever sobre formação de professores e trabalho docente pressupõe que se identifiquem e compreendam algumas das funções que a escola tem desempenhado na sociedade, numa espécie de resgate histórico do movimento dos professores. Partindo desse contexto é possível interpretar a realidade. Em consonância com a epígrafe de Freire (1983), não há limites rígidos no tempo, sendo que os fatos, em boa medida, se interpenetram num tempo histórico, e a questão da verdade científica é impossível de ser compreendida fora da continuidade e da história da transformação do homem no mundo, visto que o homem, diferentemente do animal, é capaz de exercer um ato de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Diante dessa consideração inicial, adiantamos que, neste capítulo, discutimos a trajetória da profissão docente de forma a caracterizar o processo de desenvolvimento profissional e apontamos as concepções atuais de pesquisa em educação, tomando como referência as contribuições de alguns autores, como Nóvoa (1997), Pimenta (2002, 2005), Behrens (2003), Mizukami (1996), Tardif (2002) e Freire (1983).

Muito se tem discutido a respeito da organização histórica do processo pedagógico, podendo essas discussões assumir direções diferenciadas. Algumas se assentam no paradigma newtoniano-cartesiano, em que o ensino é voltado para o repasse de conhecimento, num processo reprodutivo e mecanizado, sem que conteúdos e procedimentos de ensino se relacionem com a realidade social dos alunos. A prática pedagógica com base nessa perceptiva conservadora caracterizou a concepção tradicional, a concepção escolanovista e a concepção tecnicista. A outra direção, caracterizada como inovadora, tem como foco central a produção do conhecimento, sendo denominada paradigma emergente (BEHRENS, 2003).

Convém assinalar que o termo “concepção”, de modo geral, significa projeto, plano, ponto de vista com duração histórica e traços constitutivos de conhecimentos que tiveram sua origem e desenvolvimento num determinado contexto social. Dessa forma, existem diferentes concepções na educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, as quais por sua vez, receberam influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, sendo pautadas nas especificidades de nossa história política, social e cultural, de acordo com o período a ser considerado. Libâneo (1994) em seus estudos, classificou duas grandes concepções: a Pedagogia Liberal, reunindo as linhas de ensino tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e a tecnicista, e a Pedagogia Progressista, incluindo as linhas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Nesse sentido, o século XX foi marcado pela construção de grandes sistemas educacionais, datando também desse período as discussões em torno da dimensão político-pedagógica do profissional da educação. Em termos de Brasil, a história nos mostra que as primeiras práticas docentes sofreram influência da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, visto que a presença da Igreja era marcante nessa área. O professor apresentava-se severo, rígido e rigoroso, sendo encarregado de transmitir um saber absoluto e inquestionável, e a metodologia se reduzia à exposição oral dos conteúdos feita pelo professor, na qual se privilegiava a seqüenciação e ordenação dos conteúdos, sem articulação com as demais disciplinas. A avaliação, de modo geral, era única, contemplando questões que enfatizavam a memorização, a repetição e a exatidão. Podemos constatar que o enfoque tradicional ainda conserva alguns traços nos dias atuais.

Por outro lado, em face do “saber científico” e da influência da Psicologia da Educação sobre o mesmo, o saber docente é retirado do centro do ato pedagógico, colocando o aluno como protagonista principal do processo. Nesse sentido, ainda no início do século XX, surgiu a escola progressista, acolhida no Brasil por Anísio Teixeira, por volta de 1930,

ancorada num momento histórico de conflitos políticos, econômicos, sociais e de aspirações e deslumbramento com a inovação pedagógica. O paradigma progressista tem ainda como representante brasileiro, através da concepção libertadora, o educador Paulo Freire. Nessa abordagem, o processo educativo se caracteriza pela busca da transformação social.

No cenário nacional, esse movimento educacional ficou conhecido como Escola Nova, e surgiu como reação à pedagogia tradicional. O norte-americano John Dewey (1859-1952) foi um dos precursores da educação progressista do século XX. A divulgação de seu pensamento ocorreu no Brasil através do baiano Anísio Teixeira (1900-1970), ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) por volta de 1952. Apesar de o instituto ter sido criado em 1937, passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa enquanto Anísio Teixeira se encontrava em sua direção, tendo se destacado tanto, que, posteriormente, passou a se denominar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Assim, as idéias de Dewey foram consubstanciadas no movimento denominado “Manifesto dos Pioneiros”, por volta de 1932. Esse documento exerceu profunda influência na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

A escola fundamentada no paradigma escolanovista propõe um ensino focado no aluno, levando em consideração seus interesses e suas experiências de aprendizagens, tendo sofrido, inclusive, influência dos estudos da Psicologia e da Biologia. Cabia então ao docente, portador de uma cultura geral, desenvolver uma atitude de interação mais voltada para o aluno, atuando como transmissor do saber e instigador da aprendizagem, sempre atento às necessidades dos educandos.

Anísio Teixeira, na direção do INEP, realizou pesquisas significativas a respeito da formação docente nas Escolas Normais de Ensino Médio. Tais estudos, inclusive, apontaram a má formação dos professores diante da necessidade de uma escolaridade básica de qualidade, dada a ampliação da demanda por escolaridade. Assim, mesmo sendo considerada a relevância da Psicologia e da Sociologia na formação dos professores, isto não era revelado no fazer prático da docência.

Por volta dos anos 1960, Aparecida Joly Gouveia e Luís Pereira, dentre outros autores de Sociologia da educação da Universidade de São Paulo - USP, realizavam pesquisas na área de educação no Brasil, embora ainda incipientes. Esses autores concluíram, em seus estudos, que a presença feminina era uma característica marcante no exercício do magistério primário, o que por sua vez desencadeava para uma relativa desvalorização profissional, visto que a mulher tinha um papel subserviente numa cultura essencialmente masculina (PIMENTA, 2002).

Com a modernização das sociedades ocidentais, que propiciou a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista, com domínio da racionalidade técnica, emergiu uma forma de organização social do trabalho, legitimando a hierarquia entre aqueles que pensam o conhecimento e aqueles que fazem da educação seu trabalho diário no espaço escolar. Decerto não foi sem motivos que a educação brasileira de 1964 dirigiu-se pelos pressupostos da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Dando-se prioridade à formação da mão-de-obra para atender à indústria, as reformas do sistema de ensino universitário, em 1968, e do ensino primário e secundário em 1971, prosseguiram na fragmentação dos conhecimentos e na formação de professores de modo especializado, para tarefas específicas. Desse modo, era função da escola preparar essa mão-de-obra para o cotidiano das indústrias, onde o currículo nacional, obrigatório, constituía-se de técnicas educacionais e curso profissionalizante. No entendimento de Saviani (1985, p. 51) a pedagogia tecnicista buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Nesse enfoque são destacados os componentes planejamento e controle, a fim de se assegurar a produtividade do processo.

No que se refere à Escola Normal, o campo da pesquisa evoluiu, especialmente após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, uma vez que a Escola Normal passa a ser apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido alterações em seu currículo, com redução da carga horária específica, o que provocou maior distanciamento entre a realidade das escolas primárias e o ensino preconizado na formação dos professores. O ensino pautado conforme essas medidas mostrava-se contrário ao ideário de educação adotado pelo INEP (PIMENTA, 2002), que destacou a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural.

3.2 Concepções atuais da pesquisa na prática pedagógica no Brasil

Os anos oitenta foram marcados pela organização de movimentos de educadores, trazendo a marca de resistência ao movimento de ditadura, com os profissionais da educação se manifestando na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais que colocavam em questão os modelos dominantes. Percebia-se que o docente adentrava outros espaços, além do ensino, se configurando também

como um ser capaz de refletir e intervir nos demais contextos (social, político e cultural). Essas manifestações foram contempladas na incorporação dos princípios de valorização do magistério pela Constituição Brasileira de 1988, ainda que as aspirações dos profissionais da educação fossem de maior alcance do que apresentou a referida lei.

Num breve retrospecto, Pimenta (2002, p. 28) faz uma afirmação exitosa quando assegura que “a formação do professor é um antigo e caro tema em nossa história”. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988, resultou de inúmeras pressões, contudo, apenas em parte, contemplou as demandas dos educadores no que se refere à formação para atuar na educação básica. Antes da reforma educacional havia duas maneiras de formar o educador: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior.

A lei em vigor ampliou essas modalidades: manteve a educação básica no nível médio por mais dez anos, admitindo essa formação como mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, como consta nos artigos 62 e 63; quanto o nível superior, nesse sentido, em vez de se apoiar nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas por diversos segmentos (governos estaduais, universidade e outros) e que apontavam para a importância do fortalecimento na formação do educador, criou-se uma nova instituição, fora da universidade, os Institutos Superiores de Ensino (ISE's), cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em outros países que optaram por esse caminho, a exemplo da Argentina, Portugal e Espanha. Segundo Pimenta, essas instituições tendem a enfraquecer o papel da universidade, levando em consideração que não privilegiam a pesquisa, mas tão somente o ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional docente.

Assim, a ênfase na teoria e na prática vinha se configurando, principalmente, com as contribuições das pesquisas sobre formação e profissão docente, o que permitiu amenizar a perspectiva tecnicista e as limitações das teorias reprodutivistas. A respeito da construção da profissão docente, Catani se posiciona destacando que essa é uma temática pouco evidenciada nas pesquisas:

Muito embora sejam numerosos os estudos históricos acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, a história da profissão docente é mais rara. O que a expressão possui de elucidativo é, justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise

simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o estado, as formas de organização da categoria profissional. (CATANI, 2000, p. 586-587).

A atenção é dirigida para a inter-relação entre educação e sociedade e nesse contexto, a escola incorpora o papel de agente vinculado à transformação do sistema de produção. Em decorrência, muitas teorias e práticas passam a caracterizar essa mudança de eixo, de uma visão unilateral para uma diversidade de concepções e para a valorização da experiência de vida dos sujeitos no processo. O docente aparece como agente portador de um saber plural, fundado na práxis. Como bem ilustra Nóvoa (1997, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

As mudanças apresentadas no plano social e político apontam para uma nova abordagem a se delinear nos cursos de formação de professores, no qual se exigia um saber crítico e comunicativo, além de competente, para um trabalho interativo. Em decorrência, as universidades aos poucos foram se adaptando, a fim de qualificar um profissional mais capacitado para atender às necessidades da demanda social.

No entendimento de Freire (1983), o homem enquanto ser histórico está sempre em busca, num processo permanente, no qual faz e refaz constantemente o seu saber. Assim, todo saber “novo” é oriundo de um saber que passou a ser velho, que desencadeia para outro saber, que um dia se tornará obsoleto e que vai gerar um outro saber, num processo dialético. Nesse sentido, a experiência do trabalho docente é enfocada como elemento da formação, valorizando o papel da experiência em relação aos demais saberes.

As transformações ocorridas nas ciências e na sociedade vêm revelando que o paradigma cartesiano já não corresponde às nossas necessidades educacionais. Em decorrência aponta-se para a mudança na escola e na profissão do professor para atuar diante de um novo quadro que se constrói na vida social. A universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico, mas dito assim até parece que formar professores nesse paradigma crítico é uma tarefa “natural” das universidades.

As pesquisas referentes à educação, nos dois últimos séculos, evoluíram significativamente, todavia, se observarmos o que acontece na escola, concluiremos, com certa perplexidade, que, enquanto as mudanças acontecem à velocidade da luz, a prática docente vem mudando a passos lentos. Para ilustrar essa situação apresentamos a seguir um excerto que circulou na Grande Rede.

Por um bom tempo, circulou na internet uma versão da história de Aristarco, personagem do romance autobiográfico de “O Ateneu”, de Raul Pompéia. No livro de

Pompéia (2000), cujo enredo se desenvolveu em pleno Brasil Imperial, o doutor Aristarco era professor no Liceu, uma escola da aristocracia da época. Na versão que circulou na internet, Aristarco volta aos tempos de hoje e fica admirado com o que vê: televisão, computadores, avião. Ele fica assustado e não compreende onde está. Certa feita encontra uma mulher com as mãos sujas de giz e envolta com cadernos e livros, entrando numa escola. Aristarco acompanha a professora, sentindo-se acolhido em ambiente familiar.

Contrariamente a essa situação, a educação do século XXI deve acompanhar o processo de mudança que a sociedade exige, dando sua contribuição na formação do novo sujeito, todavia, a modernidade ou a pós-modernidade não impede as contradições. Nesse sentido, a escola não mudou muito, especialmente nos últimos cem anos, fazendo com que Aristarco, caso aparecesse hoje, reconhecesse uma sala de aula com o quadro repleto de lição, o professor dirigindo-se aos alunos, às vezes até elevando a voz diante da balbúrdia e outras situações corriqueiras relativamente normais e seculares no trabalho docente. Portanto, para Aristarco não haveria dúvida de que se encontrava em uma escola.

Sob este aspecto, entretanto é possível observar que nem tudo se manteve. O professor, por exemplo, perdeu seu *status* tanto no nível material quanto social, pois, embora se defenda que o saber do professor ocupa posição social estratégica entre os demais saberes, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. Como refere Tardif,

[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna. Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor. (TARDIF, 2002, p. 33-34).

Assim, a formação de professores constitui-se num processo complexo que deve estar em conexão com o mundo atual, no qual a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que nela trabalham (BARBOSA, 2004). Dessa forma, no Brasil a pesquisa sobre formação de professores insere-se num contexto maior, desde o início dos anos 1990, em especial com a difusão do livro “Os professores e a sua formação”, coordenado pelo professor português António Nóvoa, trazendo textos da Espanha,

Estados Unidos, Portugal, França e Inglaterra. Também a realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, Portugal, em 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, teve uma representação significativa de um grupo de pesquisadores brasileiros. Em decorrência desses contextos, o conceito de professor reflexivo, de professor pesquisador da prática e de professor que produz saber, dentre outros, rapidamente se propagou, especialmente no Brasil. Desse modo, tanto Nóvoa quanto Alarcão passaram a vir ao país com mais frequência, em virtude de convites das universidades, das associações científicas, dos governos e de escolas particulares.

Pimenta contextualiza a recepção da proposta do professor reflexivo no Brasil e explica-a não só pelo viés da história da formação de professores em nosso país, mas também pelas preocupações temáticas que representam o atual panorama político brasileiro. Numa espécie de síntese, a referida autora pontua as seguintes razões:

a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são?; de onde vem? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como fica a escola e os professores? (PIMENTA, 2002, p. 35).

O conceito de professor reflexivo é o mais utilizado atualmente pelos pesquisadores e estudiosos do assunto, seja no que se refere à formação, ou à análise do trabalho docente, sendo decorrente, inclusive, da reação ao modelo dominante da racionalidade técnica, cuja idéia básica se constitui na solução instrumental de problemas através da aplicação prévia de um conhecimento teórico e técnico, oriundo da pesquisa científica. Na disseminação da abordagem reflexiva encontra-se o estudo de Schön (1997, 2000), o qual defende que os profissionais façam questionamentos sobre situações práticas com base em sua formação. Esse autor, durante mais de uma década, estudou a teoria de investigação do filósofo e pedagogo John Dewey e, apoiado no conceito de experiência de Dewey, Schön formula sua perspectiva teórica em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática e reflexão sobre a prática.

Para além do conceito de professor reflexivo, é preciso pensar também na formação do professor pesquisador da prática. Na análise de Geraldini (1998), o inglês

Stenhouse entende que o professor deveria utilizar estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem dos alunos, tal como um artista que trabalha com pincéis, tintas e escolhe texturas e cores. Assim, Stenhouse defendia uma prática docente enquanto espaço de experimentação e pesquisa, logo cabia aos professores promover a análise, a reflexão e suas descobertas de acordo com as peculiaridades de seu trabalho. Portanto, Stenhouse entende o currículo como processo decorrente a partir das situações no espaço da sala de aula, que por sua vez, exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional.

A formação de professores passa, assim, necessariamente por uma revisão da própria prática docente. Dessa forma, conceber a formação do prático (SCHÖN, 1997) implica considerar o professor a partir do contexto do fazer docente, enquanto sujeito que reflete na e sobre a prática, o que aponta para um redimensionamento dessa ação, inclusive com o professor assumindo-se como produtor do seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização escolar (NÓVOA, 1997). Nesse sentido, fica evidenciada a importância de considerar o professor como ator social no seu desenvolvimento formativo. Isto vem ao encontro do que tem revelado Mizukami (1996), para quem o envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional decorre da conjugação de três processos de desenvolvimento: o pessoal, a profissionalização e a socialização profissional. Portanto, ao se considerar a importância da abordagem reflexiva, não é possível desconsiderar o percurso, bem como a história de vida pessoal e profissional dos professores.

Para Mizukami, a premissa básica do ensino reflexivo consiste em considerar:

que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc., estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornar conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a esta prática [...] pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 1996, p. 61).

Desse modo, acreditamos que o ensino no paradigma reflexivo, embora apresente diferentes óticas teórico-metodológicas, passa a congregar preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

Compreendemos que, na formação de professores, o processo de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor é de longa duração, necessitando-se romper com o modelo imposto do professor transmissor do conhecimento, para o exercício de novos papéis. Dessa forma, se constitui um desafio buscar caminhos alternativos para o professor

superar a lógica positivista no seu trabalho pedagógico, pois não se muda por decreto ou querência deste ou daquele; mudança é processo que exige um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução.

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem a construção da profissão docente permitiu-nos desvelar vários aspectos desse contexto, aprofundando nossos conhecimentos a respeito do percurso da profissão docente, o que também nos fez concluir que, mesmo diante da diversidade de pesquisas no *constructo* dessa profissão, ainda estamos marcando passo quando o assunto é a formação de professores e prática docente, pois são muitas as contradições para as quais a pesquisa não consegue dar resposta. Conforme Bourdieu (1997), não podemos esquecer que o sistema educativo usufrui de uma autonomia relativa.

Dessa forma, a ruptura paulatina com o paradigma newtoniano-cartesiano, configura uma perspectiva inovadora que possibilita repensar a prática pedagógica imbricada numa concepção de mundo como um todo, integrado, que, em decorrência da sociedade intensiva do conhecimento, passou a receber outras denominações: holístico, paradigma sistêmico, paradigma emergente (BEHRENS, 2003).

Nesse sentido, as assertivas que convergem entre esses autores a respeito desse paradigma inovador dirigem-se à visão de totalidade e ao desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, criticidade e espírito investigativo. Logo, produzir a profissão docente implica em considerar essa transição paradigmática da ciência e construir uma estrutura concêntrica, que configure uma dimensão sistêmica ou holística, numa abordagem progressiva, sedimentada num ensino com pesquisa. Portanto, se um país não tem os meios de formar os seus professores, pode parecer ingênuo pensar numa prática docente pretensamente reflexiva e crítica, ou talvez nos conformemos em realizá-la nos limites da instituição escolar, desconsiderando os demais contextos.

3.3 Formação de professores e prática reflexiva

A educação do século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, assim, a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagar e de esquadriñar com a imaginação, sem acordo com resposta estanques e únicas.

A proposta é apresentar algumas considerações que objetivam analisar a atual formação de professores e sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, a partir do que vem sendo discutido por educadores como García (1999), Nóvoa (1997), Freire (1996), Dewey (1976) e Pimenta (2002). Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores, pretendemos aqui apresentar uma síntese geral dessa pesquisa.

Primeiramente, procuramos discutir o conceito de formação no campo educacional, tomando por base García (1999), Nóvoa (1997) e Freire (1996). Em seguida tecemos uma articulação entre teoria e prática, tendo como referência um excerto de nossa experiência na docência. Por fim aborda-se um panorama da formação na perspectiva reflexiva.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, o que leva a caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que dizem respeito ao professor como aluno e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não resta dúvida de que esses dois eixos não são excludentes, mas apenas delimitam campos, resultando, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, percebe-se que a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação. Manifesta-se, nesse contexto, como temáticas privilegiadas as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos, de professores autônomos e de pesquisadores.

Vivemos uma época de muitas transformações com momentos de muitas incertezas, na qual se assiste a uma valorização da produtividade e da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Nesse contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa, saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática. Desse modo, pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o *locus* de trabalho do professor.

Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podemos construir e reconstruir a respeito desse tema, a fim de evitarmos destoar do seu contexto, principalmente da educação?

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que, por sua vez, está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, aulas, conversas entre professores, internet, dentre outros. Além disso, depende sempre de um trabalho de teor pessoal.

García (1999) contribui para essa reflexão ao focar que a formação pode adotar diferentes feições, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou com a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos:

- ✚ Como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser?
- ✚ Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante, ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos;
- ✚ A formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associá-lo ao desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26). A respeito da componente pessoal, também Zabalza (2004) tem se manifestado, ao destacar a importância da utilização dos diários como

instrumento de investigação para propiciar tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores.

Como se pode perceber existe uma componente pessoal marcante na formação, que se vincula a um discurso axiológico e teleológico, não aderindo somente ao seu aspecto técnico-instrumental. Todavia, focar a componente pessoal da formação, não quer dizer que esta transcorra de modo autônomo. Para compreender essa concepção de formação, García (1999) faz distinção entre três tradições de concepções: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade os processos e os fins da própria formação; na heteroformação, que se estrutura e se desenvolve de modo exógeno, há interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. Por sua vez, a interformação é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Desse modo é preciso destacar que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCÍA, 1997).

Seria incoerente da nossa parte não retomar a pergunta sobre o conceito de formação de professores. Ao abordar a temática, evocamos um conjunto amplo de virtualidades, concepções e perspectivas e, por mais paradoxal que seja, é possível, na visão de García, encontrar uma definição para o tema, senão vejamos:

A formação apresenta-se-nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCÍA, 1999, p. 21-22)

Nesse sentido, acreditamos que o arcabouço teórico terá pouca utilidade caso não se faça uma reflexão global sobre a vida enquanto aluno e profissional. Reforçamos o que Freire (1996) já dizia que a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência, o professor torna-se

responsável, em grande parte, por sua própria formação. Conforme já evidenciado, isso não quer dizer que ela seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e da interformação (GARCÍA, 1999) que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o aprender contínuo é essencial à profissão, devendo, pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente. Dessa forma podemos afirmar que estamos passando de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, em que se considera apenas o seu princípio, para outra, que percebe esse desenvolvimento profissional como um processo que ocorre ao longo da vida do educador.

3.4 Relação entre teoria e prática na formação do professor

A formação dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, havendo ainda grande dificuldade em se pôr em prática concepções e modelos inovadores. Dessa forma, de um lado, as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e, de outro, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. Em conseqüência, há uma discrepância entre um academicismo exacerbado e um empirismo tradicional, ambos criticáveis.

Mas como é possível integrar teoria e prática ao longo de todo o processo de formação do educador?

Freire (1996) sugere como base fundamental para superação desse impasse o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação. Decerto que o referido autor combina o que Giroux (1997, p. 145) denomina de “linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade”. Ora, Freire busca sempre a luta dos sujeitos em um mundo real, procurando compreender e se articular com o contexto, que, na concepção freiriana, constitui condição *sine qua non* para libertação. O próprio texto do autor faz o testemunho ao afirmar: “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, p. 118). Assim, a pedagogia da autonomia se constitui processo, não ocorrendo em dia e data marcada. Nesse sentido, cabe destacar a importância de experiências estimuladoras, do envolvimento e da responsabilidade de cada um dos atores no processo educativo.

Para garantirmos o aspecto democrático, temos que partir do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade. Esse processo deve estar vinculado à vida, de forma dinâmica, frente às exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação, em especial como resposta ao pessimismo e incertezas característicos deste nosso século.

A relação teoria e prática tem sido recorrente nos debates acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano, contudo, ao se dirigir um olhar mais capcioso, é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. No nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, no fazer em si, ao passo que a teoria, em geral, se coaduna com a idéia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns.

As idéias que se seguem tratam da caracterização de uma situação específica e particular de nossos registros enquanto docente da rede municipal de Teresina-PI, possibilitando dar maior visibilidade à compreensão da relação entre teoria e prática. Naquela ocasião, sempre que se iniciava o período letivo, ouvia-se em bom tom: “estas duas semanas serão destinadas à avaliação diagnóstica, que decerto todo professor já sabe como fazer. O planejamento será daqui a duas semanas, quando os professores já terão o resultado desse diagnóstico, então vejam o que podem fazer para conhecerem os alunos”. Não se colocavam em discussão os métodos, técnicas ou conhecimentos em uso, respaldando-se apenas em práticas mecanizadas.

A esse respeito colocamos em discussão: se teoria e prática devem estar juntas, uma nutrindo ou iluminando a outra num processo dinâmico, então, na situação vivenciada, seria necessária a discussão dos procedimentos a serem adotados, mediante uma reflexão teórica, de forma a evoluir na integração entre teoria e prática. Então como é possível perceber que, mesmo tendo os professores já uma experiência, isso não significa que não necessitassem de uma discussão acerca do que avaliar, como e qual o sentido dessa avaliação naquele momento crucial de início do ano escolar. Inclusive isso contribuiria em boa medida também para a formação continuada dos professores recém-chegados àquela escola. Nesse sentido, constata-se que ali predominava uma visão utilitarista e espontaneísta, que se contrapõe a uma prática guiada por intenções conscientes e práticas pretensamente reflexivas.

Necessário destacar que a articulação entre teoria e prática, no exemplo enfocado, decerto foi rompida, já que a prática do professor vai se ajustando aos ditames burocráticos e controle escolar. Conforme o exemplo, parece que, no cotidiano docente, as ações acontecem de modo assistemático, podendo sutilmente levar o professor a alienar-se, mesmo ele tendo

certa consciência que isso ocorre, mas ela tende a desaparecer diante da regimentação e burocratização desse fazer docente. Assim, ao partilhar um fragmento da realidade da experiência vivida, possibilitamos também que se pense no trabalho docente e que se reflita sobre essa realidade através da retomada dessa prática. Nesse sentido, uma forma eficiente de reviver e proporcionar elementos para futuras discussões da prática é a confecção de registros, os quais, por traduzirem saberes que podem recuperar essa prática, num processo reflexivo, podem vir a ser compartilhados por parceiros da profissão, ocasião em que poderão ser eleitas experiências que contribuam para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Há uma rede de relações sociais em uma escola, onde boa parte das ações pedagógicas origina-se de ações individualizadas, muitas vezes partilhadas pelos que fazem a escola, mas essas ações não se caracterizam como parte de uma coletividade educativa, posto que não há objetivo comum nem coletivo. O que há é um acordo de que determinadas ações deverão ser executadas para que a escola chegue ao final do ano com o seu dever cumprido.

No entanto, o exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois, como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Nesse sentido, a teoria funciona como crivo para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, sem, entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado.

Para Dewey (1976), a teoria serve de bússola para o aprofundamento da experiência, contudo uma experiência só será verdadeiramente educativa caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação, por isso é que esse filósofo já evidenciou que um professor pode ter dez anos de experiência, ou poderá ter um ano de experiência repetido dez vezes.

No paradigma científico, ao se pensar a relação teoria e prática, torna-se necessário evocar o campo do conhecimento científico, tendo em vista que as teorias têm sido *constructos* próprios desse universo, sendo ainda elas consideradas modelos representativos da realidade. Por outro lado, as pesquisas centradas no conhecimento prático dos professores mostram-no em formação, associado às situações da prática, embora essa relação entre os dois aspectos seja pouco clara e conhecida, podendo ocorrer contradições entre teorias expostas e teorias implícitas (SCHÖN, 2000).

Em face dos problemas concretos suscitados atualmente a respeito da formação de professores, Tardif (2002) sustenta que a subjetividade dos docentes enquanto atores e sujeitos do conhecimento deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola. Também é preciso considerar que a dimensão pessoal, já evidenciada no processo de formação, de todo modo, deve vincular-se à dimensão axiológica e ética do professor e não apenas ao âmbito técnico ou instrumental. Diante destes aspectos, passa-se a perceber outras modalidades de formação, sendo que, instâncias oficiais, como o Ministério da Educação, por exemplo, destacam que “o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino” (MEC, 1989 apud GARCÍA, 1997, p. 53).

Nessa assertiva podemos perceber a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. Entendemos, assim, que teoria e prática devem estar juntas, sendo separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se diuturnamente sobre a articulação entre elas no contexto escolar.

3.5 Prática pedagógica reflexiva: ponto de partida para construção de saberes

Remonta ao início da década de noventa o interesse pelo que se tem denominado “professor reflexivo”, “ensino reflexivo” ou “abordagem reflexiva”, concepções que têm conquistado muitos adeptos, sendo que, atualmente, assiste-se a uma crítica calorosa à proposta do professor reflexivo (PIMENTA, 2002), transformando-se numa tendência recente de pesquisa em educação. Para compreender a efervescência desse enfoque, é preciso entender o contexto que está subjacente a essa adesão. Assim, é possível compreendermos o que somos e como nos sentimos na profissão.

A prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática, é entendida também como fonte de conhecimento e *locus* de produção de saberes, sendo que a experiência ganha relevância enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão. Em conseqüência a reflexão se configura para além de um simples meio de efetivação de saberes. Segundo Gómez, refletir sobre a prática implica:

[...] imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1997, p. 103).

Nesse sentido, professor reflexivo baseia-se em pensamento consciente da prática, o que caracteriza o ser humano como criativo e capaz de construir ou reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente, flexível, situada e reativa. Para Schön (1997), uma atuação dessa forma é uma mistura de ciência, técnica e arte, evidenciando uma capacidade semelhante à do artista para perceber o que está sendo revelado e o que está implícito.

Ao considerar que a valorização da prática profissional constitui um momento de conhecimento através da reflexão, Schön (2000) propõe uma epistemologia, mesmo sem terem sido seus estudos originalmente voltados para a formação de professores. A partir da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, em suas pesquisas sobre formação profissional, primeiramente de arquitetura, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais portam, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

Essa crise de confiança no conhecimento profissional é agravada pela reação ao modelo tecnocrata, pela relatividade inerente ao espírito pós-moderno, pela valorização da prática e pela fragilidade do papel do professor face às políticas de reformas curriculares, dentre outros aspectos. Isto tem caracterizado o fascínio pelo conceito da perspectiva reflexiva entre os professores, o que também pode implicar em limites para sua efetivação.

Na educação, essa crise se configura, especialmente, no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação do trabalho docente, o que faz suscitar uma epistemologia da prática, outrora já abordada por estudiosos como Vigotsky, Wittgenstein e Dewey.

Para a realização do processo reflexivo, Schön (1997) destaca quatro elementos básicos: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, sua compreensão e sobre o modo como definem seu papel. Todavia, na visão de Contreras (2002), Schön desvaloriza o significado que a análise e a transformação desses quatro elementos deveriam ter para a reflexão. Isso demonstra, segundo esse autor, que Schön levou em consideração apenas as práticas individuais. No entanto, abordar práticas docentes reflexivas de bons profissionais implica analisar as condições em que estas se desenvolvem e os efeitos das práticas adotadas, a fim de que os professores tornem-se sujeitos e transformadores do seu fazer docente.

Para aprofundar essa discussão, Contreras (2002) propõe um trabalho de reflexão a partir de quatro fases de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nessa perspectiva, evidencia a necessidade de não somente refletir, mas refletir criticamente através de uma postura indagadora ao nível do contexto e de seus determinantes dentro da dinâmica social, o que, por sua vez, nos leva a crer que a reflexão, além de constituir um diálogo solitário, também é essencialmente coletiva. Ao focar as limitações do paradigma reflexivo, é importante considerar que:

[...] a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apóie e sustenta o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento. (ZEICHNER, 2003, p. 45).

Como atividade humana, a prática pedagógica se apresenta com dois aspectos complementares: de um lado, indica a necessidade de interferência na prática intrínseca à pessoa; por outro, refletir sobre a prática é examinar, praticar a reflexão, através de um processo recriador, na possibilidade de construção de um novo saber. Nessa perspectiva, a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática e propulsor de mais saberes. Em consonância com esse entendimento, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente, que se resume à experiência e ao conhecimento do saber pedagógico consolidado na ação, sendo que a prática não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Ao abordar uma temática contingente, como o trabalho docente, enveredamos por situações caóticas que desafiam a mera solução técnica. A respeito disso temos: a utilização do tempo dos professores, a organização do trabalho pedagógico, a gestão de prioridades que se entrecruzam entre as várias atribuições do trabalho docente. Ocorre ainda que, mesmo o professor se distanciando do seu *locus* de trabalho, depara-se com uma multiplicidade de tarefas a serem desenvolvidas e de problemas a solucionar. Isso desencadeia a dispersão, que ora vem caracterizando o contexto da profissão docente. Por outro lado, essa mesma dispersão, entendida como desgaste de energia, pode ser interpretada como forma de fugir da rotina e da angústia que permeia o trabalho docente.

No entendimento de Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo, entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima da identidade

profissional, o que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral.

A reflexão enquanto objeto de estudo da prática docente não isenta a constatação da dificuldade para sua efetivação. Como observa Schön (1997), no seu fazer diário, o professor utiliza o seu conhecimento da prática, o que já acumulou em situações corriqueiras, de forma às vezes desarticulada. Sobre isso, Dewey (1959) já fazia a distinção entre ação reflexiva e rotineira. A primeira constituía-se em um processo que vai além da solução lógica e racional de problemas, enquanto a segunda seria conduzida pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade. Nesse sentido os profissionais que não refletem sobre suas ações de forma sistemática podem continuar insistindo numa relação pedagógica caracterizada basicamente por procedimentos repetitivos. Para o filósofo norte-americano, a reflexão implicaria intuição, emoção e paixão, sendo, pois, necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade. Assim, levando em consideração a complexidade da prática pedagógica, na perspectiva de uma prática pretensamente reflexiva, convive-se com alguns limites para a sua efetivação, tanto em nível institucional quanto epistemológico.

Podemos destacar como obstáculos: a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas das autoridades; a carga de trabalho a que os professores estão submetidos, exaurindo-os a ponto de não disporem de tempo suficiente para a reflexão, e o trabalho de caráter eminentemente solitário, pois os momentos coletivos nas instituições de ensino são bem restritos. Outro limite institucional é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais tem sido pequena a participação ativa dos professores no planejamento. Tal fato evidencia que a prática do professor seja marcada no ambiente institucional.

Além dos muros da escola, temos os limites epistemológicos inerentes e específicos do processo de reflexão, enquanto desencadeadores da produção do saber. Dessa forma, o dilema que se confronta entre a rotina e a reflexão que surge na prática cotidiana do professor se constitui num obstáculo, mediante as condições objetivas de trabalho. Nesse sentido, o professor desenvolverá suas ações a partir desses dois pólos de tensões, ambos relacionados a uma rede complexa de fatores, desde a história pessoal e profissional de cada um, inclusive ao seu pressuposto epistemológico.

Temos ainda de considerar a presença dos valores como elemento da reflexão do trabalho docente. Aceitar isso é construir uma visão holística da dimensão desse fazer, dando-lhe significado. Como refere Zeichner (1998), não é suficiente defender uma sociedade mais

justa e democrática, se esta perspectiva também não estiver presente nos valores individuais próprio de cada um.

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Decerto que ainda há muitas dúvidas e incertezas.

Diante dessas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada uma segunda pele, é intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apóia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

Nesse sentido, não há como dissociar teoria e prática. Estas não são rivais, mas duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor, num momento de mudança que ora vem caracterizando a profissão docente. Sendo o professor protagonista fundamental do processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para os quais não recebeu uma formação adequada. Ademais só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar, como revela Freire (1996, p. 109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Por fim, embora a reflexão venha se tornando uma exigência para o fazer docente, muito mais do que um simples atributo, não escapa das tensões e dilemas vivenciados pelos professores. Todavia devemos acreditar que é possível construir esse caminho através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução dos protagonistas desse processo. Quem sabe podemos construir esse caminho pensando na força da água, que não é dura como a pedra, mas sempre chega aonde quer através dos caminhos alternativos que encontra.

3.6 Entendendo o que é reflexão

No campo da educação um tema que merece estudo é o da prática pedagógica reflexiva. A reflexão é condição do ser existencial; não é preciso que façamos nada, basta existirmos. Reforçamos o óbvio, lembrando que não é apenas o trabalho educativo que exige a faina reflexiva. Desse modo, refletir sobre a prática e na prática pedagógica constitui uma postura que se revela cada vez mais importante para o professor de hoje, que precisa

transcender o automatismo mecanicista e reprodutivista. O desenvolvimento do hábito de refletir sobre a ação possibilitará ao professor viver a inebriante sensação de reconstruir o seu fazer, o seu conhecimento da realidade e de sua prática, de forma consciente e crítica.

Estudos a respeito da prática pedagógica vêm caracterizando a concepção do professor e do ensino. Para tanto vários termos são utilizados, tais como: prática reflexiva; investigação sobre pensamento dos professores; conhecimento prático profissional dos professores; prática reflexiva e crítica, dentre outros. Apesar da diversidade teórica e metodológica que o caracteriza, o tema tem despertado a atenção de teóricos e pesquisadores da educação: Dewey (1959, 1976, 1978), Freire (1981, 1983, 1996), Schön (1997, 2000), Pimenta (2002), Contreras (2002), García (1997), Alarcão (1996) e outros que vêm apontando a necessidade de considerar a reflexão a partir da prática no contexto do trabalho docente como fonte geradora, embora não única, de aprendizagem profissional.

A reflexão constitui, portanto, o eixo que confere unidade às questões abordadas neste estudo, na busca de uma maior compreensão do significado do conceito de reflexão para a prática docente.

Tudo que existe evoca pensamento, logo pensar é chegar-se à realidade. Ao pensar a sua realidade, o homem cria o fenômeno denominado conhecimento. O pensamento aparece na inebriante aventura de conhecer e revelar a realidade.

A reflexão, atualmente, é um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores, atingindo um nível de popularidade acentuado. Resta saber se na popularidade desse termo está subjacente a sua compreensão na unidade e na complexidade do trabalho educativo.

Um dos precursores e principais organizadores do trabalho com a reflexão foi Dewey (1959), que apresentou as diferentes formas de pensar, assim como os seus reflexos na educação. Isso influenciou o movimento pedagógico do início do século XX e faz sentir ainda os seus ressaibos nos dias atuais. Para Dewey (1959, 1978), os pensamentos são instrumentos para trabalhar as reais situações problemas. Nessa perspectiva via a educação como o centro da vida social e propulsora de desenvolvimento.

Dewey faz a seguinte assertiva: assim como não se ensina a respirar ou a fazer o sangue circular, também não se pode dizer de maneira exata como se deverá pensar. Para o autor o que passa pela cabeça, numa espécie de amontoado de idéias, incidentes, episódios imaginados ou preconceitos adquiridos inconscientemente e de modo desarticulado, pode ser vulgarmente denominado de pensamento. Decerto que o pensamento reflexivo, enquanto expressão singular do ser humano no curso da história, é entendido como:

A espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...] a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam-se das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. [...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. (DEWEY, 1959, p. 13-14).

Assim, o pensamento reflexivo se constitui no modo mais inteligente de considerar o pensar, enquanto o pensamento automático, caótico e também o imaginativo, mesmo que possam contribuir para uma satisfação prazerosa, não apresentam dimensão intelectual, visto que, embora venham consolidar uma situação pensada, não intencionam chegar a uma conclusão vinculada ao seu contexto real. Para tanto fatos e idéias sugerem aspectos para a condução do ato reflexivo, logo observar, reparar e constatar pertencem aos cânones de conhecimento que possivelmente requer consideração reflexiva. Entretanto, se não há congruência entre as idéias e o que se pretende resolver, não é possível estabelecer articulação entre esses elementos no escopo da condução reflexiva.

Examinar até que ponto uma situação pode ser considerada garantia para significar outra é, por conseguinte, fator central sobre o qual se exerce o pensamento reflexivo, todavia este só se inicia quando começamos a perscrutar se os dados existentes apontam para a idéia sugerida de forma a justificá-la. O pensamento reflexivo é relacional e teleológico, pois considera que uma dada situação é possível como conseqüência de outra, ocorrendo uma conexão entre ambas, numa relação de simbiose. Faz-se assim, necessário buscar essa conexão objetiva, o elo entre essas situações reais, pelo qual uma se torna o fundamento, a prova ou testemunho que lhe sirva de garantia.

3.7 O conteúdo da reflexão na prática pedagógica

Se a crença gera um estado de incerteza, ocorre uma situação problemática que necessita de condução séria e consecutiva através do pensamento reflexivo. Neste processo há duas atitudes a considerar: passar dessa situação a outra de forma automática ou dar-lhe um tratamento criterioso tendo em vista chegar a um objetivo. Assim, a necessidade de buscar respostas para uma dúvida é o fator básico e orientador em todo movimento de reflexão. Em decorrência, sendo este fato deliberado e articulado com a situação de origem junto aos seus

precedentes com vista aos conseqüentes, então se enquadra no escopo do pensamento reflexivo.

Nesse sentido, Dewey (1959) defende que, no ensino reflexivo, deve-se considerar o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões que pretendem. Destarte, há necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática na possibilidade de ocorrer desenvolvimento do profissional docente.

O que se pode dizer é que o pensamento reflexivo se manifesta mediante uma dificuldade, um obstáculo ou ainda uma situação problemática, como já mencionado. Dewey (1959) adverte que, diante de uma incerteza, metaforicamente subimos em uma árvore, recuando para um plano alto e firme, no qual podemos inspecionar outros fatos e, num descortino mais completo da situação, compreender esses fatos em sua unidade e em sua totalidade. Isso aponta para a necessidade da memória e da observação, visto que o professor, perplexo, deve perquirir cuidadosamente através de sinais e indícios que guiarão o ato reflexivo. Contudo, é possível não pensarmos reflexivamente, mesmo em estado de perplexidade ou diante de uma situação análoga já experienciada, pois pode ocorrer que não exerçamos suficientes críticas das idéias que nos ocorrem, ou que nos precipitemos para uma conclusão sem pesar os argumentos, encurtando a investigação.

Dessa forma, estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos, nos envolvemos e estamos em condições de enfrentar o trabalho de investigação e pesquisa. De todo modo quando se condensa na pesquisa o exame e a verificação é que se evidencia a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento espontâneo, como já destacado no pensamento de Dewey (1959), quando faz a distinção entre a ação reflexiva e a ação rotineira.

O pensamento reflexivo tem suas bases na tessitura do fazer e no confronto com os dilemas vividos, possivelmente resolvidos. Em decorrência, a característica fundamental de uma ação reflexiva como compromisso racional da ação docente é a sua natureza singular e dependente da situação na qual o docente deve ser capaz de articular o seu fazer com as normas gerais, dando sentido às suas decisões nessa conjunção dialética. Assim, a situação problematizadora é suporte da reflexão e sua significação é garantida numa articulação sistêmica com os demais aspectos envolvidos. Não é qualquer ação docente que pode ser chamada de reflexiva, pois há que se analisar a consistência dessa reflexão. Igualmente, o que caracteriza o problema não é a complexidade de questões que o envolve, nem o seu caráter desconhecido, pois pode existir obstáculo que não se constitui em problema. Saviani (1989) considera que a essência do problema diz respeito a uma necessidade:

[...] uma questão em si, não caracteriza um problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida, mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 1989, p. 21).

Dessa forma, o problema abordado como uma necessidade exige considerações sistematizadas e apresenta perspectivas objetivas e subjetivas inter-relacionadas numa unidade dialética. Em outras palavras, embora o problema evidencie um impasse entre uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente, decerto exige o afrontamento do professor através de trabalho educativo de cunho reflexivo. O caráter problemático da atividade educativa explica a necessidade da reflexão do professor a respeito da prática pedagógica e das interações construídas com os alunos.

Ao trazer essa significação para a prática pedagógica, podemos destacar duas situações: uma pré-reflexiva, que nos coloca diante de uma situação problema a qual se instala uma confusão mental, e uma situação pós-reflexiva, na qual o problema foi resolvido mediante a conexão entre os dados com vista a uma conclusão. No entrelaçar dessas situações, Dewey (1959) identifica cinco fases: reconhecer que uma dada situação é problemática e que pode ter várias soluções; problematizar a situação, identificando as condições que a influenciam; gerar hipóteses, recolher dados para refinar e eliminar algumas delas; raciocinar sobre hipóteses, e testar hipóteses.

Na prática docente, espaço complexo e intricado, além de se ter conhecimento dos métodos, urge que se articulem o desejo e a vontade de empregá-los, sendo ainda necessária a compreensão dessas formas e técnicas. Isso evidencia que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais do professor na condução de uma prática reflexiva, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que é necessário dominar na concretização do trabalho docente. Certamente essas aptidões podem ser entendidas mais como habilidades cognitivas e metacognitivas do que como destreza de conduta, visto que o ato reflexivo implica numa ação política. Nesse sentido, Zeichner (1998) alerta para o perigo de considerar a reflexão como um fim em si mesma, desconectada de quaisquer outros objetivos mais gerais.

Nos estudos de Freire (1981, 1996), o conceito de reflexão é um tema que está sempre presente, pois ele argumenta que a reflexão está arraigada na própria condição de existência do ser e na busca de uma educação problematizadora. Como afirma o autor,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é “pronunciar” o mundo, é modificá-lo. O mundo “pronunciado”, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos “pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar”. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1981, p. 92).

Assim, tanto Dewey como Freire dão sustentação teórica para o ensino reflexivo a partir de situações problemáticas, não obstante este último apresentar suas propostas para além da dimensão intelectual, sendo de grande valor as dimensões política e ética da educação. Decerto que a preocupação de Freire não se constituía enquanto conceito criado a partir de estudos e reflexões teóricas desse autor, mas na imersão de sua prática pedagógica. Na década de 1950, inquieto com o ensino mecânico das cartilhas, o autor em referência fez uma análise criteriosa de algumas dessas “receitas” que estavam nas escolas, destacando que o ato educativo torna-se significativo quando constitui-se em ato racional e envolve a reflexão tanto da condição existencial da pessoa humana, quanto da análise do contexto de vida em que se insere, pois, sem uma reflexão sobre o homem, corremos o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o ser humano à condição de objeto. Portanto, quanto mais refletirmos sobre o contexto em que vivemos, mais estaremos conscientes, comprometidos e em condições de fazer intervenções na realidade.

Se o ato de aprender-ensinar é criativo, a repetição não poderá conduzir ninguém à aprendizagem de qualquer objeto. Aprendemos na condição de sermos sujeitos, pois o homem é vocacionado a sê-lo, e não objeto (FREIRE, 1980).

Gadotti (2004) nos chama a atenção para compreender o pensamento de Freire na sua dimensão mais filosófica do que metodológica, notadamente como uma teoria do conhecimento, porém isso tem sido pouco evidenciado, o que não lhe tira o mérito de ter sido um dos importantes pedagogos teórico-práticos do século XX.

Abordar a formação de professores é considerar o curso de sua história, entremeada pelos conceitos de escola, ensino e currículo predominantes em cada época. Segundo Gómez (1997, p. 95), “a formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão”. Nesse sentido, a partir da concepção que se tem de escola, de ensino, de aprendizagem e de currículo, é possível definir o papel do docente como profissional na escola e no exercício da docência.

É comum identificar metáforas do professor enquanto transmissor de conhecimento, enquanto técnico, enquanto sujeito que toma decisões ou resolve problemas, dentre outros aspectos. De forma mais específica, essas analogias têm subjacentes um modelo

de escola e de ensino, logo uma teoria do conhecimento, uma maneira própria de conceber as relações entre teoria e prática. Nesse sentido, é nosso propósito deter-nos em torno dos três tipos de racionalidades básicas e ao mesmo tempo distintas do trabalho docente: o professor como reflexivo técnico, que transmite o conhecimento de forma repetitiva e mecanizada; o professor como reflexivo prático, que reflete de forma consciente e toma decisões mediante as necessidades da prática, e o professor como reflexivo crítico, que contempla as dimensões técnica e prática, procurando resolver as possíveis contradições para a condução de uma maior autonomia.

3.8 A perspectiva da reflexão técnica

A perspectiva do professor técnico é oriunda da modernidade, mas seus vestígios podem ser encontrados na Antiguidade, notadamente em alguns sofistas e na teoria de Aristóteles (TARDIF, 2002). Assim, essa tendência tem seu ápice no fim do século XIX e na primeira metade do século XX, diante do processo de industrialização, que exigia mão-de-obra qualificada. Em decorrência procurou-se adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Essa concepção epistemológica da prática é herdada do positivismo, que, no século passado, teve sua hegemonia, e ainda perduram, de forma esfacelada, suas reminiscências, seja na formação inicial ou no decorrer do exercício da docência.

Para Schön (1997), a racionalidade técnica é reducionista e não dá conta de resolver as diferentes necessidades inerentes à prática docente. Nesse modelo, o professor desenvolve uma ação instrumental na operacionalização de teorias e técnicas com base no rigor científico.

Contreras (2002), ao destacar a tradição da racionalidade que concebe o professor como técnico, aponta três características desse modelo de ciência que influenciam o desempenho profissional docente: a relação hierárquica entre o conhecimento e a prática; a consideração da prática como aplicação de estratégias e meios técnicos para atingir determinados fins, e a elaboração desse conhecimento técnico viável num contexto cuja finalidade é estática e bem definida.

Como podemos perceber, essa relação hierárquica não deixa de ser uma relação de dominação entre quem produz o conhecimento e quem o operacionaliza, evidenciando a divisão do trabalho. Desse modo, Schön (1997) se revela a favor de uma formação profissional que articule a dimensão prática desde o princípio da formação acadêmica.

Acrescentamos que a prática pedagógica deve procurar congregar ao mesmo tempo as duas gavetas do conhecimento, a do contexto real e a da teoria.

Sendo a prática profissional concebida como aplicação de conhecimento para atingir determinados fins, se estabelece uma relação de causa e efeito entre os fenômenos, na qual o conhecimento prático é reduzido a um conhecimento técnico. A propósito, Gauthier (1998) destaca que esse enfoque, denominado de processo-produto, não é recente na pesquisa sobre a formação de professores, que, por sua vez, está diretamente associada ao behaviorismo², cujo objeto de estudo é a eficácia do ensino. Desse modo, o autor comenta:

[...] Parte-se da hipótese de que o professor é a variável mais importante entre as que determinam a aprendizagem dos alunos. [...] procura-se avaliar a eficácia do ensino estudando as relações (expressa em forma de correlações) entre a medida dos comportamentos dos professores em classe (os processos) e a aprendizagem dos alunos (os produtos). Isso tendo em vista melhorar a eficácia do ensino. (GAUTHIER, 1998, p. 146-147).

Esse modelo está marcado pelo controle das variáveis, pela medida do comportamento do professor e pelo que é observável e mensurável, ao considerar o professor como determinante na aprendizagem do aluno, levando em conta os objetivos a serem alcançados, que devem ser fixos e bem delimitados. Ademais, postula-se que os contextos nos quais a operacionalização do conhecimento é levada a cabo sejam também estáveis.

No campo da educação, boa parte das pesquisas realizada nas últimas décadas é desenvolvida a partir da concepção epistemológica da prática entendida sob a racionalidade técnica ou instrumental com base no paradigma processo-produto (GAUTHIER, 1998; BEHRENS, 2003; SCHÖN, 2000). Conforme Gómez (1997, p. 98),

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação do professor por competência são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

O professor como docente técnico compreende que sua ação consiste na aplicação de conhecimentos que já se encontram disponibilizados pela ciência. A formação do professor, hoje ainda está impregnada dessa concepção simplista e linear dos processos de ensino, visto que se configura na componente científico-cultural e psicopedagógica, sendo que um assegura o conteúdo, e a outra a atuação eficaz na sala de aula. Embora ocorra adaptação,

² Conjunto de teorias psicológicas que postula o comportamento como único ou o mais desejável objeto de estudo da psicologia.

a maioria dos programas de formação de professores tem como base o modelo de racionalidade técnica, centrado no modelo de competências e capacidades técnicas.

Críticas têm sido dirigidas ao modelo da racionalidade, a exemplo de Schön (2000) ao questionar a formação de professores numa perspectiva técnica e aponta a necessidade de formar professores capazes de ensinar em situações complexas e incertas, singulares, carregadas de conflitos e de dilemas.

A definição do docente técnico teve seu período áureo, e, embora ainda seja marcante esse modelo de formação, vem se apresentando com características mais sofisticadas da corrente racionalista, que leva em consideração a ação prática do fazer docente. A respeito disso, Schön (2000) sugere que atividades práticas como o ensino envolvem o talento artístico e a aplicação da teoria oriunda da pesquisa. Válido destacar ainda que o componente artístico presente no trabalho educativo é subvalorizado pela racionalidade técnica.

Abordar o trabalho pedagógico implica abordar uma prática com sua dimensão social, logo os problemas dela decorrente não podem ser reduzidos a soluções meramente instrumentais de aplicação de leis e princípios científicos, tendo em vista que, na ação docente, nos deparamos com situações problemáticas que desafiam uma simples solução técnica baseada numa teoria científica única, objetiva e previamente armazenada.

Assim, não parece frutífero reduzir o exercício docente à dimensão técnica, pois, embora se reconheça a sua contribuição, não é viável aceitar qualquer tipo de reducionismo. Existem atividades em que a forma mais adequada de intervenção consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação, o que não podemos é julgar a atividade prática profissional como uma atividade exclusiva e essencialmente técnica. É mais sensato analisá-la como uma atividade reflexiva e crítica, no qual se considera alguma aplicação de caráter técnico. Como expressa Schön (2000), as áreas indeterminadas da prática escapam aos cânones da racionalidade técnica.

Nesse sentido, podemos falar da crise de confiança no conhecimento profissional (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 2000), o que, por sua vez, desencadeia em dilema epistemológico expresso na seguinte situação: é a natureza do fazer docente que determina as características dos procedimentos mais adequados ou são os princípios do conhecimento científico que devem prevalecer? Devemos considerar que os problemas sociais e as realidades físicas têm naturezas semelhantes, logo devem ser enfocados pelos mesmos métodos e técnicas?

Em face das mudanças que vêm ocorrendo atualmente, Behrens (2003), ressalta que o desafio é buscar caminhos alternativos para o professor superar a lógica positivista no

seu trabalho pedagógico, aproximando o sujeito cognoscente do objeto cognoscível numa relação dialógica e horizontal, dando sentido a uma nova fase na prática pedagógica. A respeito disso, Tardif expressa o seu posicionamento:

[...] uma epistemologia da prática docente [...] tem pouca coisa a haver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” (grifo do autor) com tudo o que ele é, com sua personalidade, seus recursos e seus limites. (2002, p. 111).

Isso está a nos indicar que uma abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática pedagógica, enquanto ação social, clamada a enfrentar problemas de ordem complexa. Como refere Schön (2000), se a perspectiva da racionalidade técnica é incoerente, uma vez que ignora os dilemas e as situações singulares inerentes ao trabalho pedagógico, procuremos substituí-la por uma nova epistemologia da prática.

3.9 A perspectiva da reflexão prática

Na mudança da racionalidade técnica para uma racionalidade prática, destaca-se o contexto de trabalho e deixa-se de considerar a formação dos professores como essencialmente acadêmica e curricular para vê-la como uma prática profissional (NÓVOA, 1997).

A rigidez do modelo de racionalidade técnica conduziu a severas críticas e ao surgimento de modelos alternativos a respeito do papel do professor. A respeito disso, García (1987) identifica dois tipos de professores: aqueles com crenças controladoras, que oferecem aos alunos quase exclusivamente um currículo de socialização, e professores com crenças relativas, que, além de atividades de socialização, desenvolvem atividades dirigidas para fins educativos.

Dessa forma, percebe-se que um dos enfoques apresenta configuração mais tradicional enquanto o outro é de conotação mais progressista. Para García (1987), a investigação do conhecimento prático dos professores tem constituído um dos avanços da pesquisa sobre o pensamento dos professores. Esse mesmo autor reconhece que, na investigação da tese de doutorado de Elbaz, desenvolveu-se um dos primeiros trabalhos sobre o conhecimento prático dos professores.

Schön (2000), a partir de estudos em ateliês de projetos arquitetônicos, constrói o esboço geral de um ensino prático reflexivo, visto que, nos ateliês de *design* arquitetônico os profissionais aprendem fazendo (*learning by doing*) na presença de um tutor, mediados por um diálogo interativo.

Segundo o próprio autor (SCHÖN, 1997) temos mais a aprender com as tradições artísticas do que com os currículos normativos. Essa concepção da prática educativa enquanto arte, resgatada por Schön, não é recente, pois remonta à Grécia antiga, podendo ser encontrada nas idéias de Platão, Santo Tomás de Aquino e Rousseau, embora com mudanças substanciais diante do contexto em que viveu cada um desses pensadores e das mudanças sociais decorrentes (TARDIF, 2002). Essa visão da prática reflexiva como atuação inteligente com base num saber sólido, integrado, teórico e prático decerto resulta do amálgama da ciência, técnica e arte, o que, por sua vez, no entendimento de Schön, exige um talento artístico (criatividade), ao qual ele denomina *artistry* (ALARCÃO, 1996).

Ao abordar o contexto de reformas educativas norte-americanas, Schön (1997), evidencia a necessidade de uma nova epistemologia da prática profissional, que coloca em discussão o saber escolar e a reflexão-na-ação, as quais para o autor, constituem as duas maneiras de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. No primeiro caso temos, a perspectiva do conhecimento formal, entendido como fatos e teorias já estabelecidas, compostos de unidades básicas até alcançar as estruturas mais complexas. Na situação seguinte, temos a visão de conhecimento na ação, intitulado de conhecimento tácito por Polanyi (SAIANI, 2004), que diz respeito ao conhecimento que adquirimos através da prática e da experiência (*know-how*).

Numa habilidosa prática pedagógica, esse processo de reflexão na ação pode ser desenvolvido em vários momentos: capacidade do professor de surpreender com o que o aluno faz, diz e pensa; compreensão a respeito das razões que o levou ao estado de perplexidade; reconstrução do problema evidenciado na situação e operacionalização da hipótese levantada. Todos esses aspectos, na concepção schöniana, valorizam a prática como instrumento de ação refletida, haja vista que, através da reflexão na ação, o professor poderá compreender o saber acadêmico normativo. Para maior sistematização dessa reflexão, Schön (1997) defende a reflexão sobre a ação, que, embora pareça momento distinto de reflexão na ação, o próprio autor adverte que as diferenças são muito sutis.

3.10 A perspectiva da reflexão crítica

Abordar a reflexão crítica nos remete a Giroux (1997), que entende o trabalho do professor como atividade intelectual, se opondo às concepções estritamente técnicas ou instrumentais. Os interesses teóricos de Giroux têm como fonte inspiradora as idéias de Gramsci, Freire e alguns aspectos da teoria crítica da Escola de Frankfurt³.

Atualmente há uma ampliação das tarefas do educador, sendo ele cada vez mais exigido, a dar respostas a problemas cada vez mais complexos, para os quais não recebeu formação adequada. Nesse sentido, Contreras (2002) expressa as contradições que ora permeiam a profissão docente: por um lado, se enfatiza a necessidade de educar com capacidade crítica, e, por outro a prática pedagógica na escola se estrutura negando essa pretensão.

Na concepção de Giroux (1997), uma teoria crítica possibilita que os professores desenvolvam uma análise ou apreciação da situação na qual se encontram, podendo considerar as dimensões técnica e prática. Entretanto os problemas não se reduzem ao cumprimento de metas pré-estabelecidas pela instituição, considerando-se a problematização a partir da prática e de suas circunstâncias, tanto no que se refere ao papel do professor como também à função atribuída à educação. Nesse sentido podemos destacar que:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não serão seres autênticos senão quando se comprometerem na procura e na transformação criadora [...] a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem. A educação crítica considera os homens como seres em devir [...]. (FREIRE, 1980, p. 81).

A abordagem da reflexão crítica evoca a compreensão de libertação defendida por Freire, para quem uma das funções do educador é ter consciência do seu papel social e despertar a consciência para a realidade. Assim, uma consciência crítica implica valorizar a reflexão, que forma um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade.

Desde o início temos insistido na obviedade do ato reflexivo enquanto inerente à dimensão humana e ainda mais no trabalho docente, que se coaduna numa teia de relações, sendo o professor desafiado, pela própria natureza do ofício, a ser sujeito de sua ação. Nesse sentido, Tardif (2002) observa que a relação de subjetividade vem guiando as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos.

³ Nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendência marxista que se encontravam no final dos anos de 1920, associados à Teoria Crítica.

Por ser a prática docente laboriosa e complexa, a relação de subjetividade é característica fundamental, pois os professores, além de utilizarem, também produzem saberes específicos ao seu trabalho. Dessa forma, o trabalho educativo não pode ficar reduzido à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas ser mediado por uma relação carregada de subjetividade, a qual foge ao espontaneísmo e à falta de trabalho sistematizado.

Assim, uma reflexão crítica sobre a prática significa compreendê-la a partir do contexto social e político (FREIRE, 1983; MAGALHÃES, 2004). Freire evidencia três relações constituintes do conhecimento: a gnosiológica, a lógica e a histórica, mas diante da importância que esse autor atribui ao diálogo, acrescenta-se uma quarta, a relação dialógica. Em decorrência, uma reflexão crítica se revela na existência humana, logo não escapa de situações configuradas como problemáticas. Na visão de Freire (1983, p. 81-82),

[...] se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador. A tarefa do educador, então é de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. [...] A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo [...] a problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta.

Dessa forma, a reflexão crítica, além de ser uma atividade intelectual, está fincada na práxis e conjuga o trabalho de pesquisa, articulando teoria e prática para a libertação e transformação do trabalho docente.

3.11 Fases do pensamento reflexivo e crítico

Após esse esboço das diferentes formas de ação com base na concepção de Freire (1981, 1983), retomado por Liberali (2004) e também discutido por Contreras (2002), que operacionalizam essa reflexão crítica ao propor que o processo reflexivo envolve quatro fases: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução, vamos comentar brevemente as características principais de cada uma dessas perspectivas de ação crítica.

O descrever diz respeito à descrição da prática docente em forma de texto, o que exige observação reunida num conjunto de evidências e desenvolvimento de uma narrativa a respeito da própria ação. Essa narrativa pode evidenciar ações rotineiras ou reflexivas, conversas com alunos, com professores, episódios marcantes, situações específicas, dentre

outros aspectos. Está diretamente relacionado à questão: “o que faço?” No entendimento de Liberali:

[...] essas descrições de fatos concretos não são necessariamente complexas ou elaboradas numa linguagem técnica, além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações dos praticantes como o ponto de partida para a reflexão. [...] torna-se possível evidenciar o que está por trás de cada uma das ações [...]. (2004, p. 90).

Nesse sentido, a descrição pode anunciar o que denota a ação numa perspectiva de descortinar o próprio informar. Freire (1983) se refere à etapa descritiva como uma espécie de cisão e apreensão da totalidade num movimento de observar a realidade a partir de seu interior.

O informar está relacionado à busca de princípios e teorias formais que fundamenta as ações e os sentidos que estão sendo construídos no exercício docente. Assim, informar é procurar responder a indagação: “qual o significado das minhas ações?”.

O confrontar diz respeito ao fato de submeter as teorias formais que fundamenta as ações do professor a algum tipo de questionamento. Nesse enfrentamento, as visões e ações adotadas pelos professores não se constituem apenas em preferências pessoais, mas, especialmente, como ações de contexto histórico e político. Nessa perspectiva, o confrontar vai adquirindo viés emancipatório à medida que a percepção crítica se aprofunda sendo que os vários elementos se encontram numa relação solidária, o que leva o docente a refazer sua ação de forma mais consistente e informada.

O reconstruir está relacionado à proposta de emancipação, no qual se busca alternativas para as ações, numa dimensão dialética, em que cada ação engendra outra. Na reconstrução demandam questões que conduzem à narrativa dos fatos, como também a questões que evocam o sentido e a justificativa das ações carregadas de teorias implícitas e explícitas. Desse modo, o professor é ator de sua própria ação, assumindo maior controle sobre a prática, através de “autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade” (LIBERALI, 2004, p. 94).

Ao identificar os passos aqui mencionados na condução de uma prática reflexiva e crítica, Freire (1981, 1983) reconhece que não há separação rígida entre essas posturas, tendo em vista que fazem parte do processo de inserção crítica. Também Dewey (1959), ao se referir às formas de pensamento reflexivo, corrobora o posicionamento de Freire.

Construir um contexto no qual essas formas de ação da reflexão crítica encontrem situações favoráveis ao desenvolvimento da prática docente não tem sido fácil, uma vez que

os professores não tiverem formação profissional nessa perspectiva. Dessa forma, para além de uma formação de professores baseada nos aspetos disciplinares, temos a perspectiva focalizada na profissionalidade docente, considerando o percurso histórico da profissão. A respeito disso, Nóvoa (1997) refere que a formação possibilita uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores as condições necessárias para construção de um pensamento autónomo.

Magalhães (2004) enfoca dois tipos de atividades que estão diretamente relacionadas às quatro fases mencionadas anteriormente, as quais constituem o processo reflexivo, os diários e as sessões reflexivas. Essas formas de ação também são apontadas e ampliadas por Zeichner (1998), com seminários, sessões reflexivas, diários e pesquisa-ação, que desencadeariam o ambiente reflexivo.

Normalmente, quando se verbaliza a palavra reflexão, parece ter-se em mente uma série de características as quais qualificam esse conceito. No que se refere à prática docente, como vimos, pelo fato de estar imbricada numa teia de relações, por lidar com seres humanos, parece já estar subjacente a faina reflexiva. Tudo isto justificaria a condição reflexiva. Este talvez seja o primeiro grande problema, quando se aborda a reflexão: o risco de se cair no discurso fatalista de reduzir a reflexão a um amontoado de idéias que nos vêm à cabeça, confundindo-se com a habilidade de pensar.

Decerto que refletir é inerente ao ser humano, logo a prática docente, como interação entre seres, não escapa a esse labor, mas é preciso esclarecer que um ato pedagógico reflexivo é um amplo movimento de relações, e o ensino reduzido à simples instrução é o exato contrário da prática reflexiva. Acreditamos que toda reflexão constitui pensamento, mas nem todo pensamento se revela em reflexão, caso não opere em profundidade, de forma sistemática, levando em consideração a unidade e a complexidade da situação e dos determinantes sócio-político-culturais da realidade que se insere.

Percebemos, neste estudo, que o conceito de reflexão tem sido utilizado com diferentes significados. Sendo grande a sua complexidade, existe o risco de simplificá-la sem aprofundar o seu significado na prática docente.

Dessa forma, tanto na formação inicial como continuada dos professores, devem-se criar as condições de colaboração e de trabalho em equipe integrados à realidade no qual o professor se insere, exigindo-se condições de valorização do trabalho docente.

**CAPÍTULO
IV**

**DESVELANDO A PRÁTICA
PEDAGÓGICA: o que dizem os
dados da pesquisa**

CAPÍTULO IV

DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: o que dizem os dados da pesquisa

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa através da realização de sessões reflexivas e da construção de diários da prática pedagógica, compreendendo tanto as reflexões decorrentes da prática quanto os processos reflexivos que emergiram. Vivemos momentos de muitas buscas, o que evidencia uma necessidade de mudança no trabalho docente. Assim, uma tendência que vem se ampliando nas pesquisas educacionais diz respeito à investigação do pensamento do professor. Para García (1997), esse estudo constitui fator que influencia e determina a prática de ensinar. Acrescentamos que o profissional que reflete na e sobre a ação é sempre alguém que procura respostas para problemas que ocorrem na prática docente.

Há um reconhecimento entre os pesquisadores em Ciências da Educação a respeito da importância de se partir da análise da prática no âmbito escolar, a fim de descrevê-la e compreendê-la a partir das interações dos atores escolares, (TARDIF, 2005). Para o nosso estudo, seguimos uma metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação, conforme referido anteriormente. Essa modalidade de pesquisa favoreceu um processo de implicação dos integrantes da investigação, logo a perspectiva de intervenção estabeleceu-se a partir de dentro do contexto escolar vivido pelas interlocutoras.

Ao revelar os dados da investigação nesse processo de implicação dos atores envolvidos, acentuamos também as dificuldades durante essa trajetória visto que, nessa modalidade de pesquisa, o rigor do processo e a avaliação contínua são condições fundamentais para a sua exequibilidade. Nesse sentido, destacamos que pesquisar em educação, especialmente com o foco desta pesquisa, que envolve a participação ativa dos interlocutores, constituiu tarefa das mais complexas, visto que conciliar as sessões de estudo e

os registros em forma de diários com a jornada de trabalho dos professores não foi uma tarefa simples. Dessa forma, a negociação contínua entre interlocutores e pesquisador foi uma constante. Decerto que o diálogo entre as duas partes possibilitou desenvolver um saber prático, sensibilizando-nos a respeito da problemática realista, dinâmica e complexa do ofício docente.

De acordo com as questões que subsidiaram nosso propósito de investigar o uso da reflexão na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos uma significação e caracterização dessa prática para realçar o que desencadeia esse pensamento do professor com o vivido e o refletido. Assim, depois de examinar e reexaminar parte dos dados coletados, procurando as indexações paulatinas realizadas tanto nas descrições ou recortes de informações quanto as indexações nos comentários da investigação, tendo como pressuposto de análise as idéias de Bardin (2004), foi delineado o quadro de categorias relevantes, conforme Figura 01, apresentada no itinerário da pesquisa (Capítulo 2).

Do procedimento de pré-análise dos dados emergiram as seguintes categorias gerais: reflexão na prática pedagógica; prática pedagógica: aspectos demarcadores e; diário da prática e os processos reflexivos dos professores.

No detalhamento da análise, as categorias foram confirmadas e, de cada uma delas, foram identificadas 2 (duas) subcategorias, as quais são apresentadas na Figura 02, a seguir:

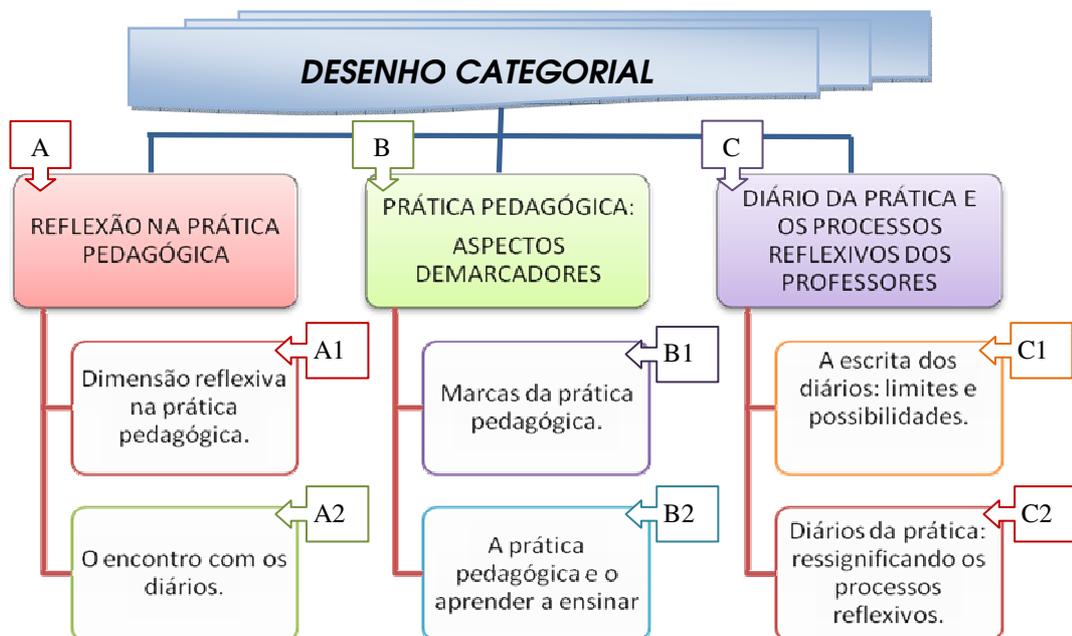


Figura 02: Categorias e subcategorias de estudo.
Fonte: Dados da pesquisa.

A ilustração gráfica das categorias objetiva apresentar os aspectos delineadores deste estudo, configurando a trajetória da pesquisa em 3 (três) momentos distintos e ao mesmo tempo inter-relacionados.

No primeiro momento, buscamos analisar a compreensão de reflexão na prática pedagógica, bem como o sentido do diário para as professoras interlocutoras da investigação; no segundo momento, procuramos caracterizar a prática pedagógica das interlocutoras a fim de compreender os aspectos demarcadores e idiossincráticos, e, no terceiro momento do estudo, buscando a compreensão dos processos reflexivos das professoras, procuramos investigar o diário como dispositivo de reflexão da prática pedagógica e elucidar os níveis de reflexão desencadeados através do seu uso, conforme apresentado no desenho categorial da Figura 02.

4.1 Categoria A - Reflexão na prática pedagógica

A reflexão é condição existencial do ser humano, motivo pelo qual podemos pensar acerca de nossas ações e atitudes. Esse processo ocorre no contexto do trabalho docente quando abordamos a prática pedagógica, na relação e interação social com o que os professores, são, pensam e expressam a respeito dessa prática. Assim, a reflexão do professor além de envolver um amálgama de interações, requer capacidade de ouvir o outro e a si próprio. Tardif (2002), considerando essa perspectiva, concorda que a relação entre educador e educando repercute na prática do professor e traz influências ao contexto do trabalho, portanto a reflexão que propicia desenvolvimento profissional, capaz de gerar mudança, precisa ser sistemática e resultar em repertório de saberes.

A reflexão na e sobre a prática pedagógica do professor efetiva-se na articulação entre os vários elementos que compõem o seu trabalho e sobre o contexto em que este ocorre, destacando o professor como um profissional que toma decisões, possui e desenvolve conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem. Tais idéias têm contribuído para realçar a necessidade de uma ação informada e comprometida com a práxis, que, em decorrência, recrudescer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Em geral o que temos constatado, ao longo das leituras realizadas, são referências à reflexão na prática docente. Dessa forma, a reflexão é o termo mais utilizado por investigadores e formadores de professores, entretanto, em consonância com Dewey (1959), Perrenoud (2002) e Pimenta (2002), é preciso cautela ao conceber a perspectiva de reflexão,

pois há distinção entre reflexão episódica, desenvolvida por todo ser humano, e postura reflexiva do profissional. Diante dessa premissa, não podemos também entender a reflexão como um conjunto de técnicas a ser empacotadas e ensinadas, pois ser reflexivo constitui uma maneira de ser do professor.

Assim, acreditamos que a prática pedagógica situada, marcada pela complexidade da realidade, requer um nível de reflexão crítica no exercício da profissão, pois ser professor não é algo ao acaso. Da mesma forma, quem exerce uma prática de caráter intencional reflete sobre alguma coisa, o que envolve mudança de direção ou de atitude. Como a prática pedagógica é singular e multirreferencial, delimitamos nosso interesse nesta parte do estudo para os seguintes aspectos: desvelar o significado da reflexão para as professoras interlocutoras da pesquisa e analisar o sentido do diário para elas.

4.1.1 Subcategoria A1 - Dimensão reflexiva na prática pedagógica

Há muitos fatores que influenciam a postura, o modo de pensar e atuar dos professores no decorrer do exercício docente. A relação com a realidade concreta, resistências e contradições se entrecruzam no contexto dos que vivem essa prática, que se apresenta como singular, e ao mesmo tempo, complexa na constituição de um corpo teórico-prático. Dessa forma, entender o pensamento dos professores a partir de suas experiências requer sempre uma interpretação a partir do *locus* da instituição e das interações comunicativas. Nesse sentido, o termo reflexão tem sido utilizado frequentemente com várias significações, entretanto não basta conhecer o sentido lógico de significação correta dos termos e/ou conceitos, pois o conhecimento, como sugere Freire (1980, 1983), exige uma postura curiosa da pessoa frente ao mundo, demandando uma busca constante e crítica sobre o próprio ato de conhecer.

Nessa subcategoria, as falas das interlocutoras da pesquisa deram especial realce à reflexão, situando-a como alternativa para saber fazer melhor, estabelecendo uma nova direção à prática pedagógica, conforme evidenciam os relatos:

Significa expor e trocar idéias com nossos pares, vivenciar nossas experiências em sala de aula, procurando ser seletivo, coerente, justo nas nossas escolhas no que se refere ao que seja melhor para nossos alunos (JDA).

Considero a reflexão sobre a prática pedagógica uma grande necessidade no decorrer do processo ensino-aprendizagem, pois, ao refletirmos sobre nossas ações, estamos nos dando a oportunidade de melhorar cada vez mais nosso desempenho no dia-a-dia da sala de aula (PCA).

É fazer uma avaliação do nosso trabalho, procurando alternativas para fazer melhor, buscando melhorar o desempenho na aprendizagem (THA).

Refletir a prática pedagógica é estabelecer um diálogo com minha própria prática e assim repensar tudo o que aconteceu em cada aula, os pontos positivos e negativos, o que eu posso fazer melhor e o que deu certo. A prática reflexiva é uma forma do professor buscar melhorar o seu trabalho (JNE).

Significa pensar sobre todas as ações de fundo pedagógico, tendo um olhar realista, de modo que essa prática venha contribuir de maneira prática através de planejamento e trocas de experiências com um amadurecimento profissional (LDE).

De modo geral, encontramos, nas falas das colaboradoras, o reconhecimento da importância da reflexão na prática pedagógica, pois elas compreendem que é condição necessária para saber-fazer bem a ação docente. Afirmam também que a reflexão possibilita o diálogo, numa espécie de retomada da própria prática para posterior redimensionamento.

Nas falas de PCA, THA e JNE, percebemos a evidência da reflexão como fazer solitário. Essa perspectiva se aproxima da reflexão na ação, postulada por Schön (1997), numa espécie de observação tácita da ação sem necessariamente recorrer ao uso da palavra. A professora PCA realça a necessidade da reflexão no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que práticas reflexivas contribuem tanto para configurar e redimensionar a prática quanto para ressignificar o saber e o fazer. Para essa professora, ao refletir, o professor busca entender o seu próprio processo de conhecimento.

Na análise da professora THA, a reflexão está relacionada à auto-avaliação do trabalho docente. Se o refletir para essa professora implica avaliar a própria prática, isso evidencia que o professor é ator de sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o ato de ensinar é intencional e exige tomada de decisão frente às suas finalidades.

Para a colaboradora JNE, a reflexão é compreendida como um mecanismo que possibilita ao professor tanto olhar retrospectivamente quanto prospectivamente para a prática. A professora analisa as ações desenvolvidas na perspectiva de redimensioná-las, caso seja preciso.

Na perspectiva das interlocutoras JDA e LDE, a reflexão se dá na interação com os pares, visto que a prática pedagógica, entendida como prática política, não se deixa aprisionar na pura incidência da ação do educador. Para JDA, a reflexão, além de diálogo com a própria prática, implica também em comprometimento político e ético de deliberar o que

seja justo e o mais adequado para o aluno. Assim, esta professora define reflexão como ação consciente das ações no contexto do trabalho docente, corroborando as idéias de Freire (1996) de que é necessário compromisso para pensar e articular o que dizemos com o que fazemos.

A interlocutora LDE compreende que a reflexão envolve muitas ações, cabendo ao professor fazer uma leitura da realidade, logo, ao refletir, ele deve voltar-se à realidade da prática pedagógica. O ato de refletir deve alimentar a prática, conduzindo o professor a rever o que acontece no espaço da sala de aula, bem como as razões que entrelaçam a ação. Para tanto, urge pensar ações planejadas, diálogo com os pares, e isso se reveste em amadurecimento profissional docente.

Na Figura 03, sintetizamos essa análise a respeito da dimensão da reflexão na prática pedagógica:

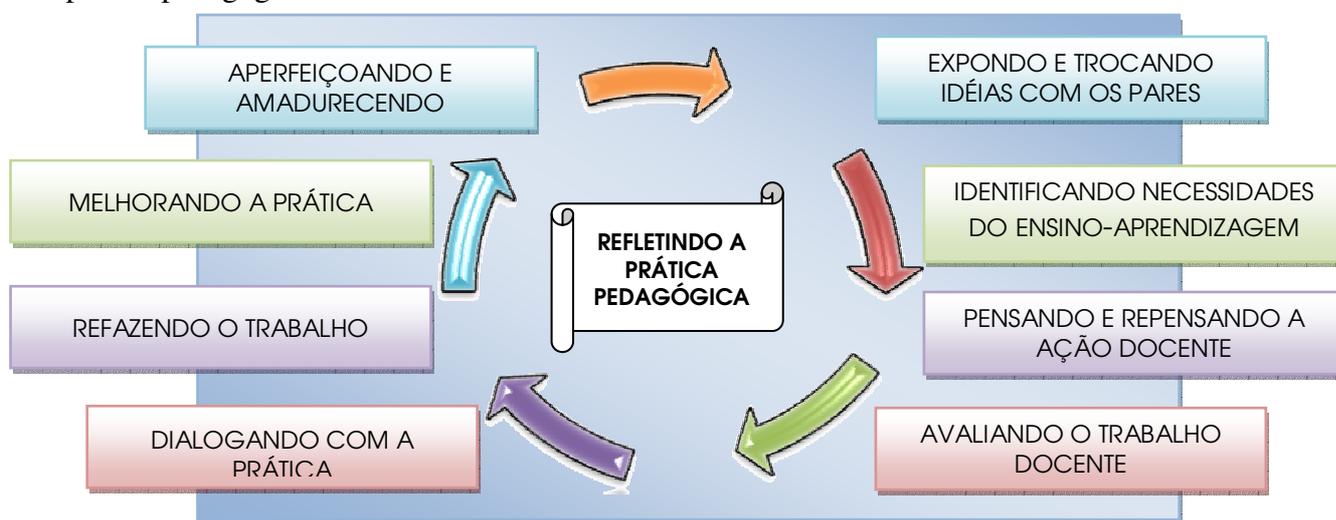


Figura 03 – A reflexão na prática pedagógica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo a educação dialógica, o papel do professor é importante na medida em que confere uma situação problematizadora ao próprio conhecimento, na sua relação com a realidade na qual é gerida e sobre ela incide. Partindo da perspectiva de reflexão das interlocutoras, passamos a analisar a prática, tentando alcançar o seu desvelamento. Assim, nos relatos das professoras, foi possível compreender que a reflexão na e sobre a prática constitui uma forma de interação estratégica para orientar e repensar as ações docentes, na possibilidade de avaliar para melhorá-las, o que, por sua vez, exige uma leitura da realidade e amadurecimento intelectual do profissional docente.

A reflexão que realizamos na tessitura da dinamicidade da sala de aula exige um posicionar-se frente às exigências múltiplas do trabalho docente. Se a dimensão reflexiva é uma necessidade pontual na prática das professoras, insistimos na necessidade de perspectivá-

la a partir do sentido crítico, não apenas durante a ação, mas também depois de ter ela cessado, objetivando tomar relativa distância para redimensionamento posterior.

De modo geral, podemos analisar, nos relatos das professoras, que não há correlação da reflexão com situação-problema, decorrente das interações com os alunos no espaço da sala de aula. Embora, evidenciem aspectos da reflexão na perspectiva crítica, as professoras não a relacionam com o envolvimento dos alunos. Assim, este fato representa um avanço para o caso de professores com crenças controladoras, se considerarmos que atribuem o sucesso ou insucesso do aluno à responsabilidade dele mesmo, enquanto professores com crenças participativas sentem-se responsáveis pelo progresso ou não do aluno. Todavia não há como falar de reflexão sem mencionar o trabalho laborioso com o aluno, já que a reflexão no trabalho docente não se resume a uma necessidade pontual da prática pedagógica, mas emerge das interações e conseqüências do trabalho pedagógico com os alunos e com o contexto social, na possibilidade de fomentar ações pedagógicas posteriores.

4.1.2 Subcategoria A2 - O encontro com os diários

Ao abordar a reflexão enquanto tomada de decisão do professor, é necessário realçar os meios que a possibilitam. Desse modo, entendemos que a autoconsciência permite ao professor identificar que o processo de reflexão docente se afirma a partir da adesão, da ação e da conscientização do seu papel, a fim de melhor compreender e analisar a prática pedagógica. Nesse sentido, durante as discussões com as professoras para analisar o sentido da reflexão através do diário da prática pedagógica com possibilidade crítica, as interlocutoras assim se posicionaram:

É o nosso registro, nossas impressões e nossas decisões que ali vão estar escrito e não o registro puro e mecânico de conteúdos (JDA).

Esse diário da prática é o mesmo diário da classe, que o professor escreve o resumo da aula? Ah, sei, entendi [...]. A reflexão através do diário em sala de aula é um momento extremamente rico para nosso crescimento como educador, pois as atividades desenvolvidas no nosso cotidiano escolar têm metas e objetivos a serem alcançados e, nesse momento de reflexão, temos a oportunidade de perceber e conseqüentemente melhorar o nosso trabalho diário (PCA).

O caderno diário acaba por tornar mais fácil a prática pedagógica, pois, ao final de cada aula, o professor registrará tudo o que aconteceu, ao mesmo tempo em que busca manter um distanciamento, procurando inovar e ser o mais objetivo possível (JNE).

Muitas vezes, após algum trabalho, a gente já percebe que este não atingiu o objetivo e, se não fizer uso dessa reflexão através do diário, ela pode cair no esquecimento (THA).

É refletir a partir dos trabalhos, atividades realizadas no dia-a-dia em sala de aula, socializando os resultados alcançados e buscando novas formas de ensino e aprendizagem que sejam significativas, observando as atitudes comportamentais das crianças no ambiente escolar e fora dele, quando for possível (LDE).

Considerando as informações das interlocutoras, percebemos que elas entendem o diário da prática como instrumento que pode contribuir com as ações docentes concretas. A professora JDA, em seu relato, evidencia que o registro inclui as anotações do que acontece na sala de aula, bem como as decisões geridas na prática pedagógica, destacando que as anotações no diário transcendem ao ato mecânico. Constatamos também uma relativa ênfase nesse instrumento como algo peculiar e dirigido às intenções de quem o faz, como se o diário fosse escrito para a própria professora.

Ao abordar o tema diário de aula, Zabalza (2004) destaca que existem diversas denominações que se referem a essa técnica de documentação pessoal, as quais podem apresentar pontos convergentes ou divergentes. Concernente à dúvida da interlocutora PCA, embora o termo diário suscite semelhança, o foco deste estudo diverge, visto que para o diário de aula se configura apenas como elenco de atividades, enquanto o diário da prática, além da organização das atividades desenvolvidas pelo professor no exercício docente, deve propiciar também as reflexões decorrentes dessas ações. Nesses termos, o que depreendemos do relato da professora PCA é a preocupação em compreender a dimensão do diário, pois, para ela, refletir tendo o diário como instrumento constitui oportunidade de crescimento pessoal e profissional, visto que a atividade docente, como trabalho intencional que é, tem objetivos a serem alcançados, portanto a reflexão oportuniza visualizar, através de um olhar distanciado, o trabalho realizado.

O relato de JNE parece enunciar a escrita do diário com teor descritivo, oferecendo uma perspectiva sincrônica e pontual, visto que a professora o percebe como oportunidade de registrar o que aconteceu depois da aula, mas, por outro lado, também evidencia a reflexão como condição necessária ao destacar um relativo distanciamento da ação, a fim de buscar novas estratégias de ensino orientadas pela objetividade do trabalho, o que demonstra uma preocupação em retratar o que de fato aconteceu na sala de aula, dando a entender que escrever é um processo laborioso, que exige distanciamento da situação narrada, para com isso se obter maior controle sobre a prática pedagógica.

Para THA, o registro através do diário possibilita retomar a ação docente numa espécie de auxílio à memória, pois, depois da aula, o professor percebe se os objetivos pretendidos foram alcançados. Ademais, se não utilizar um instrumento, no caso o diário da prática, para convalidar suas reflexões, estas acabam por desaparecer da memória. Desse modo, a reflexão incorporada ao texto escrito, para essa professora, possibilita uma visão mais clara e completa da prática pedagógica.

A professora LDE manifesta em seus relatos que a reflexão advém da ação docente tecida no dia-a-dia do espaço da sala de aula, também evidenciando a importância de socializar os resultados e buscar estratégias de ensino-aprendizagem que sejam relevantes. Nesse caso particular, a professora destaca dois aspectos concernentes à reflexão na prática pedagógica: a dimensão individual (reflexão do próprio professor) e a dimensão social (reflexão partilhada com o outro). Apreendemos ainda de seus relatos uma preocupação com os aspectos éticos relativos às atitudes comportamentais dos educandos.

Ao retomar a reflexão com as interlocutoras na perspectiva crítica, com base no pensamento de Freire (1980, 1981), Giroux (1997) e Magalhães (2004), constatamos, diante dos posicionamentos das colaboradoras, certo receio em se expressar de forma inadequada quando se referiam à reflexão na dimensão crítica. Parece-nos que as afirmações das professoras evidenciavam relativo desconhecimento da reflexão nessa perspectiva. Como exemplo, pode-se citar a situação em que, numa das sessões de estudos reflexivos quando estávamos a discutir a respeito da reflexão de condução crítica, duas interlocutoras revelaram: “[...] quer dizer que a reflexão crítica é isso, não sabia, pensei que era outra coisa mais complicada” (JDA); “[...] olha, eu também pensei que era coisa mais difícil, e não sabia que utilizava” (PCA).

Desse modo, mesmo as professoras não tendo consciência explícita da reflexão na perspectiva crítica, em seus relatos, é possível perceber aspectos que indicam características dessa reflexão, perceptível nestes dois excertos, o da professora JDA: “[...] nosso registro, nossas impressões e nossas decisões [...] e não o registro puro e mecânico de conteúdos”; e o da professora LDE: “[...] refletir a partir dos trabalhos [...] realizados no dia-a-dia [...] socializando os resultados [...] buscando [...] formas de ensino e aprendizagem [...] significativas”.

O ato de conhecer, como destaca Freire (1983), é tarefa de protagonista, não de figurantes, e é como agente ativo no ato educativo que o professor pode realmente conhecer e desenvolver uma ação reflexiva e crítica. Refletir na e sobre a prática realça a perspectiva de desenvolvimento profissional ressaltada por Nóvoa (1997), ao afirmar a necessidade de

investimento nos saberes de que o professor é portador. Nessa perspectiva, Giroux (1997) está particularmente preocupado com o fato de que a falta de atenção crítica impede uma compreensão clara de como o significado é produzido, mediado e questionado no espaço da sala de aula, bem como na escola. Nesses termos, as mudanças na educação não dizem respeito somente aos professores e ao seu processo de formação, urgindo fomentar transformações nas práticas pedagógicas, em sinergia com a sociedade e o contexto mais abrangente.

Assim, compreendemos que, sendo a prática pedagógica marcada por tanta riqueza informativa, precisa do poder clarificador do pensamento. Ressaltamos, com base em Morin (2000), que o conhecimento pode organizar o pensamento. De fato, é no âmbito da análise da prática pedagógica que podemos entender as ações e interações ali decorrentes, bem como sua articulação em nível social e histórico, portanto o conhecer implica em pensar, pois o conhecimento crítico eleva o conhecimento da realidade.

Para finalizar essa análise a respeito do significado da reflexão na prática pedagógica e do sentido do diário na perspectiva crítica, na visão das professoras, apresentamos a seguir a Figura 04, que sintetiza o entendimento dessas interlocutoras.



Figura 04 – Significado da reflexão crítica no diário da prática pedagógica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber na análise dessa subcategoria que as professoras reconhecem a necessidade dos diários como uma forma de desencadear a reflexão na prática pedagógica, com destaque para o conhecimento tanto do mundo pessoal quanto do didático, com a possibilidade de fazer um trabalho docente de melhor qualidade mediante a busca de novas

alternativas de ensino, propiciando a releitura do trabalho docente através de sua retomada e da avaliação dos propósitos a serem atingidos.

De um modo geral, portanto, constatamos, nos relatos das interlocutoras, que as situações que demandam atitudes reflexivas apontam para o exame e a condução de uma nova situação que pareça melhor ou mais condizente com a realidade de atuação dessas profissionais. A esse respeito, o pensamento de Contreras (2002) é importante ao destacar que o profissional prático tem como preocupação fundamental mudar uma situação imediata conduzindo para uma direção que se revele melhor, de acordo com sua experiência e interesse. Nesse sentido, a complexidade da prática nos conduz a ampliar o nível de reflexão que empreendemos, visto que os problemas a serem enfrentados não se encontram nas fronteiras da dimensão técnica ou somente prática, exigindo uma compreensão crítica das mediações e das relações mais amplas.

Se entendermos, o conhecimento postulado por Morin (2000) como conhecimento que advém do contexto e de suas relações, entendemos ainda que o professor como profissional que reflete e constrói conhecimento necessita de ferramentas e habilidades técnicas, entretanto o professor técnico deve dar lugar ao professor que toma decisões num contexto incerto e complexo, de modo que emerge a maior relevância na aquisição de habilidades cognitivas mais do que de habilidades técnicas.

4.2 Categoria B - Prática pedagógica: aspectos demarcadores

Na condução da investigação, entendemos a necessidade de caracterizar a prática pedagógica das interlocutoras, uma vez que a reflexão mantém vínculo com o ambiente social no qual se insere. A prática pedagógica se efetiva pela ação do professor como atividade criadora e intencional de mediação do saber. Nesse entorno, teoria e prática estão estritamente integradas (ou deveriam estar) ao conhecimento no trabalho docente. Relacioná-las constitui pressuposto da pesquisa-ação.

A relação entre teoria e prática, com frequência, tem sido objeto de discussão no contexto educacional, visto que estamos a transitar de um modelo de educação de um ciclo de certezas para enfrentamento da mudança. Diante desse contexto revolvido da prática pedagógica, no qual o conhecimento se dá num espaço de certeza provisória, compreendemos a necessidade de articular teoria e prática no ofício docente, em uma permanente dinâmica interativa entre ação e pensamento.

A prática pedagógica não possui suas ações determinadas ou pré-definidas, mas é construída diante das possibilidades vividas no contexto em que é aplicada, visto que não produz conhecimento de mão única, envolvendo um vaivém entre as vivências pedagógicas dos interlocutores no ofício docente e a construção do conhecimento mais elaborado. Assim, nessa relação dialética entre o arcabouço teórico e o exercício docente, é que surge a possibilidade da reflexão, portanto a práxis, enquanto ação e reflexão do grupo pesquisado decorre da articulação da ação com o mundo real, na unidade de sua multiplicidade a partir do *locus* onde se mostra acontecendo.

Nosso interesse em tornar presente a reflexão das interlocutoras na prática pedagógica assinala que o significado só aparece na medida em que ocorre a contextualização dessa prática em que se estabelecem relações, mas esse desvelar surgiu gradativamente. Assim, é possível perceber que a referida experiência na prática pedagógica possibilita que as interlocutoras da pesquisa a desenvolvam com mais consciência. Como defende Tardif (2002), o professor aprende fazendo o seu trabalho através da tomada de consciência e a integração entre o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 1997).

Por ser a prática complexa e marcada pela contingência, limitamos nosso interesse, nesta parte do estudo, a dois aspectos: descobrir as marcas da prática e analisar a relação entre o aprender e o ensinar na prática docente. Consideramos que a ação docente retratada guarda estreita relação com os saberes adquiridos na formação e nos conhecimentos adquiridos ao longo do exercício docente

4.2.1 Subcategoria B1 - Marcas da prática pedagógica

A prática pedagógica, como intervenção na realidade social, pressupõe reconhecer a história do conhecimento como produção social, que resulta da ação e reflexão. Nesses termos, a reflexão é condição necessária para caracterizar o desenvolvimento profissional do professor, pois ocorrem muitas situações no cotidiano do fazer docente que podem ser consideradas mais restritivas do que propiciadoras do exercício de reflexão. Alarcão (2001), ao fazer uma leitura dos fundamentos sociológicos da escola reflexiva, destaca que, diante das condições históricas em que o trabalho é realizado de forma mecanizada e repetitiva, o professor é destituído do seu processo de produção. Nesse sentido, o professor como cidadão que pensa e age acaba sendo consumido e levado ao nível de objeto.

Ressaltamos que a prática pedagógica das interlocutoras desta investigação na sua natureza histórico-social de processo em permanente devir, experimenta continuamente a

tensão entre o que estão sendo para poder ser mais. Isso decerto entra em conflito não apenas com o que as professoras assimilam no processo de formação permanente, mas também com o que adquirem (e não de forma mecânica) no decorrer da docência. Assim, abordar a prática pedagógica implica dar voz às professoras, elucidando seu fazer, a fim de conhecer os aspectos demarcadores peculiares vividos por elas no processo de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, encontramos nos relatos das colaboradoras referências às condições de exercício da profissão, sendo apontadas ora como aspectos positivos ora negativos, nesses termos:

Com o passar dos anos tenho notado a importância dos alunos saberem o que devem esperar em cada momento da aula, uma rotina diária [...]. Também considero positivo o trabalho com projetos. Apesar de no momento não estar aplicando nenhum projeto, pretendo seguir um assim que possível para melhorar o trabalho, principalmente de leitura e escrita. O que me angustia é a falta de interesse de alguns pais que não acompanham a vida escolar de seus filhos, e isso é muito negativo na nossa prática (JNE).

Percebo que o fato de ver o meu aluno aprender e crescer como sujeito ativo reflete o trabalho por mim realizado. A combinação de rotinas [...] ajuda a criança a se organizar melhor e a sentir-se segura. No desenvolver do trabalho docente, nos deparamos com muitas e variadas demandas e alguns pontos ficam marcados e nos servem como parâmetros para tomada de decisão. Por outro lado, às vezes temos a sensação de que todo o nosso esforço foram “palavras ao vento” (grifo da professora) e que não conseguimos evoluir. O que torna isto tudo mais frustrante é a omissão da família, quer seja pela má vontade ou pela falta de uma cultura que torne confiante em questionar nossa prática (JDA).

O sucesso do aluno, os objetivos sendo alcançado dá a sensação de dever cumprido. Quando há ensino, há aprendizagem. O sucesso se alcança através de estratégias adequadas a cada indivíduo. A preocupação com a eficiência e eficácia dos meios é também do Alfa e Beto. Esse programa tem os meios dele, então você faz desse jeito e vai conseguir. Se o professor ficar muito tempo nesse programa, pega o hábito, eu procuro mesclar com o Profa [...]. Ocorrem obstáculos que impedem o aluno aprender e que estes fogem da nossa condição (THA).

A minha prática pedagógica tem vários momentos [...] temos uma rotina diária que faz parte do dia-a-dia do projeto. Essa rotina ajuda muito porque indica o que a gente faz a cada momento [...] a leitura individual diariamente é um momento de grande importância para o crescimento individual do aluno durante o processo de aprendizagem [...]. Muitas vezes me sinto perdida e até com medo de não conseguir atingir os tais índices esperado pela prefeitura. Procuro contar com a ajuda dos pais. A rotina diária é outra forma de melhorar o acompanhamento do aluno. A afetividade também faz parte desse conjunto que envolve o aprender e ensinar (PCA).

[...] As trocas de experiências que se dão ao longo do fazer pedagógico, as rotinas de sala de aula que deram e vêm dando certo [...]. A questão de não poder contar com a ajuda dos pais é uma grande dificuldade, do não interesse pelo crescimento intelectual do filho; a falta de atenção dos alunos e a falta de compromisso de alguns colegas para com seus alunos, isso também deixa marcas em nós professores observadores e que são difíceis de apagar (LDE).

Percebemos nesses relatos, dentre outros aspectos, que a existência de marcas referentes à organização de rotinas didáticas, à falta de envolvimento dos pais, às estratégias de ensino, assim como às trocas de experiências entre professores conduziram as professoras a um movimento de reflexão sobre a própria prática, além de confrontar a forma atual com outras estratégias mais pertinentes. Assim, diferentes aspectos vêm marcando a prática pedagógica dessas professoras, desde o relacionamento com os alunos até a gestão de conteúdos e também as situações de conflito que permeiam o trabalho docente. Mas parece ser comum a algumas delas o estabelecimento de rotinas, consolidadas ao longo do exercício docente, vindo propiciar maior segurança ao trabalho desenvolvido. Segundo Mizukami e Reali (2002), o professor procura basear suas ações e argumentos na própria experiência pessoal e profissional. Por conta disso, a prática pedagógica é uma instância de aprendizagem, pois implica experimentação pessoal diária. No entender das professoras interlocutoras, o fato de o aluno aprender representa a coroação de suas práticas, tornando-as, portanto, algo significativo.

Os dados apontam ainda que JNE realça a importância de um trabalho com projeto didático, pois acredita que esse recurso ajudaria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contribuindo inclusive para minorar o grau de ansiedade em relação aos que não estão acompanhando o processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar ainda que JNE evidencia a falta de acompanhamento dos pais como aspecto que dificulta o trabalho docente, visto que o professor pode contar apenas com o espaço da sala de aula na condução do processo de ensino-aprendizagem. Também se ressentem dessa falta de apoio as interlocutoras JDA e LDE.

Na seqüência, o depoimento de JDA faz uma referência expressa à necessidade de rotinas diárias possibilitando segurança ao aluno e contribuindo no processo de aprendizagem. No entendimento dessa professora, se o aluno aprende e se desenvolve, isso decorre de um trabalho sistematizado. Também evidencia em seus relatos que a prática pedagógica é pluridimensional, exigindo ações imediatas do professor, e que alguns aspectos acabam por se consolidar como parâmetro para auxiliar em decisões posteriores, mas que ocorrem situações que não se enquadram nas exigências da prática pedagógica. Por isso a professora se ressentida que as várias contingências do trabalho docente a impossibilitam de desenvolver um trabalho mais produtivo. Nesse caso, a prática pedagógica possibilitou à interlocutora perceber que a atuação do professor não envolve apenas a tarefa técnica de transmissão de conteúdo e que o trabalho docente não foge das relações contraditórias, precisando ser inquirido tanto pelo professor quanto pelos pais. Nesse aspecto é importante destacar o pensamento de Giroux

(1997) ao orientar que os professores assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores.

A professora THA, ao evidenciar aspectos marcantes em seu trabalho docente, dá ênfase às situações bem sucedidas no ato de ensinar e aprender, especialmente ao utilizar a proposta do Programa Alfa e Beto (baseado no método metafônico e foi adotado pela SEMEC, atendendo, atualmente, a 118 escolas municipais). Essa professora revela uma preocupação com a eficácia no processo de condução da prática e adverte que esse é um elemento requerido pelo programa do qual participa. Também deixa claro que o fato de ter participado do Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado a pedido do Ministério da Educação e também adotado pela SEMEC) possibilita desenvolver um trabalho um pouco diferenciado da metodologia proposta pelo Alfa e Beto. O exercício da docência, para essa professora, embora aponte a necessidade de estratégias, também enfrenta situações que fogem ao controle do professor. As declarações de THA remetem ao pensamento de Behrens (2003), quando discorre a respeito do paradigma tecnicista, em defesa da eficácia e da produtividade da prática educativa. A organização dos procedimentos de ensino foi um avanço nesse paradigma. Entretanto, não podemos omitir a dimensão política inerente ao trabalho pedagógico, assim como também o seu caráter contingente de que nem tudo é previsível na prática pedagógica.

Na análise de PCA, encontramos semelhança com a metodologia operacionalizada por THA, pois ambas trabalham com o Programa Alfa e Beto. Para PCA, tanto a rotina diária, conforme estipula o programa, quanto o trabalho individual constituem aspectos marcadores do seu fazer docente. O relato dessa professora aponta a organização da rotina do Programa Alfa e Beto como um aspecto facilitador para instrumentalização da prática docente. Também é considerada a relação de afetividade entre professores e alunos para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o relato da professora nos revela a prática pedagógica como espaço de interação afetiva.

Na visão da professora LDE, tanto as rotinas que se foram delineando no exercício docente quanto o diálogo com profissionais de carreira constituem aspectos que vêm contribuindo para marcar o saber fazer. Entretanto, evidencia situações de conflitos, tais como a falta de compromisso de alguns profissionais e o desinteresse dos alunos, que maculam profundamente a sua atividade docente.

De modo geral, os relatos explicitam que as reflexões decorrentes do trabalho docente são de naturezas diversas, envolvendo a reflexão técnica, a prática e a crítica. Sendo o ato educativo de caráter intencional, o compromisso não se revela apenas no que se diz, mas

também nas ações, num processo contínuo de busca do conhecimento. Destarte, a prática pedagógica se constitui numa via aberta de veiculação de um discurso pretensamente reflexivo.

Com base nas análises empreendidas, apresentamos a Figura 05, sintetizando aspectos marcantes na prática pedagógica destacados pelas professoras.



Figura 05 – Aspectos marcantes da prática pedagógica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao entendermos a profissão docente como uma construção, inferimos que o professor não está marcado para ser professor, mas torna-se professor no exercício profissional, refletindo na e sobre a ação, na interação com o outro, na observação, na leitura crítica da realidade social, política e cultural.

Se a reflexão é naturalmente ligada à vida, podemos entender que a prática pedagógica está vinculada ao processo de construção mediado pelas relações que se fazem presentes entre sujeitos, pois o ato de conhecer envolve características individuais, existenciais, objetivas e subjetivas. Assim, podemos justificar a tensão permanente entre teoria e prática, entre liberdade e autoridade.

Em consonância com os dados, as professoras parecem evidenciar que a experiência adquirida na dinamicidade do fazer docente contribuiu para a compreensão de si

mesmas, aumentando o grau de confiança, e revelando-se como indispensável ao desenvolvimento da docência. Assim, ao enunciar aspectos marcantes em seu trabalho, compreendem, a partir da relação entre aspectos demarcadores, a sistematização de rotinas didáticas como fator importante para coroação do saber-fazer. Entendem que, diante da complexidade da docência, o professor necessita contar com o apoio da família dos alunos e que a falta deste tem sido um traço cultural marcante no processo educacional. As professoras revelam-se conscientes da autonomia relativa que possuem em face das influências internas e externas do trabalho pedagógico, mas revelam satisfação ao perceberem que as estratégias desencadeadas resultam na aprendizagem do aluno e consideram que o processo de interação entre docentes e discentes constitui percurso para balizar a prática docente.

Os depoimentos das professoras demonstram preocupação com a interação entre escola e a família, que, de modo geral, é pouco intensa. Tal participação é incentivada pela escola, apesar de a maioria da clientela morar em vilas distantes, pois é disponibilizado o sistema de transporte escolar para as famílias, nas datas programadas, para os encontros e extraordinariamente, durante a semana, para a resolução de situações específicas. Entretanto as professoras revelam que os pais das crianças que necessitam de maior acompanhamento raramente se dirigem à escola. Essa necessidade é ocasionada, normalmente, pela ausência de alguns alunos às aulas, motivadas em sua maioria por problemas de saúde ou porque acompanham os familiares ao centro comercial de Teresina.

4.2.2 Subcategoria B2 - A prática pedagógica e o aprender a ensinar

Investigar a reflexão na prática pedagógica implica conhecer os atores do processo e saber a respeito da relação entre o aprender e o ensinar. Cada professor tem sua prática inserida numa história e numa cultura, e um dos pontos de encontro da prática de um professor reside no ato de ensinar e de aprender.

O exercício docente envolve processos, técnicas, expectativas, desejos, frustrações, ocorrendo tensão permanente entre a prática e a teoria. Nesse sentido, não convém restringir a prática docente ao educador ou ao educando, nem ao conteúdo, nem aos métodos, mas faz-se necessário compreender as relações entre esses vários elementos.

Ao refletir sobre o que se faz ou deveria fazer na prática docente, os professores não escapam de refletir sobre si mesmos e sobre sua própria prática. É no exercício da docência que se consolida o processo de aprender a ensinar, sendo que tal consolidação, como expressa Guarnieri (2000), ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre

o conhecimento teórico adquirido na academia e o contexto escolar da prática pedagógica. Ensinar e aprender, para Freire (1992), constituem momentos de um processo maior, o de conhecer. Diante de tais considerações, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita compreender como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.

Procurando analisar a relação entre o aprender e o ensinar perspectivado pelas professoras, as respostas, como era esperado, não foram homogêneas, uma vez que as experiências são muito peculiares, entretanto a idéia de temporalidade parece marcar a construção do saber profissional dessas professoras. Como se verifica nos relatos a seguir:

Cada vez mais acredito que o alcance do entendimento de nossa prática, do nosso fazer a gente só consegue ver depois de um tempo [...] com o tempo também a gente fica mais atenta [...]. A ação do professor envolve coisas demais [...]. A prática determina muito as ações [...] ainda penso que a prática é que determina [...] mas na hora da tomada de decisões você tem que ter o conhecimento, mas tendo a prática você vai fazer com muito mais segurança [...] a gente vai vivenciando e vai vendo as situações, fazendo as relações com o conteúdo, a vida do educando [...]. O aprender a ensinar é uma construção do professor e do aluno (JDA).

[...] Ao entrar no Projeto Alfa e Beto no ano passado foi mais complicado [...] não tive nenhuma preparação, foi muito difícil, disse até que não queria mais, mas surgiu uma vaga perto da minha casa e só tinha vaga para o projeto [...]. Neste ano conheço mais o projeto. Com a prática você consegue perceber o que é bom e o que não é [...]. Reflito dentro do projeto, muitas coisas não concordo, ele é programado demais. O que os alunos já sabem, agora que está para terminar o primeiro semestre, os do ano passado não sabiam (PCA).

[...] O que eu tenho feito é alfabetizar, mas a cada ano percebo que a gente acrescenta mais, tem uma coisa a mais. Eu quero é que meus alunos aprendam e parece que o jeito que venho fazendo tem dado certo [...]. O que estou sentindo e vejo que tem dado certo é aquele acompanhamento de perto [...]. A gente tem que encontrar um tempinho pra fazer esse acompanhamento. Antes do Alfa e Beto fiz o Profa. O Alfa e Beto é muito fechado, por exemplo, só trabalhamos com textos em forma de poemas, eu procuro mostrar outros tipos de textos [...]. Não falo desse meu jeito de fazer nos encontros do programa, fico calada (THA).

A experiência adquirida com o tempo é muito importante para o professor estar refletindo a sua prática [...] também posso relacionar os teóricos com a resolução dos problemas da prática [...]. Me angustio quando faço, faço e não consigo bons resultados [...]. Não me sinto preparada para pesquisar a minha prática, parece que outros cursos preparam para a pesquisa, o nosso não. Esses encontros vêm me ajudando (JNE).

No primeiro ano de docência, eu tinha até pesadelo, achando que não ia conseguir que os alunos lessem. Os primeiros anos a gente fica no que aprendeu no curso, porque não tem prática [...] as colegas também estavam começando, não tinha a quem recorrer, era eu e os livros [...] estava cheia de teoria da universidade [...] a teoria e a prática andam juntas, mas deixa lacunas [...]. A prática tem um peso maior, traz segurança, porque você não está crua (LDE).

Nas narrativas das interlocutoras da pesquisa, é possível destacar dois aspectos singulares imbricados na relação entre o ensinar e o aprender. O primeiro refere-se à compreensão que a práxis se dá num tempo e num lugar, e o ensinar supõe aprender a ensinar. O segundo aspecto evidencia a separação entre teoria e prática.

Podemos interpretar que há uma convergência nas reflexões das professoras em abordar a experiência como edificação da prática pedagógica. Nesse entorno, a docência exige o domínio e a gestão de saberes diversos oriundos tanto da formação inicial quanto da formação em processo permanente. Acerca desse aspecto, Giroux (1997) acrescenta que a aprendizagem docente não funciona como a soma ou substituição de alguns conhecimentos por outros, pois não basta entrar em contato com uma teoria para que ela entre no âmago das nossas práticas. Ratificamos esse intento destacando um trecho do relato da professora JDA, ao assinalar que “o aprender a ensinar é uma construção do professor e do aluno”. Reiteramos esse ponto ressaltando que as professoras desta investigação, para além de operacionalizadoras de conhecimentos científicos, são também elaboradoras de conhecimentos.

As narrativas das integrantes da pesquisa apontam que a segurança no ofício docente se solidifica à medida que aumenta a vivência profissional. Tardif (2002) tem pensamento semelhante ao asseverar que os conhecimentos dos professores são oriundos de diversas fontes, e há uma relação estreita entre tempo, atividade docente e aprendizagem. Nesses termos, ao ensinar, o professor também se apropria do conhecimento; ele não só ensina alguém, mas também aprende ao desenvolver seu ofício. Em todo trabalho, o tempo surge como fator importante, porquanto a prática, como afirmam as professoras, modifica a ação de ensinar e, com o passar do tempo, altera também o saber fazer.

Na profissão docente, tornar-se professor requer que se passe por um processo de formação mais ou menos extenso, a fim de auferir os conhecimentos teóricos e práticos de preparação para a docência. Nesse sentido, a dimensão temporal parece coroar a experiência da prática, certamente contribuindo sobremaneira para desabrochar a reflexão. Assim, a docência envolve o desenvolvimento pessoal e o profissional do professor num tempo que ora é constate e fluído, proporcionando um lastro de certeza, ora apresenta-se desproporcional e inadequado ao ritmo da práxis educativa.

Nessa conjuntura incide a consolidação do saber-fazer, considerando-se desde a fase inicial do processo de formação do professor, como também a continuidade e a própria ruptura que marca o ato de aprender e ensinar. Entendemos, conforme as narrativas das professoras, que a experiência se dá num tempo em movimento, existencial e pragmático.

Destarte, o tempo na docência dessas professoras aparece como elemento imprescindível na congregação do aprender a ensinar. Trata-se de um tempo como possibilidade de edificação do saber-fazer, mas também de um tempo que precisa ser arranjado, negociado para dar conta das muitas exigências da práxis, como expressa THA “[...] a gente tem que arranjar um tempinho”.

As análises desses relatos parecem indicar que o aprender a ensinar não se verifica tão-somente com o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos, mas agrega tanto a dimensão pessoal quanto a profissional na remodelação da prática do professor. Em complemento, aprender e ensinar envolve a dimensão cognitiva, o bem-estar pessoal, as relações positivas, além das tensões. Assim, o tempo manifestado por nossas interlocutoras não é apenas um tempo linear, no qual nos encontramos inseridos nesse mundo globalizado e acelerado da vida humana; é caracterizado, sobretudo, pela duração das horas ou dos anos de trabalho. É, pois, um fator subjetivo, no qual as experiências aglutinadas ao desenvolvimento são concebidas como processo, envolvendo vários componentes da natureza da prática pedagógica.

Verificamos, ainda, que as professoras qualificam o conhecimento prático como preponderante, inclusive algumas delas evidenciam posições claramente antagônicas entre teoria e prática. Entendemos a prática pedagógica como atividade intencional, não podendo ser concebida como trabalho assistemático, acrítico, de aplicação apenas de princípios teóricos. Por outro lado, o saber da prática parece não ser suficiente para capacitar os professores nas habilidades exigidas para o exercício da profissão, portanto não podemos acomodar-nos aos saberes da prática, nem tampouco desconsiderar a contribuição da teoria. Assim, o trabalho docente inclui tanto os saberes adquiridos na vivência da prática quanto a aquisição de bases teóricas sólidas.

Para Dewey (1976), qualquer teoria ou prática torna-se dogmática se não se basear no exame crítico. Na visão desse autor, uma experiência educativa apresenta dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. Isto levanta problemas subseqüentes, e o efeito dessa experiência é a seleção de experiências promissoras, para a sua continuidade.

Nesses termos, uma reflexão na e sobre a prática propicia uma consciência sobre o ato de ensinar, logo valorizam-se as contribuições teóricas, pois não basta os saberes da experiência, visto que esta não gera aprendizagem por si mesma. Assim, é preciso considerar o que há de importante tanto na teoria quanto na prática no exercício da docência, em que há experiência prática, mas está presente também o conhecimento teórico, portanto, não há

necessidade de situá-las em posições contrárias. Talvez, por isso, as professoras expressaram a necessidade do transcurso de um tempo, não apenas para consolidação da docência, mas certamente objetivando interagir com os conhecimentos que adquiriram ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na relação entre o aprender e o ensinar, a professora JNE destaca a necessidade da pesquisa no processo pedagógico. Percebemos, a partir de sua narrativa, uma relativa angústia diante de resultados mal sucedidos no desenvolvimento de seu trabalho, inclusive ela faz ressalva de que a sua formação não a preparou de modo suficiente para exercer a função de pesquisadora no âmbito da prática pedagógica. Esse aspecto focaliza o pressuposto da pesquisa elucidado por Perrenoud (1993), ao afirmar que a investigação torna-se uma alternativa entre tantas defensáveis para o desenvolvimento do espírito crítico. Destacamos que a idéia de pesquisa tem se revelado como um componente necessário para favorecer a produção do conhecimento docente, redimensionando o olhar do professor a respeito dos fenômenos que interferem na prática pedagógica, desenvolvendo autonomia profissional e intelectual.

Nóvoa (1997) considera que o professor precisa entender a escola como espaço de formação docente, onde não somente ensina, mas, principalmente, aprende. Acerca dessa questão, Freire (1993), ao conceber o conhecimento como produção social, resultante da ação e reflexão, considera também os atores do processo (professor e aluno) ativos e pensantes, portanto o ensino deve ser significativo a fim de despertar o interesse no que é ensinado. Decerto as professoras interlocutoras estão tão envolvidas nas atividades da sala de aula, que não vêem além da realidade da prática. Trata-se daquilo que poderíamos chamar mais de um saber no trabalho do que um saber sobre o trabalho. Assim, diante da própria natureza do trabalho docente, o saber experiencial como postula Tardif (2002), é pouco formalizado, impossibilitando a sua consolidação na profissão docente. No entanto, conforme as análises feitas, as professoras conferem primazia aos saberes decorrente de suas vivências em sala de aula, que inclusive são invocados para fundamentar suas decisões.

A Figura 06 demonstra a relação entre o aprender e o ensinar da prática pedagógica das interlocutoras deste estudo.



Figura 06 – A relação entre o aprender e o ensinar na prática pedagógica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que o aprender a ensinar é fruto de um conjunto de experiências integradas nas quais as professoras redimensionam o processo ensino-aprendizagem no confronto com a realidade das práticas profissionais, fazendo-se agentes com outros parceiros e na interação com os alunos. Dessa forma, valorizam as aprendizagens que acontecem no fluxo da docência, realçando-as como vias de amadurecimento pessoal e de desenvolvimento profissional.

Aprendemos, a partir das análises, que a interação entre teoria e prática torna-se às vezes difícil, embora as professoras não desconsiderem o papel do arcabouço teórico, mas parece que a prática cotidiana as absorve de tal maneira que se revela um anteparo para desencadear relações. Nesse sentido, fica evidenciado que o aprender a ensinar tem seu alicerce na formação acadêmica inicial, mas sua edificação se dá ao longo do exercício docente. Como expressa Freire (2004, p. 197), “[...] não há prática autêntica nem verdadeira teoria fora da unidade dialética entre teoria e prática”. Em decorrência, na tessitura do fazer docente é que o subsídio teórico deveria ser convalidado na articulação com a prática, fortalecendo a formação e o desenvolvimento profissional. Desse modo, as professoras

perspectivam o ensinar e o aprender como uma edificação que carrega a marca dos saberes, das experiências construídas e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

4.3 Categoria C - Diário da prática pedagógica e processos reflexivos dos professores

A preocupação com a reflexão na prática pedagógica emerge como uma necessidade de dar conta da diversidade de contextos em que a ação educativa acontece, pois ensinar exige compreensão da práxis, relativo domínio de metodologias e habilidades, entendimento de teorias alusivas ao processo ensino-aprendizagem e também uma relativa experiência. Diante disso tudo, não há como dispensar o trabalho reflexivo, conforme ilustramos na Figura 07.

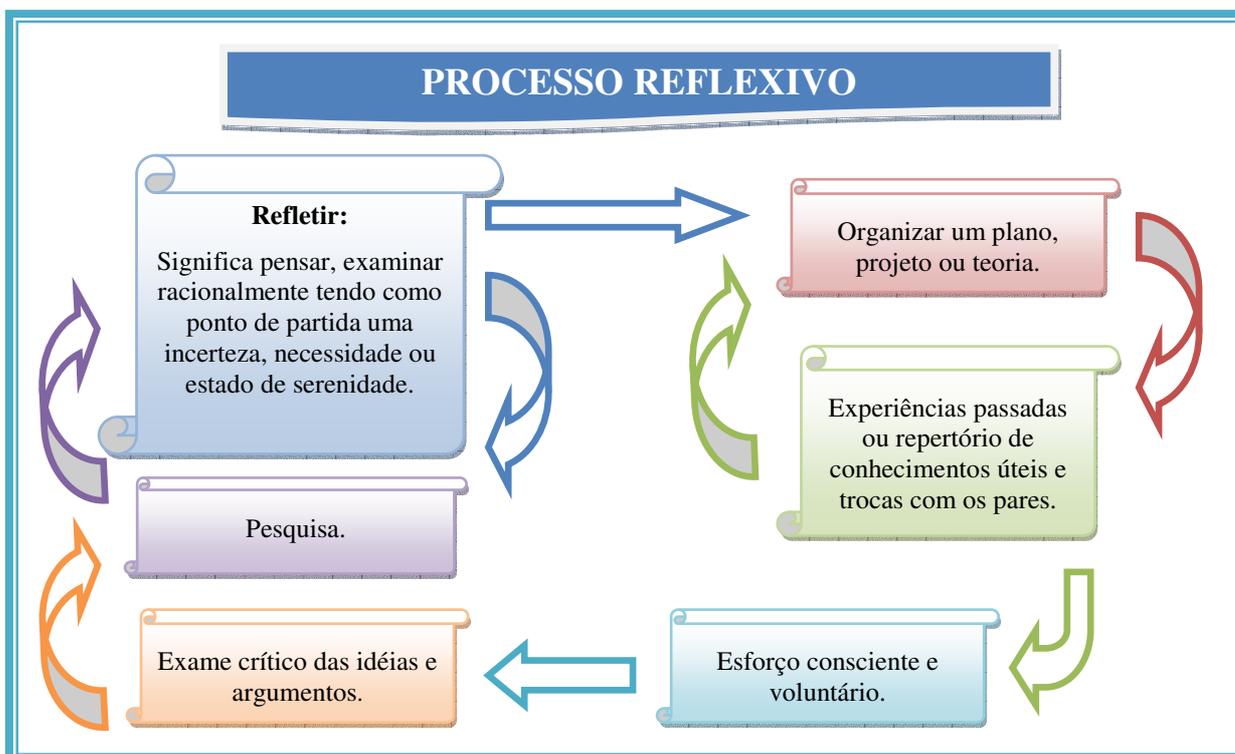


Figura 07: Processo reflexivo na prática pedagógica.

Fonte: Pressupostos deweyano (adaptação da pesquisadora).

Nessa perspectiva, a reflexão, além de congrega uma postura, revela a expressão da consciência profissional. Para desencadear o pensamento reflexivo, a sugestão pode partir de um estado de dúvida, perplexidade, necessidade ou de uma circunstância de serenidade, mas exige sistematização para orientar o processo de reflexão. Nesses termos, a partir de uma dificuldade, de uma necessidade ou mesmo diante de um estado de placidez como percebemos em nosso estudo, as professoras elaboravam suas estratégias de ensino, tendo

como subsídio experiências anteriores que propiciavam um cabedal de conhecimentos úteis, ou através de um trabalho de mediação com os pares de profissão. Pode acontecer de, às vezes a situação de ensino exigir condução reflexiva, entretanto ocorre de não ser dada a orientação adequada. Podemos supor que não funcionamos epistemologicamente em todas as circunstâncias de atuação da docência. Também pode acontecer que não exerçamos ainda suficiente crítica das idéias que nos sugerem reflexão mais laboriosa e que nos precipitemos para os fins educacionais, sem explicitar os argumentos, abreviando desse modo o trabalho de investigação do processo reflexivo.

Acreditamos que ser reflexivo, para além do *habitus* proposto por Perrenoud (2002), ao intitular de esquemas de ação e de pensamento, integra o conjunto do exercício profissional docente, logo a reflexão, enquanto movimento educacional, não se dá como domínio autônomo do trabalho docente, nem se limita a acrescentar determinada coletânea de textos denominados reflexivos ao plano de formação do professor. Sem dúvida, seria oportuno propor momentos de estudos centrados nas análises da prática vivida, a fim de identificar as reflexões a partir da prática desencadeadas, bem como subsidiar o desenvolvimento de um saber-analisar. Em conseqüência, valorizar aspectos como a formação continuada e a escola como espaço de referência da prática para além do contexto onde está inserida, se constituem condições fundamentais para uma reflexão crítica.

Ao encaminhar nossa discussão para a utilização do diário como instrumento de reflexão, percebemos que a leitura e a escrita caracterizam de tal forma o ser professor que seria impossível exercer a docência sem ter a experiência de leitor ou escritor, entretanto não parece que a habilidade de escrita ocorra de modo naturalmente significativo no ofício do professor, pois apreendemos nos relatos das professoras, uma relativa preocupação com o que escrever, com a forma de escrever, e ainda com o relembrar as ações decorrentes da prática no ato da escrita. Entendemos a necessidade de assegurar a habilidade de leitura e escrita como experiência significativa, procurando evitar que essas habilidades se tornem tão-somente espaço de instrução e técnica disponível no arsenal metodológico do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, estudos de Zabalza (1994, 2004) apontam que escrever sobre a ação docente se constitui num procedimento para analisar o modo peculiar de atuar, revelando inclusive que a escrita em forma de diários da prática pedagógica pode se consolidar tanto no processo de desenvolvimento profissional quanto na utilização da reflexão como catarse pessoal do professor. Nesse sentido, introduzimos o diário em nossa pesquisa como procedimento expressivo das reflexões oriundas da prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola.

Nesse sentido, no exercício docente, as colaboradoras do estudo têm possibilidades de, a partir das escritas e leituras dos diários da prática, rever sua ação docente através da análise do seu saber-fazer. Nesses termos, tanto a escrita dos diários quanto as leituras e reflexões de textos parecem contribuir para que as professoras percebam a prática pedagógica como espaço de produção de aprendizagens, tendo a pesquisa intervenção como procedimento no processo formativo e de desenvolvimento profissional.

Diante da complexidade do trabalho docente, é preciso saber interpretar a realidade, como nos lembra Morin (2000), analisando que o conhecimento no qual nos apoiamos é provisório, comportando o risco da ilusão e do erro. Dessa forma, averiguar o saber-fazer do professor transcende as reflexões espontâneas sobre a prática pedagógica, haja vista que a realidade do trabalho docente não é facilmente legível, logo exige um outro tipo de reflexão, criteriosa o bastante para dar conta das mediações do trabalho pedagógico. Assim, entendemos que compreender a realidade da prática pedagógica implica não se adaptar ao saber da experiência imediata e também não subtrair as limitações da realidade do trabalho, pois a prática docente, em sua faceta mais humana, como defendia Freire (1981), existe para ser refletida, mediada e discutida.

Na perspectiva de educação proposta por Freire não há como privar o professor do pensamento reflexivo, visto que ser ele ator de sua ação e, ao mesmo tempo em que filtra, também traduz e reconstrói o significado do contexto da realidade. Desse modo, a prática reflexiva revela-se como condição essencial para que os professores compreendam e se posicionem de forma crítica diante dos desafios e da complexidade da prática pedagógica, levando em consideração tanto as partes como o todo, tanto o múltiplo como o uno.

Pensar e refletir, de uma maneira geral, parecem equivalentes, no entanto Dewey (1959) faz bem a distinção entre os termos, ao remeter a reflexão a uma direção na qual é necessário que se faça um exame criterioso através da observação e da consciência. Por sua vez, Schön (1997), embora faça a distinção entre a reflexão na ação e sobre a ação, considera essas distinções de forma bastante flexíveis, não contrapondo pensamento e reflexão. Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática, no entanto, se esse questionamento não for metódico nem constante, não conduz necessariamente à tomada de consciência nem à mudança. Essa reflexão espontânea não caracteriza um profissional reflexivo no sentido utilizado por Dewey (1959), Schön (1997), Contreras (2002), dentre outros.

Desse modo, a noção de prática reflexiva, que remete este estudo, focaliza o profissional com capacidade de pensar e refletir de modo criativo e reativo, e não como

reprodutor de técnicas e práticas que lhes são exteriores. Os processos reflexivos, neste sentido são tão diversificados quanto os próprios profissionais, tornando-se às vezes difícil diante da falta de tradição tanto da formação acadêmica quanto do exercício da docência. É difícil expressar por que refletimos e o que refletimos sem nos referirmos ao mecanismo de reflexão do professor no desenvolvimento de sua docência. Considerando o exposto, apresentamos a seguir os dados relativos às seguintes subcategorias: a escrita dos diários: limites e possibilidades; diários da prática pedagógica: ressignificando os processos reflexivos.

4.3.1 Subcategoria C1 - A escrita dos diários: limites e possibilidades

Estamos vivendo momentos em que a informação é gerada e difundida numa velocidade vertiginosa. Nesse contexto de mudança cultural, ideológica e profissional, a escola deve ser *locus* de apropriação cultural no qual um dos propósitos é aprender a navegar num oceano de incertezas polvilhado de arquipélago de certezas. Nessa teia complexa da realidade, desenvolvem-se novas racionalidades, se considerarmos que vem despontando desde o final do século passado atenção mais centrada em estratégias de investigação que consideram o contexto da escola como espaço de produção de saberes.

Na concepção de Alarcão (2001, 2003), a escola necessita de uma mudança paradigmática, devendo, pois, pensar e avaliar a si mesma na sua função e no modo como se organiza, a fim de propiciar aprendizagem para o aluno e para o professor enquanto ensina e constrói conhecimento. Dessa forma, não somente o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva, mas a escola como um todo também precisa ser reflexiva.

Na prática pedagógica desenvolvida pelas interlocutoras, escrever diários representou um desafio dada a necessidade de articulação com um tempo necessário para realizar tal intento, associado à dificuldade de registrar os fazeres da prática na forma escrita. Esta escrita é uma atividade que o professor deve ensinar a seus alunos, no entanto ele manifesta dificuldade de realizar seus próprios registros, quando estes se fazem necessários para a reflexão, ou pelo menos essa cultura não foi disseminada entre os profissionais da educação. De modo que a influência do registro no diário da prática tem marcado o exercício docente desse grupo de professoras, o que pode desencadear uma consciência que se abre para a reflexão. Compreender essa prática é revelar como vem acontecendo o processo de interação com o próprio desenvolvimento da pesquisa. As reflexões das interlocutoras

elucidam o contexto inicial de investigação com os diários, destacando-se uma prática atrelada ao viver o trabalho docente:

A questão do tempo [...] sei que o registro oportuniza uma reflexão do dia-a-dia de nossas dificuldades. Através do registro pode-se arranjar uma solução para a sala de aula [...]. A gente tem que se vigiar e fazer o registro, mesmo que seja rápido e não seja bem feito, porque é importante, mas é que não dá para parar e fazer anotação, quando a gente pára é pra fazer atividade pro aluno (PCA).

O nosso tempo livre a gente faz atividade, mas escrever a gente não faz [...]. A gente sai da sala até lembrando como superar aquela dificuldade do aluno, mas escrever a gente não faz. A gente faz atividade prática e não ir escrever, ou você pratica ou vai escrever [...]. O negócio é começar a escrever, a fazer. Vimos a porta fechada e não tivemos coragem de abrir (THA).

A gente não pensa ou pára para ver as dificuldades, mas em ver que não deu certo [...]. Quando vou refletir a minha prática, eu penso o que aluno fez para dar o qualitativo. Dificilmente a gente pensa porque o aluno não fez. Depois revendo a gente enxerga outros aspectos que não é só da prática, mas a gente pensa é na forma prática. Além do tempo há uma preocupação, o que vou escrever, que linguagem vou usar? A gente prioriza atividade prática, mesmo sabendo da importância do registro. Agora que a gente tem essa leitura do Zabalza vai ficar constrangido como usar as palavras [...]. O que fazer seguir esse texto, usando as palavras, cheia de nove horas, ou a gente faz do nosso jeito, usando palavras que eu entendo [...]. Estou fazendo do meu jeito [...]. Estou pensando no aluno que tem dificuldades, pois tiro por nós, sentimos a maior dificuldade para fazer o registro. Foi preciso a [disse o nome] chegar dar novos encaminhamentos. Pode nós professores estar com medo de escrever [...]. Essas orientações estão ajudando. Nossa preocupação é o que escrever e como escrever [...]. É difícil escrever com as tarefas que temos [...]. É porque uma coisa é a gente fazer o registro de qualquer jeito, outra coisa é fazer com direcionamento (LDE).

Eu tenho aquela mania de fazer o registro diário, tipo assim: quem está bem e quem não está, quem realizou as atividades propostas e quem não realizou. A gente faz o registro sabendo que quem vai olhar é a gente mesma [...], agora é diferente vem a [disse o nome] fazendo mestrado, discuti o texto do Zabalza. Fico pensando se vai ficar verdadeiro se a gente seguir essas orientações [...]. (Disse o nome) você falou que a sua pesquisa é pesquisa-ação. Assim, você vai interferir na forma de fazer o registro? Ah! Sei, a intervenção vai ser nas reflexões que decorre da prática [...]. Estou achando que esse tipo de pesquisa funciona, ajuda o professor, porque não é só buscar dados [...]. Escrever é um momento solitário, não é fácil, vamos abrir a nossa porta. Então esses momentos de discussão coletiva são importantes porque a gente precisa ser lembrada para rever o que está fazendo (JDA).

Sei que é necessário refletir com os registros, mas nem sempre é possível, porque temos uma carga de trabalho extensa, com várias turmas de alunos e muitas ações para desenvolver [...]. No tempo que fiz o Profa, fiz o registro, mas era de uma atividade que a gente desenvolvia na semana para relatar nos encontros [...]. Fazer o registro regularmente é a primeira vez [...]. A correria do dia-a-dia dificulta fazer o registro, deixamos de registrar muitas coisas (JNE).

Partindo das análises das narrativas das partícipes da pesquisa, é possível destacar três aspectos bastante singulares a respeito dos registros em forma de diários da prática pedagógica. O primeiro refere-se à preocupação com a aceleração crescente do tempo que se impõe ao ritmo da vida e da prática pedagógica do professor; o segundo aspecto diz respeito à

falta de certezas que desencadeia o diário, no qual as professoras indagam o que e como escrever, na busca de um terreno mais firme; o terceiro aspecto relaciona-se à questão de objetivar as ações decorrentes do fazer docente, que, em muitas situações, são tão subjetivos. Esse fato desencadeado como mecanismo de pesquisa gera uma nova significação, que transcende as narrativas impressas no caderno, pois o que era pessoal e privado passa a ser público, para reflexão em conjunto e sujeito a interferência externa.

Nos relatos da professora PCA, percebemos o reconhecimento do diário como fator importante, inclusive para buscar soluções para situações da prática pedagógica, realçando que fazer o registro exige estudo e disciplina, mas enfatiza a dificuldade em conciliar as anotações face às atividades que precisam elaborar para o aluno. Se existe um tempo disponível, naturalmente é utilizado para essas atividades. Nesse aspecto, o momento da escrita destinado ao diário parece estar em plano secundário, diante das demais prioridades da atividade docente.

Nessa mesma direção, THA dá destaque às atividades que precisam ser elaboradas para o aluno manter-se ocupado, impedindo-a de estar escrevendo sobre o que se faz ou fez na sala de aula. Apreendemos ainda de seus relatos a idéia da reflexão sobre a prática no recôndito da memória. Mesmo destacando os empecilhos que dificultam a escrita dos diários, a professora realça a importância de se dispor a fazê-lo, de abrir-se a essa nova empreitada, pois os obstáculos existirão, mas é preciso vontade e desprendimento para discorrer sobre a ação docente.

Nos relatos das professoras PCA e THA, percebemos uma relativa ênfase na atividade prática, o que parece evidenciar que o registro das ações pedagógicas não configura habilidade prática, pois as professoras o pressentem como exercício de teorização da prática docente. Dessa forma, é válida a indagação: de que forma é possível sugerir atividades aos alunos, sem o laborioso exercício de reflexão sobre o que se fez e o que se faz para que estes aprendam de modo racional e significativo?

Analisando as narrativas de PCA e THA, constatamos um dos aspectos do processo reflexivo considerado por Dewey (1959), que é o fato de a reflexão não se restringir a qualquer operação mental, exigindo esforço consciente e voluntário. Acrescentamos ainda que, se não compreendemos as nossas ações docentes, elas se tornam atos mecânicos.

A professora LDE realça principalmente a lógica causal do desenvolvimento de sua prática, ou seja, constatar se o aluno fez ou não fez, esquivando-se das justificativas, talvez porque o registro exija atenção e observação não apenas para as causas e seus efeitos, mas também para observar o próprio processo. Além do tempo escasso para articular os

registros com as exigências da docência, a professora indaga o que e como escrever. Também ocorre conflito com um dos textos discutidos por ocasião das sessões, o de Zabalza (2004), que destaca alguns aspectos gerais dos diários que parecem desestabilizar o saber-fazer da professora, a ponto de inquirir se continua a escrever do jeito que sabe ou busca um outro jeito de fazer.

As declarações de LDE remetem ao pensamento de Gauthier (1998) ao afirmar que temos uma estrutura estável no trabalho docente, mas está sempre inserido em fenômenos de contingência. De fato uma pesquisa-intervenção conduziu essa professora a rever várias dimensões do seu fazer, do seu papel como protagonista dos diários e de educadora, possibilitando colocar-se na situação do aluno quando se depara com as sucessivas produções textuais. Portanto, ao narrar a sua prática, a professora percebe a multidimensionalidade que o recurso viabiliza, exigindo envolvimento pessoal e explicações das razões da prática docente que desenvolve.

Ao admitir o hábito de fazer anotações, a professora JDA reconhece que os seus registros têm como característica principal listar os nomes dos alunos que acompanham ou não o processo de ensino-aprendizagem. Compreende, pois, que o registro tem um caráter íntimo e privado. A professora JDA e a LDE revelam preocupação com a intervenção. JDA questiona se o fato de escrever o diário tendo como finalidade investigadora poderia estar artificializando o registro. Essa preocupação da professora parece ter relação com algumas das garantias metodológicas no trabalho com diários analisado por Zabalza, (2004) ao destacar as garantias técnicas, focalizando a representatividade das mensagens textuais recolhidas nos diários e as garantias de contextualização pragmática que permeiam tanto o discurso técnico dos diários quanto o didático. Entrecruzam-se o sentido dos diários como estratégia de pesquisa e como sentido de processos reflexivos relacionados ao desenvolvimento profissional dos colaboradores.

Acerca dessa questão é preciso lembrar que a validade da pesquisa não se constitui questão central somente dos diários, mas assunto que se relaciona de modo geral à modalidade pesquisa qualitativa. Nesses termos, para nossa investigação, não era relevante confirmar as reflexões das professoras com a observação de suas práticas, mas se a atuação reflexiva do professor ocorre por seu envolvimento na produção dos diários, na pretensão de contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Na verdade, a professora JDA estava não apenas querendo fazer os registros, mas buscar o sentido e os motivos que despertassem esse fazer e que, outrossim, trouxessem algum benefício à sua prática pedagógica.

O relato de JNE reitera a necessidade da reflexão através dos diários, mas a contrapõe às várias exigências do trabalho docente, evidenciando ainda que, ao registrar, o professor necessita fazer escolhas, pois são muitas as ações desenvolvidas na sala de aula que merecem registro.

Se o diálogo é condição inerente ao ato educativo, tanto para quem recebe como para quem comunica, ocorre uma nova experiência, pois há uma troca, um mútuo dar e receber. Nesse sentido Dewey (1976) define experiência educativa como experiência inteligente na qual participa o pensamento e onde são percebidas relações de continuidades antes não perceptíveis. Assim, diante das colocações das interlocutoras, constata-se que elas estão vivendo uma nova experiência através da escrita e uso do diário, desestabilizando-se e confrontando-se com o contexto de suas vivências, além do conflito em articular o tempo, aliada à preocupação em escrever de forma compreensiva.

Esse aspecto de estar elucidando a prática revela como é marcante o saber prático dessas interlocutoras, sendo a cognição condicionada por ela, subordinada pela própria ação. De acordo com Tardif (2002), uma das características do saber prático é que este não ocorre de forma unificada, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que é utilizado em função do contexto da prática pedagógica.

Desse modo, constatamos que a opção em participar da pesquisa, para as professoras, possibilitou uma desestabilização de suas rotinas, de seus fazeres pedagógicos, haja vista que revelar uma prática que se faz também é doar-se e expor a si mesmo, o que inicialmente causou relativo impacto nas docentes, pelo medo dessa exposição através do uso do diário da prática. Também há de se reconhecer o valor do pensamento prático dessas professoras. Essa compreensão remete a Dewey (1959), ao realçar que o pensamento reflexivo possibilita dirigir nossas atividades com previsão e planejar de acordo com os propósitos de que somos conscientes. Destarte, verificamos que esse processo inicial de interação com a pesquisa de caráter implicativo conduziu essas professoras a buscar sentido e adequação para ampliar suas experiências.

Zabalza (1994), ao evidenciar o contexto de investigação qualitativa baseado em diários, destaca que estes apresentam uma componente dialética, às vezes, ambivalente, pois por um lado ocorre uma certa flexibilidade no que se refere aos conceitos, mas, por outro, torna-se vulnerável e exige justificação dos passos e das decisões desencadeadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, para as interlocutoras, que têm uma considerável experiência na docência, suas reflexões são de natureza prática e se dirigem ao aspecto

individual da docência de quem a exerce. De fato isso entra em conflito com os atributos dos diários, devido o seu elevado nível de privacidade e implicação pessoal, embora às interlocutoras da pesquisa tenha sido explicado esse processo desde o seu princípio. Nóvoa (1997), considerando o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência, ressalta que aprendemos com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, possibilitando o enfrentamento das situações e refletindo sobre as dificuldades e os erros, portanto avaliando e ajustando o processo de desenvolvimento da ação docente.

Assim, é pertinente inferir que diante de um modelo educativo baseado na monotonia e uniformidade de uma racionalidade técnica, o professor acaba por ser envolvido num sistema em que vai perdendo a capacidade de ver o “novo”. Para Dewey (1959), a capacidade de maravilhar-se com as coisas, deve ser ocasião propícia para o exercício da observação e da investigação para a condução do hábito de reflexão. Esse aspecto também evidencia semelhança com o pensamento de Zeichner (1998), ao destacar que de modo geral os pesquisadores universitários não têm usado o processo de investigação para estudar a própria prática.

Refletir na e sobre a prática vem se revelando como uma condição para os professores não apenas detectarem as dificuldades no contexto de sua prática docente, mas também para conduzir ao processo reflexivo, redimensionado suas ações na busca de estratégias condizentes para enfrentar o cotidiano da sala de aula. Assim, no contexto deste estudo, constatamos que, no decorrer dos registros dos diários, as professoras redimensionaram sua forma de perceber esses instrumentos, tornando-os mais aliados ao seu fazer, o que não as desvencilha das dificuldades. Os relatos que seguem evidenciam a ação do professor relacionada a essa questão:

No começo senti muitas dificuldades [...], a preocupação, o medo, será que é assim mesmo. A preocupação de estar ou não fazendo certo [...]. Depois, quando a gente vai escrevendo, a gente vê que é o que a gente faz na sala de aula [...]. A gente quase não tem tempo, é aquele corre-corre [...] com a preocupação de fazer o diário a gente tem mais oportunidade de estar revendo e até tentar mudar a prática [...]. Nessa semana eu estava fazendo uma reflexão dentro dos registros, fiz isso não para cumprir uma responsabilidade dos registros, porque se não, não ia me dá o trabalho de escrever até dia de domingo, é que acabei gostando de escrever (PCA).

Eu fiz o diário do meu jeito, não me preocupei em fazer bonito. Até mesmo porque você (diz o nome) falou que não era pra gente se preocupar com o uso da linguagem [...]. Fiz o meu trabalho escrevendo do meu jeito [...]. No início fiquei com vergonha de escrever [...], mas depois fui ficando mais à vontade e fui escrevendo mais [...]. A gente não faz mais por questão mesmo do tempo. No horário pedagógico não, dá pra

fazer o registro, escrevia mais em casa à noite [...]. Na sala de aula, não dá pra anotar nada, são 25 alunos, o Programa Alfa e Beto é muito cheio de atividades, os alunos precisam ficar ocupado o tempo todo, a professora também (THA).

Quando você (diz o nome) perguntou se eu queria participar da pesquisa, eu aceitei, porque era uma forma de estar estudando, pois não tenho tempo de estudar [...], mas fiquei pensando comigo: como é que as besteiras que anoto podem ajudar numa pesquisa de mestrado? [...]. No começo fiquei insegura, mas, com o tempo, vi que não precisava daquela coisa rebuscada [...], mas no começo fiquei com vergonha de escrever [...]. Quando a gente começou a ler os textos, o do Schön, por exemplo, a forma como ele colocava a reflexão do professor [...], então eu vi, olha ele está dizendo o que a gente faz, com outro palavreado, ele estuda isso que a gente faz [...]. O compromisso e o incentivo dado fez com que a gente registrasse, assim a gente tinha assunto pra relatar nas sessões e não esquecia [...]. O meu tempo é muito restrito, registrava mais em casa à noite quando saía da outra escola, às vezes fazia o registro até quando estava esperando na parada de ônibus, continuava quando entrava no ônibus, mas, muitas vezes, chegava algum colega [...] eu deixava as anotações pra depois, mas é melhor quando a gente faz no mesmo dia (JDA).

Com o uso do diário é possível retomar, rever os acontecimentos ocorridos em sala, facilitando o planejamento e a execução dos planos [...], contemplando conteúdos mais significativos [...]. Encontrei dificuldades, pois foi a primeira vez que fiz o diário, não sabia como fazer [...], devido a falta de tempo, as aulas são dinâmicas, acontecem algumas coisas, situações que se “perdem” (grifo da professora), porque não dá tempo anotar, pois precisamos estar atentos, explicando o conteúdo e tirando dúvidas [...]. Mas, com a continuação dos registros, vi que ficava preocupada em escrever logo para pegar o gancho e não quebrar o trabalho [...]. O fato de não termos o horário pedagógico num dia fixo, o acompanhamento das estagiárias [...] com a chegada delas há uma “quebra” (grifo da interlocutora) na rotina de sala de aula [...]. O fato de ter feito o registro me auxiliou na avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (LDE).

[...] A sala de aula parece um mar, lá acontece muitas coisas, se você vira as costas a onda lhe pega [...]. Então o registro exige que você fique mais atenta, para depois estar lembrando [...], tem muita coisa que a gente acaba não registrando por conta dessa correria de uma escola para outra. Fazer o registro regularmente, a gente tem um controle mais direto [...]. Quando a gente lê, lembra daquilo que aconteceu, propicia reflexão, porque a gente pára um pouco [...]. A presença das estagiárias dificultou os registros, pois, em vez de registrar o que as estagiárias faziam, ficava imaginando no que eu poderia fazer se estivesse atuando (JNE).

Compreender a natureza da prática pedagógica, tendo como pressuposto o paradigma reflexivo, implica perceber a intencionalidade do trabalho educativo, mediada pelo professor, no qual o enfoque do processo não se reduz à aquisição de informações, mas à percepção das relações nos estudos desencadeados. Nesses termos, educar, para além do significado de extrair e propiciar desenvolvimento, revela-se numa eterna busca do professor e do aluno, ambos questionado-se entre si. Se não compreendermos a prática, ou seja, as maneiras como a educação reflexiva pode ocorrer na sala de aula, podemos ser, provavelmente, vítimas dos mal-entendidos em torno desse paradigma ou então termos uma docência cheia de prática e vazia de teoria.

Nesse âmbito, embasados nas colocações das interlocutoras, entendemos que à medida que estas se apropriavam das narrativas, através dos registros sucessivos, em articulação com as mediações das discussões coletivas, subsidiadas pelas leituras dos textos nas sessões de estudos reflexivos, isso parece ter contribuído para que as professoras adquirissem mais autonomia com a técnica do registro no diário. Apreendemos ainda que as dificuldades relacionadas ao que escrever e como escrever parecem ter sido superadas, às vezes até com as interlocutoras tomando gosto com a habilidade de escrita a ponto de realizá-la em pleno dia de domingo, no horário da noite, ou enquanto aguardava o meio de transporte, como revelam as professoras PCA, THA e JDA. No entanto surgem novas necessidades como a entrada de alunas do curso de pedagogia no desenvolvimento do estágio supervisionado, o que de todo modo altera as atividades da prática pedagógica das professoras LDE e JNE. JNE, ao destacar a interferência das estagiárias como inibidor dos registros, demonstra que a presença das professorandas contribuiu para que ela confrontasse seu fazer, conduzindo-a a pensar uma intervenção produtiva no contexto de sua prática, como se a professora quisesse descrever o registro tal qual observou, mas, em vez disso, seu processo reflexivo a conduziu a questionar de que forma agiria se estivesse atuando. Isso se coaduna com a reconstrução do processo reflexivo presente nos princípios da pedagogia de Freire (1981), e também com a autonomia dos professores destacada por Contreras (2002) e por Magalhães (2004).

Os relatos dessas professoras balizam o sentido do diário como uma atividade formadora e de desenvolvimento profissional, ocorrendo influência das perspectivas diacrônica e sincrônica na produção dos registros. A escrita dos diários, para as interlocutoras, significou mudança de atitude até para ultrapassar as barreiras do tempo, pois elas tiveram que buscar um tempo fora da instituição escolar para dar conta desse *labor* intelectual, o que também nos faz apreender de suas análises que o registro não se revelou uma atividade constrangedora. Além disso, nas narrativas das professoras, ficam evidentes as relações e idiosincrasias que remetem os diários tanto a fenômenos objetivos quanto subjetivos da prática pedagógica, afinal, como relata a interlocutora JNE, na sala de aula acontecem muitos episódios, comparando-se ao complexo mundo do oceano, exigindo do professor uma capacidade de prestar atenção e de escuta sensível à sua prática, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e da análise das dificuldades.

Diante do exposto, os relatos das professoras sinalizam que a produção dos diários da prática pedagógica não ocorreu sem percalço, e a aquisição não se deu de forma direta e mecânica, mas a partir dos vários momentos e mediações da pesquisa através do diálogo, das leituras e estudos reflexivos, bem como das análises parciais realizadas com as professoras,

quando da elaboração dos diários. Nesse sentido, parece que, depois de uma interiorização progressiva com o instrumento, as professoras apresentam maior serenidade em comparação com as tensões iniciais, permitindo-se inclusive refletir, voltar atrás, como narradora do que aconteceu em sua prática e como protagonista da ação.

Portanto, ao escrever diários, as professoras realçaram as ações da prática, além de crenças e valores que se entrelaçam nas narrativas. Em complemento, as interlocutoras demonstraram o saber e o fazer, através da organização da prática docente, dos sentidos revelados e comunicados. Assim, pelo confronto e mediações com os parceiros e o aparato teórico, as reflexões das professoras ganharam novos sentidos e interpretações. Para além desses aspectos uma prática pedagógica de cunho reflexivo não escapa dos empecilhos, mas também apresentam muitos benefícios, como demonstramos na Figura 08, a seguir.



Figura 08 – Limites e possibilidades da escrita dos diários na prática pedagógica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Extraímos das análises que, assim como o tempo contribui para congregar o aprender a ensinar, ou seja, para as professoras dominarem progressivamente os saberes necessários à prática pedagógica, também o tempo emerge como desproporcional, pois o trabalho docente possui dimensões concorrentes e determinações irredutíveis a variáveis, no

qual nem tudo é controlável pelo rigor científico, caracterizando-se como espaço onde o imprevisível acontece.

No acompanhamento da produção das narrativas pudemos apreender que as professoras, ao se depararem com os limites, parecem defrontar-se com a necessidade de buscar meios para reverter a situação. Nesses termos, à medida que adentraram na escrita dos diários, puderam encontrar soluções para a alteração de suas práticas, adquirindo inclusive uma relativa empolgação com o exercício da escrita. No entanto, as professoras, para realizarem os registros, tiveram que encontrar, dentro da extensiva sobrecarga de trabalho, um tempo ideal, fora da instituição.

As interlocutoras, ao demonstrarem insegurança por se expor através da escrita e da revelação de suas práticas, buscam alternativas para operar as mudanças necessárias dedicando-se ao registro das reflexões concernentes à prática pedagógica. É válido destacar que iniciativas como estas contribuem sobremaneira para consolidação do ofício docente, mas precisamos entender que é necessário um movimento mais amplo caso se almeje a autonomia profissional. Entendemos, pois, que o professor precisa de um tempo suficiente na escola não apenas para ensinar, mas também para permitir-se teorizar sobre o que faz.

Assim, verificamos que a prática pedagógica, na perspectiva reflexiva, perpassa o contexto da sala de aula, pois, além de atitudes favoráveis por parte do professor, como envolvimento, vontade e responsabilidade, são necessários planejamento de políticas de ensino e programas de formação inicial e continuada, que, de todo modo, não dependem da ação direta do professor.

4.3.2 Subcategoria C2 - Diários da prática pedagógica: ressignificando os processos reflexivos

A prática pedagógica caracterizando-se como contexto marcado pela multidimensionalidade e imprevisibilidade, tem exigido do professor o desenvolvimento de ações orientadas pela reflexividade, pois o trabalho docente constitui atividade que não ocorre sem rupturas, requerendo do professor capacidades para analisar as ações que desenvolve no fazer cotidiano da sala de aula. Ou seja, a atividade do docente requer reflexão na prática pedagógica vinculada ao ambiente escolar e aos seus diferentes componentes.

A seleção dos trechos dos diários, exigiu-nos um denso processo reflexivo. Deparamos-nos com o problema de selecionar dados que fossem suficientes para contemplar o conjunto dos eixos de análise. Isto nos fez pensar nas professoras e no trabalho de negociação que desenvolvemos acerca do que eleger para escrever nos diários. Nesses termos, estamos de acordo com Dewey (1959, p.128) ao revelar: “[...] quem reflete precisa decidir, escolher; operação arriscada, que induz a pessoa prudente a fazer cauta eleição”. Dessa forma, cada diário apresenta suas singularidades, revelando maior ou menor nível de reflexão, oportunizando importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional.

Refletir a respeito dos conteúdos de ensino, da forma como se trabalha, da postura frente aos educandos e aos contextos sociais mais amplos tem se revelado como essencial para fundamentar a práxis (ação-reflexão-ação) e para se chegar a autonomia, rompendo com práticas orientadas pela racionalidade técnica.

Assim, nossa análise procura mostrar que, através do diário, as professoras descrevem suas práticas, explicam, interpretam as ações desenvolvidas, revelam seus pensamentos puros de vida. A escrita dos diários possibilita ainda compreender o significado dos fatos não apenas em nível descritivo, mas revelando o sentido da prática pedagógica.

Os depoimentos das professoras indicam que, além da descrição de sua prática por meio do registro, as interlocutoras demonstram uma preocupação em informar o significado do fazer, confrontando a prática com as teorias que informam a ação. Portanto, os diários são instrumentos para nos aproximar das perspectivas que os professores têm de seu trabalho, bem como das reflexões decorrentes da vivência do fazer docente, conforme delineamos na Figura 09, a seguir:

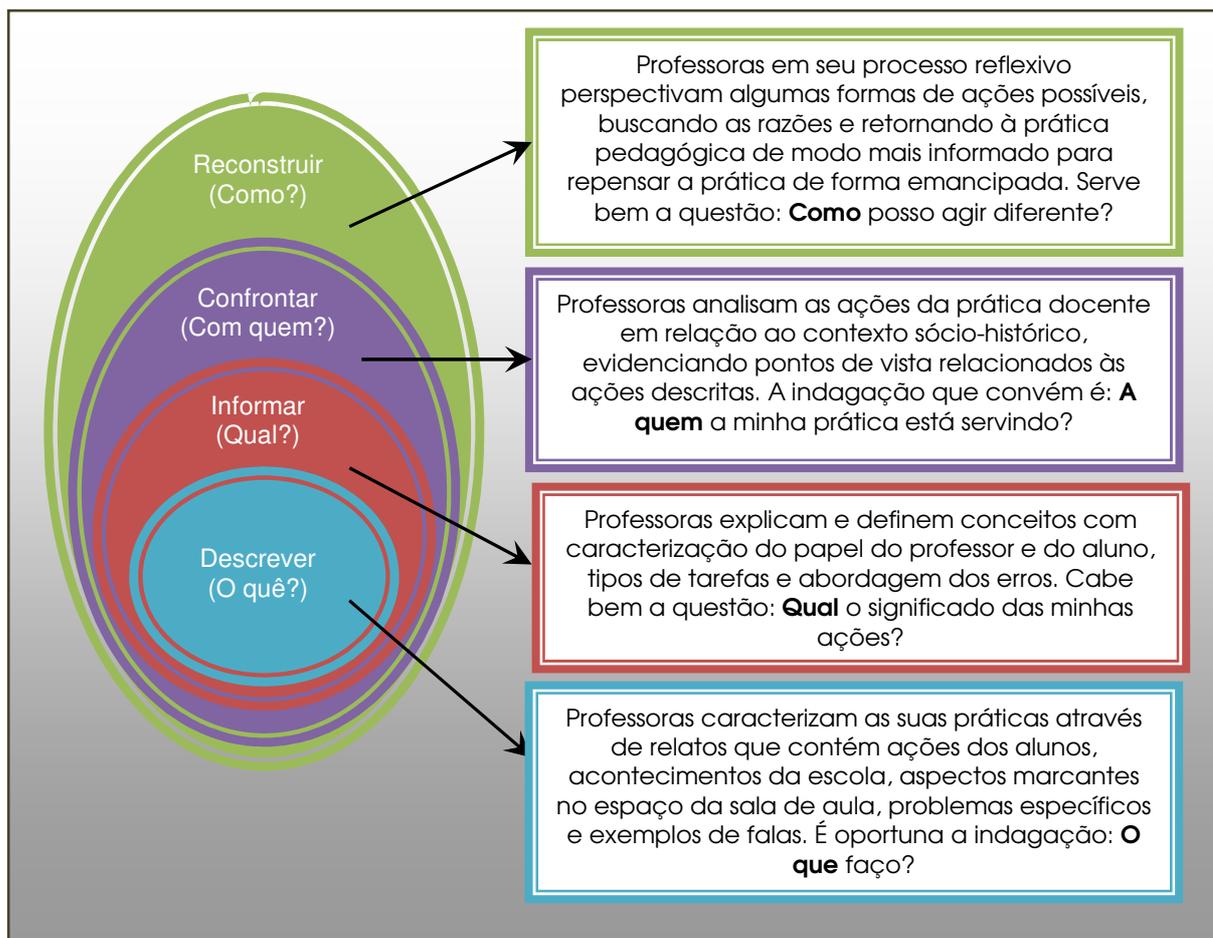


Figura 09 – Processos reflexivos propostos por Freire e Contreras.
 Fonte: Adaptado de Freire (1981, 1983) e Contreras (2002).

Os diários elucidam o modo como as professoras exploram o seu mundo cotidiano e profissional. Para ilustrar essas reflexões apresentamos narrativas de nossas parceiras no estudo, visando explicitar as reflexões na e sobre a prática pedagógica das professoras:

O projeto Alfa e Beto deixa muito a desejar [...], sinto grandes dificuldades por parte dos alunos [...] sinto muitas vezes perdida e até com medo de não conseguir atingir os tais índices esperado pela prefeitura [...]. O projeto Alfa e Beto tem uma rotina própria [...]. Seguimos um planejamento que é feito junto à coordenadora nas reuniões mensais [...]. Tenho sentido grandes dificuldades, pois devemos ensinar como manda o planejamento [...]. É muito complicado, pois algumas crianças não conseguem acompanhar [...]. Muitas vezes me sinto desesperada e com medo de não conseguir, mas dava continuidade até fechar as atividades propostas [...]. Foi aí que resolvi mudar [...], passei a exercitar os comandos antes das atividades do projeto [...], também a tirar 30 minutos no final da aula para chamar os alunos com mais dificuldades [...], a pedir ajuda os pais [...]. Estou andando com o projeto, considero que evolui um pouco, ainda estou longe do esperado [...]. Outra intervenção que fiz foi parar o projeto um dia na semana e trabalhar atividades dinâmicas com os alunos, confesso que todos gostaram e aprenderam muito [...]. Tenho procurado fazer o possível para acompanhar os alunos com mais dificuldades [...], mas o próprio projeto não favorece esse acompanhamento, devido ao grande número de atividades propostas [...]. Tem dia que nós queremos ensinar tanto e parece que não evoluímos

nada, pois é foi assim a aula de hoje [...]. As dificuldades são imensas [...] os alunos estão muito agitados não conseguem se concentrar [...] (PCA).

[...] Perguntar individualmente exige que todos fiquem atentos [...]. O programa manda fazer muitos exercícios [...] diz-se que o programa é dinâmico [...], mas percebo que os alunos ficam enjoados [...] cansam de ouvir [...]. Não trabalhei o programa hoje, fiz atividade com um texto escrito [...]. Fiz revisão oral, trabalhei a escrita de letras cursivas minúsculas, apesar da orientação do projeto é que se usem letras maiúsculas [...]. O que se alega ao adotar esse tipo de letra é que é mais fácil o traçado, mas digo pode ser difícil escrever letra cursiva, mas não é impossível para os meus alunos [...]. Faço isso porque já tive alunos que se acostumava a escrever com letra em caixa alta e não queriam usar outro tipo de letra [...]. O Programa Alfa e Beto traz é tudo detalhado o que o professor deve fazer [...]. Eu ficava presa no manual, lendo o tempo todo [...]. Hoje eu leio o que é pra fazer e faço do meu jeito [...]. Foi demorada a aceitação, mas hoje está tudo bem (THA).

[...]. Hoje foi o dia marcado para recolher o paradidático. Fiquei frustrada [...], a maioria não leu [...] decidi mandar o mesmo livro para aqueles que não fizeram [...]. Estamos aos poucos conseguindo estabelecer os horários [...], os alunos precisam dessa organização [...]. As crianças adoram quando contamos histórias para elas [...] querem tudo pronto [...]. Recebemos de volta os paradidáticos. Os alunos que não fizeram antes a leitura continuam a não fazê-la. Procurei um a um (diz os nomes dos alunos) para entender os porquês [...]. Resolvi dividi-los em grupos e colocar os que realmente fizeram para orientá-los. Surpreendeu-me como eles aceitaram bem a idéia [...]. Fiquei muito decepcionada hoje [...]. Fiquei impressionada com a quantidade de faltosos: seis alunos, os pais não justificaram [...]. Tenho percebido muitas ausências nas sextas-feiras [...]. Será que é porque faço a entrega dos paradidáticos? Vou passar a observar mais [...]. Ainda tenho três alunos que não conseguem ler [...]. Fico me perguntando “o que fazer para ajudá-los?” (grifo da professora). Acho que eu também preciso de ajuda [...] (JDA).

Iniciei a aula perguntando como as crianças passaram o fim de semana [...]. Dois alunos [...] estavam alegres, pois participaram da mini-maratona [...] no Teresina shopping e ganharam uma bicicleta [...]. Depois de compartilharmos as novidades, fiz a chamada nominal [...]. Mas uma vez tive surpresas desagradáveis, apenas alguns alunos fizeram a atividade de modo integral [...]. Comecei a aula perguntando se eles tinham assistido o noticiário [...] achei oportuno discutir com eles a campanha de combate à dengue [...] e ouvir coisas do tipo: professora lá na vila [...] tem gente que não está nem aí pra dengue. Eles jogam lixo em qualquer lugar [...]. A aluna (diz o nome) retrucou: o que tem? Lá na vila não passa carro do lixo por causa dos buracos. Onde é que a gente vai jogar o lixo? [...] Quando sai da turma estava tão cansada [...] frustrada com o desempenho dos alunos [...] que fui conversar com a professora [...]. Essa conversa foi valiosa, me mostrou caminhos e me permitiu um “novo olhar” (grifo da professora) para a situação da sala de aula “nota mais aprendizagem das crianças” (grifo da professora) [...]. Hoje não tive horário pedagógico [...]. Aconteceu uma movimentação extra na escola [...]. A Fundação Municipal de Saúde promoveu uma espécie de pedágio na porta da escola [...]. As crianças adoraram a simulação [...]. O início da aula foi bem movimentado (como toda segunda-feira), as crianças fazem comentários sobre o final de semana [...]. Essas crianças sabem e presenciam coisas que deixam a gente de boca aberta [...]. Nesta terça-feira a aula começou diferente, pois algumas alunas do curso de Pedagogia da UFPI deram início ao seu estágio [...]. Às vezes eu tenho a impressão de que estou me vendo, nos tempos em que eu era estagiária, percebo as excitações, os medos [...] e dessa forma tento ajudá-las no que for possível (LDE).

Durante a primeira semana de aula, a proposta é sondar os conhecimentos que os alunos trazem [...], e estabelecer as regras de convivência, “os combinados” (grifo da professora) que serão obedecidos durante o ano todo [...]. Também busquei conhecer a origem dos alunos [...] pude perceber que quase todos são da Vila Firmino Filho ou de suas proximidades e são transportados pelo ônibus da prefeitura [...]. Hoje

comecei a fazer a sondagem dos conhecimentos [...] a proposta era avaliar o que os alunos sabiam sobre sistema de numeração decimal [...] optei por uma atividade escrita que contemplasse a leitura e escrita de números [...]. Percebi a dificuldade de alguns alunos [...]. Hoje a proposta é de revisão [...]. Passei uma atividade escrita [...] e fui para a carteira da Conceição passar as atividades extras que ela passou a realizar desde que notei que ela não sabe ler [...]. A Clarice lê um pouco [...], mas tem dificuldades para entender os conteúdos [...]. Elas estão levando mais duas tarefas extras em um livro de alfabetização e no caderno [...]. Propus uma revisão [...]. Enquanto os outros alunos foram fazer suas atividades do livro, fui para a cadeira da Conceição [...], da Clarice [...]. Quando estava com a Conceição, a Nagla perguntou: “ei, tia por que a Conceição passou pra 3ª série?” A Conceição ficou visivelmente constrangida, mas continuou tentando ler. Às vezes ela fica angustiada e diz: “ai meu Deus do céu que letra é essa?” [...]. Estou fazendo várias revisões com os alunos [...]. Hoje as estagiárias da UFPI começaram a dar aulas relativas ao estágio [...] é interessante lembrar o meu próprio nervosismo na época do meu primeiro estágio e pensar em como a prática diária nos dá segurança nos nossos atos [...]. Às vezes acho que a maior dificuldade da Conceição e da Clarice é a falta de alimentação. Muitas vezes elas vêm para a escola sem terem almoçado e já aconteceu de não terem tomado café [...]. A mãe aparece de vez em quando [...] não costuma procurar as professoras [...]. Se quisermos falar com ela a encontraremos perto da cantina, pedindo merenda para os filhos pequenos [...]. Quando falamos com ela, parece ficar distante [...] (JNE).

Analisando as narrativas das professoras adentramos na dinâmica do fazer docente, em que vários elementos são claramente distinguíveis, sendo possível destacar os seguintes aspectos: os níveis de reflexões (técnico, prático e crítico), os tipos de estratégias, a estrutura das tarefas, os recursos materiais, o cenário e o enfoque pragmático. Desse modo, vários elementos do processo pedagógico, como a metodologia, os recursos didáticos, os problemas e potencialidades no cotidiano escolar podem ser contemplados. Reiteramos, pois, a importância do diário como recurso prenhe de possibilidades, postulado por Zabalza (1994, 2004), concebendo tanto o nível explicativo quanto as análises que eles viabilizam.

Nos relatos das professoras, percebemos que os processos reflexivos evidenciam conflitos e a busca de equilíbrio entre a adequação a um currículo imposto e os valores pessoais, os papéis e responsabilidades profissionais. É nesse contexto de trabalho, no qual muitas vezes as situações apresentam-se de forma singular, que o professor descobre que não tem uma resposta disponível ou adequada aos desafios e imprevistos da prática. E porque o caso é tão singular (único), transcendendo à racionalidade técnica, o professor não pode tratá-lo como problema de estoque instrumental, tendo em vista que o caso não está contemplado no manual. Nesses termos, percebemos como as tensões e conflitos se manifestam, o que nos faz compreender os desafios que as professoras enfrentam no dia-a-dia da prática pedagógica.

Considerando o contexto de instabilidade vivenciado pelas professoras, apreendemos das narrativas das intrlocutoras PCA e THA o papel de implementadoras do Programa Alfa e Beto, que se revela na obrigatoriedade de desenvolvimento de um currículo

mais ou menos fechado e estandardizado. As professoras entram em conflito diante das especificações curriculares do programa de alfabetização e das possibilidades reais do grupo de alunos com os quais trabalham. Esse conflito é decorrente de situação de luta interior das professoras, se revela em dificuldade em ajustar as exigências reais da prática com um modelo instrumental inerente ao programa de alfabetização que são levados a desenvolver.

A problemática da prática pedagógica das professoras é bastante típica, haja vista que percebem as limitações do programa de alfabetização que desenvolvem, demonstrando que se sentem pouco à vontade diante da proposta metodológica adotada pela escola. A particularidade metodológica desse programa faz com que as referências a ele sejam questionadas nos diários das professoras. De modo geral, as reflexões se reduzem, pois as parceiras do estudo não questionam as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica autônoma. Nestas reflexões está subjacente a perspectiva do programa que as professoras apresentam, assumido papel de destaque, enquanto que os demais momentos didáticos configuram-se em pano de fundo. Parece evidenciar-se a visão de que o programa é dinâmico, dando a impressão de o ensino-aprendizagem converter-se não apenas em trabalho, mas em entretenimento. O que revela uma contradição, pois as atividades são variadas, mas sempre dentro de um contexto de trabalho bastante convencional em torno das orientações de um manual técnico. É possível que diante da imposição de uma proposta as professoras, tendo que trabalhar estes ou aqueles aspectos do manual, limitem o campo de ação na atividade pedagógica.

Nos dias atuais fica difícil impor aos professores um modelo pronto, o qual cabe apenas executá-lo. Conforme as narrativas, as professoras não atuam mecanicamente, evidenciando que o repertório técnico não é suficiente para resolver as situações no interior da sala-de-aula, bem como confrontando suas concepções de ensino e de aprendizagem à teoria subjacente ao programa desenvolvido na escola. Nesses termos, questionamos: qual a relação dos conteúdos dos manuais do Programa Alfa e Beto com a vida cotidiana dos alunos? Suas curiosidades e diferenças individuais são levadas em consideração? Além disso, onde estaria a autonomia das professoras?

Ao analisar o processo de formação pedagógica, Mendes (2005) destaca que a formação do professor está cimentada na racionalidade técnica, gênese da formação acadêmica do professor. Nesses termos, a formação contínua e permanente vem revelando-se como profícua para redimensionar o papel do profissional em face de uma prática docente ativa com atuação e reflexão na e sobre a ação.

O que podemos perceber é que, embora as professoras recebam o manual sobre como orientar suas práticas e apesar dessa imposição, elas, por diversas razões, desde o fato de terem relativa experiência na docência, até o próprio processo de racionalidade, refletem a respeito dessa metodologia e, na medida de suas possibilidades, transcenderam ao mero papel de transmissora de conhecimentos. PCA e THA, para além de descreverem os conflitos com que se debatem no ensino, confrontam as discrepâncias entre o programa que operacionalizam e o que revelam suas filosofias (ter liberdade para trabalhar com os alunos com mais dificuldade).

Nos relatos de JDA, a professora trava uma espécie de diálogo consigo mesma e assim, podemos caracterizar seu diário como expressivo e auto-expressivo. Neste cenário, os protagonistas principais são as pessoas do professor e do aluno, que participam mais diretamente do processo ensino-aprendizagem. A dimensão pessoal entra na trama das narrativas, prevalecendo mais do que as descrições de tarefas do exercício docente. Notamos em JDA uma postura analítica, sendo seu diário recheado de curiosidades, de questionamentos e de referências a sujeitos. Portanto, a professora descreve sua prática e evidencia o significado (informar) de sua ação, em algumas situações chegando a confrontar suas ações retroativas com as atuais, buscando as inconstâncias e as possibilidades do exercício docente.

As narrativas da professora LDE, que são bastante estruturadas, revelam muitas informações descritivas, caracterizando uma rotina visivelmente definida e centrada tanto nas atividades didáticas, quanto nos alunos. Um estilo peculiar dessa narrativa é que a prática tem uma rotina de abertura que se mantém de maneira constante: inicialmente os alunos falam dos acontecimentos, de suas experiências dos momentos anteriores a aula, numa espécie de aquecimento e de adaptação ao contexto. A professora escuta, admira-se e aceita. Às vezes a aula se relaciona a esses primeiros comentários, no entanto, de modo geral, a professora distingue as etapas didáticas: momento informal de entrada e momento formal do ensino, acontecendo uma relativa ruptura entre as situações relatadas pelos alunos e a condução cognitiva da aprendizagem. Trata-se de um diário com muitas informações, podendo, inclusive, com base nas colocações levantadas pelos alunos, suscitar vários projetos didáticos.

Compreender o mundo empírico vivido pelos professores exige transcender os fatos explícitos, a fim de perceber as diferentes possibilidades de sentir o outro. Nesses termos, compreender a docência a partir do contexto escolar e sob o olhar do professor é ver o modo peculiar de ele existir e assim entender o significado de sua práxis.

Analisando as narrativas referentes à professora JNE, constatamos uma relativa preocupação em estabelecer com os alunos uma espécie de contrato, que se revela na rotina a ser seguida pelos alunos ao longo do período letivo. JNE procura investigar o lugar de origem dos alunos e que conhecimentos portam. Ao longo do seu diário aparecem dois termos fundamentais que preenchem a atuação da professora: a idéia de revisão de conteúdos, que muitas vezes serve para garantir as aprendizagens prévias ou como atividade que se desenvolve durante toda a aula e a individualização do ensino direcionada a alunos que evidenciam dificuldade de leitura e escrita.

A maior parte dos diários da prática pedagógica apresenta exemplos sobre a preocupação das professoras em relação aos alunos que não acompanham o processo ensino-aprendizagem, principalmente no aspecto da leitura e escrita, tendo em vista que as docentes atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que os alunos, nessa fase, muitas vezes apresentam vários problemas para ler e escrever. Dessa forma, de modo geral, as professoras revelam tensões entre as reais necessidades da prática, enquanto pessoas que ensinam outras, e as responsabilidades sentidas em relação ao conteúdo de ensino dentro da exigüidade de tempo e do sentido pessoal humano e das representações acerca do instrumental do ensino.

Nesses excertos dos diários das professoras, manifesta-se a compreensão de que, na docência, os processos reflexivos são amplos e evidenciam o estado de dúvidas, que, no entendimento de Dewey (1959), pode desencadear o ato de pensar com possibilidade de investigar a situação a fim de propiciar condução e esclarecimentos. Também encontramos nesses fragmentos conexões com a reflexão expressada por Schön (1997), ao observar que o profissional que reflete sobre sua prática valoriza os contextos da experiência que estão subjacentes às confusões e mal entendidos que os alunos portam em relação ao saber escolar formalizado. Por exemplo, na narrativa de LDE ao abordar a temática relacionada ao saneamento básico, inexistente na vila onde os alunos residem, leva os alunos a refletir a respeito das questões ambientais, possibilitando aos alunos ampliar seus conhecimentos. Dessa forma, estamos de acordo com aqueles teóricos, pois a questão não se reduz ao estado de encantamento e de conflito, exigindo trabalho sistematizado, buscando com os alunos explicação racional e argumentos plausíveis, sem esperar uma única resposta.

Nesse entorno, nas reflexões das professoras, convergem as duas formas de considerar o conhecimento proposto por Schön (1997): o saber escolar, que se revela nos conhecimentos que as professoras supõem possuir e transmitir, e a visão do conhecimento e do ensino definido como tácito, exigindo cauta observação e curiosidade. Desse modo, o professor atua como investigador de sua prática pedagógica, a fim de entender não apenas os

fins, mas os meios, ou seja, as vias de acesso ao conhecimento. Portanto, as professoras JDA, LDE, e JNE que trabalham com metodologias mais flexíveis não escapam das tensões entre essas duas formas de saberes. Por outro lado, as professoras PCA e THA, embora trabalhem com um modelo previamente estruturado e molecular, também não estão isentas desses conflitos. Entretanto o que podemos constatar como peculiaridade é que as três professoras que desenvolvem uma metodologia menos estandardizada parecem sentir-se mais abertas e com relativa liberdade para explorarem suas reflexões na prática docente. Talvez em parte porque o que fazem não é alvo de uma inspeção, pelo menos nos pressupostos do Programa Alfa e Beto, no qual as professoras precisam cumprir determinadas metas dentro de um tempo estipulado, como se dissessem às professoras “eis a fórmula, apliquem e me tragam o resultado”. Ocorre, assim, uma preocupação especial com o produto do processo educativo.

Abordar os processos reflexivos tendo como mecanismo os diários é desvelar sua estrutura, função e finalidade, e implica, sobretudo, em conhecer a própria pessoa do professor. Com base nos dados coletados podemos destacar que, nos diários, as interlocutoras revelam-se, questionam-se, propiciando a sistematização dos níveis de reflexão a partir do contexto da prática pedagógica, visando contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Nessa trajetória de produção dos diários e de reflexões conjuntas, apreendemos que para refletir sobre e na prática, é preciso estar disposto e perceber a importância de ser persistente diante das exigências do trabalho docente. As professoras interlocutoras precisavam compreender o processo de escrita dos diários antes mesmo de vivenciá-los, desde sua estrutura, função e finalidade. Isso também, às vezes, é paradoxal, pois essa compreensão não aconteceu em nível explicativo, mas tão-somente a partir do momento que se apropriaram dos registros. Desse modo, o entendimento aconteceu sob vários percursos, pois como evidencia Ghedin (2002), o processo de reflexão remete a uma ontologia da compreensão da existência do próprio ser. Nesses termos, as professoras passaram por uma etapa de busca e de entendimento do diário, a partir da acomodação de suas práticas e da compreensão da atividade cognitiva. O professor que reflete na e sobre a prática torna-se capaz de dominar sua própria evolução no exercício docente, construindo saberes a partir de suas aquisições teórico-práticas, para as quais o saber analisar constitui uma condição necessária, embora não seja suficiente.

Compreendemos os processos reflexivos de um profissional a partir de seus contextos e a prática pedagógica vivenciada em contexto de uma investigação com caráter de

intervenção constitui redimensionamento do fazer do professor e das peculiaridades que caracterizam a docência.

Refletir na e sobre a prática pedagógica e participar de processo formativo vem se revelando, atualmente, numa condição de desenvolvimento profissional docente. García (1999) refere-se a esses processos destacando como forma propiciadora de reflexão, o desenvolvimento de competências metacognitivas que possibilitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente. No contexto deste estudo, percebemos que as interlocutoras redimensionaram seus esquemas conceituais acerca da técnica de registro em forma de diários. Nesse sentido, as interlocutoras do estudo esclarecem que ao produzirem registros escritos puderam ressignificar suas reflexões na e sobre a prática pedagógica. Assim destacam:

[...]. Á medida que a gente faz essas anotações, está tendo oportunidade de estar refletindo. Às vezes tem coisa que a gente deixa passar despercebido no momento da aula. Quando a gente pára, senta pra fazer anotação a gente rever algumas coisas, o que não deu certo, rever os próprios erros [...], rever o que a gente pode fazer de outra forma diferente, oportuniza estar fazendo reflexão [...]. Ao anotar, cada vez que anoto estou me dando oportunidade de melhorar minha prática. Então foi a primeira vez que fiz um diário com orientação [...]. Às vezes a gente faz o registro e não percebe [...] porque a gente não tem tempo, a gente anota tão rápido que às vezes não consegue refletir sobre o que anota [...]. Já tendo uma outra pessoa, vendo as anotações pode ajudar a rever nossa prática [...]. Então, nos encontros, quando você comentava os diários, a gente passava a perceber, a refletir [...], isto abria até os olhos da gente para refletir mais [...]. Hoje eu entendo que a reflexão técnica é como se fosse uma coisa automática, eu anotei aquilo daquele jeito, mas não fiz a reflexão crítica daquilo que aconteceu [...]. Ainda acho complicado fazer uma reflexão crítica, confrontar o que a gente fez e o que poderá fazer para melhorar amanhã, mas esses estudos deram pra abrir muito mais [...]. As anotações são de uma grande ajuda para refletir, aprender com as anotações [...], perceber que o professor não pode resolver tudo numa aula. Tanto nas sessões, quanto nos diários a gente estava aprendendo. Os registros ajudam a ver as dificuldades dos alunos, aí ele vai crescendo, não tem mais aquela dificuldade que a gente tinha anotado e aí a gente percebe [...]. Pretendo continuar anotando, mesmo não sendo diariamente, mas vou anotar para não esquecer, porque é tanta coisa pra lembrar, se não escrever a gente acaba esquecendo (PCA).

[...] A gente tem uma prática, mas, se não registrar, passa. Se a gente registra, a gente pode voltar. Quando estou fazendo o registro, eu me lembro das coisas passadas na minha prática [...]. A gente fica vendo a prática e ajuda a guardar o que fez, até para não esquecer [...]. Por exemplo, outro dia eu queria aplicar um jogo com os alunos. Tenho o jogo, já usei, mas não sei mais como utilizar, porque não registrei [...]. Então quando estou escrevendo, acabo pensando de que forma posso fazer diferente em outra aula [...]. O diário é uma contribuição, ajuda a gente a crescer na reflexão, quando a gente está pensando, está refletindo para melhorar nossa prática (THA).

[...] Ensinar é complexo demais [...]. A reflexão envolve muitas coisas [...]. O tanto de reflexão que temos que fazer para poder fazer bem: reflexão com os alunos, com os pares, administrar bem as condutas, às vezes com os pais dos alunos [...]. A reflexão crítica envolve muitas coisas, como é difícil essa reflexão! Daí a necessidade de estar estudando, lendo [...]. Houve crescimento, houve uma mudança

da minha parte, porque tentei fazer melhor a minha ação, os meus relatos e as minhas reflexões. A maturidade que eu tive para procurar entender melhor os meus alunos. E cada vez que eu descobria isso parecia teórico, porque ainda me sinto incapaz em saber como ajudar, pois vejo-me às vezes com muitas idéias, mas não consigo ajudar meus alunos [...]. Então esses relatos, as leituras, a tua postura (diz o nome) me ajudou, a gente vê que ela reflete, tem uma inteligência em colocar as coisas, é afetuosa. Às vezes quando a gente está muito envolvida com uma coisa, a gente deixa pra lá; você não, teve atenção [...]. Uma das coisas que aprendi, ao fazer o registro agora, foi retomar o problema, pois, embora fizesse o registro antes, não retomava, não era um hábito a preocupação em voltar, olhar novamente. Eu amadureci com esse novo olhar. Quando a gente registra, parece que a gente fica mais consciente, fica mais segura para quando acontecer novamente (JDA).

É a minha primeira experiência com essa forma de diário. Essa experiência com os registros vem me ajudando. Hoje sou bem mais observadora e atenta a todos os acontecimentos, que antes talvez passassem despercebidos [...]. Foi de grande valia fazer os relatos diariamente. O ato de escrever, de registrar em diário facilita e muito a ação prática de modo geral, tanto no fazer em sala de aula, quanto no planejamento e remanejamento das atividades didáticas. O ato de escrever em diários nos permite: rever as situações vivenciadas em sala de aula, reconhecendo as necessidades dos alunos, diagnosticando os avanços através das releituras dos registros; o planejamento e também o replanejamento das atividades pedagógicas conforme a necessidade; a realização de intervenções pedagógicas; e rever, reavaliar a nossa postura diante dos acontecimentos enquanto educador (LDE).

[...] Fazer o diário ajudou-me a rever que eu preciso estudar mais se eu quero melhorar como professora, por exemplo, preciso ler a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos [...]. Às vezes me pego pensando: será que o que aprendi na universidade eu estava com o olhar equivocado? Então sou eu que não estou entendendo, sou insegura em pesquisa a minha prática, acho que devo estar estudando para melhorar a minha prática [...]. O fato de outra pessoa ler os diários dar um subsídio a mais para o professor melhorar a prática. Acho que bom mesmo era ter sempre uma outra pessoa para ler os nossos registros. Uma segunda pessoa olhando os nossos registros pode ajudar a esclarecer alguns aspectos, indicar leituras [...]. A prática contínua [...] todo dia a gente fazendo aquilo, a gente se habitua naquele modelo pronto, a gente acaba automatizando e se acomoda. Então um outro olhar, é uma pessoa a mais para ajudar a rever alguns pontos [...]. Eu queria poder registrar todas as turmas que tenho, pelo menos da manhã e tarde, pois os registros ajudam a gente a não se perder na prática. Sempre quando termina o ano letivo, faço um balanço, muitas vezes me sinto culpada por não ter ajudado alunos que poderia ter melhorado no dia-a-dia. [...]. Os registros iam me ajudar mais, porque ia estar lendo e vendo como fazer melhor para ajudar, quando chegar ao final do ano não ficar com essa culpa [...]. A partir dos diários, a gente retoma, é possível rever e se preocupa em fazer diferente às próximas vezes. É um hábito que espero poder manter [...]. Digo até que usei o diário, várias vezes, para voltar e replanejar minhas ações, para fazer alguns engates (JNE).

A interpretação das narrativas de nossas interlocutoras evidencia a necessidade do diário para realçar e sistematizar as reflexões decorrentes da prática pedagógica, o que não escapa das tensões, dos conflitos concernentes às mediações complexas que avultam no espaço da sala de aula. Nessas condições, não é a prática pela prática que suscita conhecimento, embora propicie o estabelecimento de uma organização necessária. Focalizando a diversificação da reflexão, Perrenoud (2002) aponta a reflexão como uma forma de agir que diz respeito ao pólo pragmático e ao eixo de identidade profissional, como

fonte de sentido e modo de ser, congregando várias situações e permitindo que o professor evolua para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional.

As narrativas mostram, ainda, a necessidade de que a escola viabilize espaços coletivos e solidários em que as professoras possam fomentar suas reflexões, inclusive tendo um par mais experiente, seja pesquisador ou profissional do âmbito educacional. As professoras revelam que a reflexão acerca da prática docente precisa ser alimentada, caso se pretenda transcender a reflexão espontânea, pois, se a reflexão não for rigorosa e regular, não conduz necessariamente à tomada de consciência nem à mudança, ou seja, não o transforma em profissional reflexivo conforme evidenciam Schön (1997), Freire (1981, 1996) ou Contreras (2002). Apreendemos ainda que as professoras, ao revelarem os porquês de suas reflexões na e sobre sua prática, não abandonam esse exercício reflexivo a partir do momento em que conseguem entender melhor suas práticas, ou em que a angústia se dissipou.

As professoras continuam no exercício da docência, e a reflexão se revela como uma essencialidade, não apenas quando se passa por uma dificuldade ou por problemas, mas, especialmente porque não há como separar o trabalho educativo da faina reflexiva. Nesses termos a reflexão pode transformar-se em um modo de ser e de agir do professor. Assim, a escrita dos diários parece ter desinstalado as professoras do “piloto automático”, ou seja, da comodidade profissional, para buscar ferramentas conceituais de reflexão e ajustes de seus fazeres da docência.

Dessa forma, à medida que as professoras admitem a necessidade do registro como uma atividade a ser construída de próprio punho em momentos de escuta e de fazer solitário, indicam que necessitam de momentos coletivos de reflexão e de interação. A esse respeito Freire (1980, 1996) elucida que a superação do estado de consciência ingênua para um estado crítico não se dá apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis, através da articulação entre ação e reflexão e, principalmente, através da interação e do diálogo.

Por esse motivo, conforme evidenciam os dados da investigação, as professoras permitiram-se envolver com mais intensidade nos processos de reflexão, visto que as análises foram realizadas com a participação das mesmas, o que pressupõe transcender o papel de executoras do ensino para tornarem-se protagonistas de suas práticas. Essa situação nos remete à escrita dos diários perspectivada por Zabalza (2004), ao afirmar que os relatos buscam aclarar idéias e ações dos professores, pois integram-se em três posições complementares (ator, narrador e pesquisador). À medida que as professoras tornam-se protagonistas de suas narrativas, passam a se engajar mais no processo de reflexão-ação-reflexão, evidenciando a inversão de papéis: ora protagonistas desencadeando a ação, ora

narradoras, situando-se fora da ação prática, além do papel de pesquisadoras, através de observação mais estreita de suas práticas, com espírito de busca, possibilitando analisar e redimensionar as ações decorrentes do trabalho docente. Portanto, o diário revela-se um instrumento útil para desencadear a reflexão, o conhecimento e idiosincrasia do trabalho docente e da pessoa do professor.

Nesse sentido, os estudos de Magalhães (2004) e Liberali (2004), Nóvoa (1995, 1997), e Zabalza (2004) são condizentes com nossa interpretação, pois evidenciam a contribuição dos diários na reflexão e na melhoria da prática pedagógica rumo ao desenvolvimento profissional docente. Percebemos que, à medida que as professoras utilizavam o recurso da escrita no diário, suas perspectivas a respeito de seu fazer pareciam alargar-se, ingressando numa dimensão formadora de suas práticas, tornando-se mais conscientes de suas aprendizagens, de suas descobertas, bem como de suas limitações e possibilidades.

A capacidade das interlocutoras refletirem na e sobre a prática do registro significa que estão construindo em suas vivências, uma maneira de fazer o trabalho de forma mais consciente, modelando tanto o saber quanto o fazer, possibilitando que as mesmas se apresentem conforme suas subjetividades, ou seja, como são e pensam a respeito de seu trabalho docente. Freire (1980) adverte que o processo de conscientização transcende a simples tomada de consciência, logo, para as interlocutoras de nossa pesquisa, os conflitos e as indagações representam uma inserção na busca de condução crítica da prática pedagógica.

De acordo com Schön (1997), para o desenvolvimento de um profissional que reflète a respeito de sua prática, faz-se necessário ressaltar três dimensões: a interação do professor com a apreensão dos conteúdos, a interação interpessoal entre o professor e aluno e a dimensão burocrática da prática. Acrescentamos que a prática social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica advém das relações entre educação e sociedade.

Nesse sentido, relacionar a atividade docente com o contexto social no qual os professores desenvolvem essa prática torna-se coerente para desvelar que a mesma não pode ser interpretada como mero campo de aplicação de técnicas, mas que necessita de um diálogo com a situação, guiado pela reflexão. Esse entendimento está em consonância com Contreras (2002), ao evidenciar que não basta identificar problemas, mas deliberar sobre eles. Destarte, quando as interlocutoras admitem a dificuldade do registro, ao mesmo tempo o vêem como possibilidade, notadamente para as intervenções decorrentes, expressam que a reflexão é mais que uma forma de estar no mundo, exigindo atuação crítica sobre a situação circundante (FREIRE, 1981).

Para sintetizar a análise dos dados referentes aos processos reflexivos das professoras representamos a Figura 10:

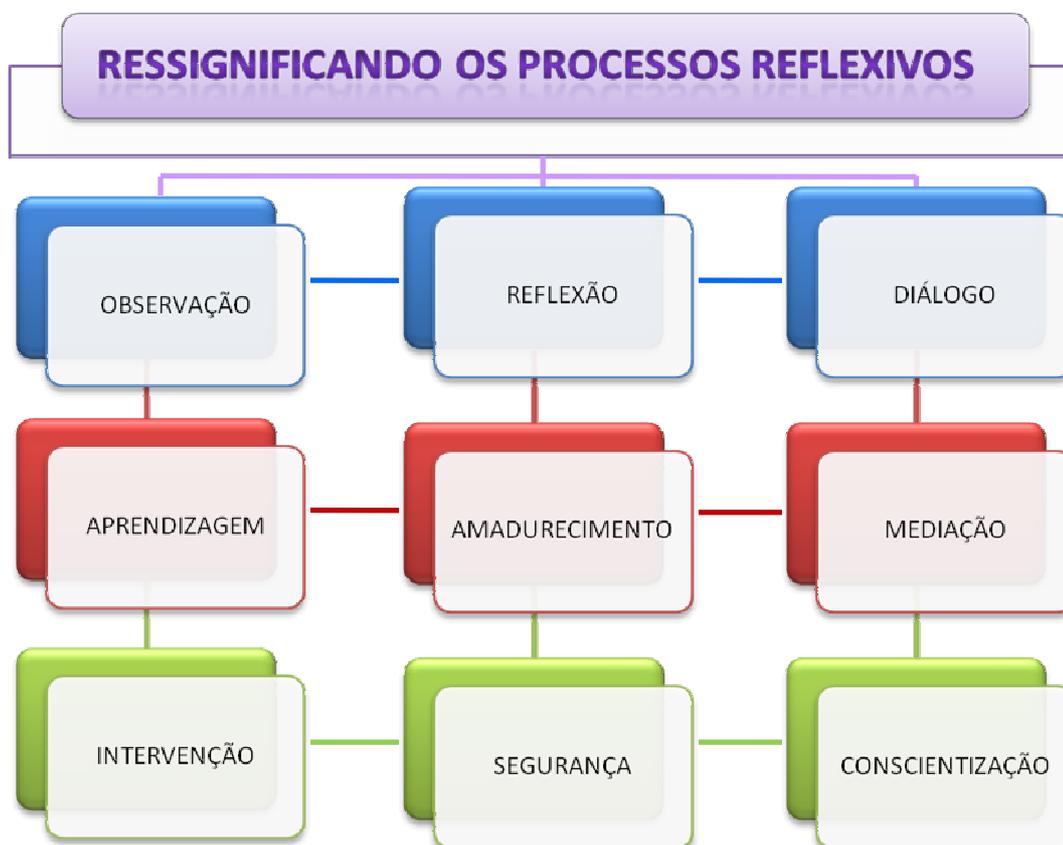


Figura 10 – Resignificando os processos reflexivos.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os processos reflexivos evidenciados nos dados ressaltam o entendimento das potencialidades do uso do diário como recurso de reflexão perspectivado pelas professoras. Verificamos que as colaboradoras compreendem o significado dos registros não apenas quando da explicação da finalidade e uso do registro, mas notadamente quando acontece a união da ação e da reflexão (práxis). Assim, a consolidação do conhecimento profissional emerge da relação entre saber e fazer docente construído antes, durante e depois de cada atividade do exercício docente, demonstrando que o ato de conhecer parece ser inseparável da reflexão, logo aprender de forma significativa nos conduz a um processo de tomada de consciência de uma realidade para adentrar outra. As professoras pareciam estar condicionadas pela realidade de suas práticas nas quais os processos reflexivos revelaram-se como esforço para libertação dos obstáculos que as impedem de ter uma clara percepção da realidade.

Nesse caso, podemos perceber que as professoras reconhecem que, à medida que acontecia os registros, bem como as leituras e análises decorrentes, as reflexões foram ampliando-se a ponto de elas avançarem da escrita descritiva e discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem a observações analíticas e introspectivas. Desse modo, apontam a escrita do diário como um mecanismo que exige observação mais atenta da prática pedagógica, revelando-se como oportunidade de aprendizagem e de intervenções com um elevado nível de crescimento, de construção do diálogo como encontro de reflexões mediatizadas pela realidade da ação pedagógica e análise subsequente.

Podemos interpretar, ainda, sobre as dificuldades que as interlocutoras tiveram para adequar as produções dos diários e as leituras sugeridas à organização do seu trabalho e vida pessoal, mas compreendemos também que reconhecem as contribuições para o processo de conscientização e de desenvolvimento profissional. Inferimos, portanto, que as professoras, ainda que de forma tímida, tornaram-se investigadoras da própria prática, à medida que, como narradoras e observadoras, descreveram as ações docentes, bem como contornaram as possíveis dificuldades, percebendo as possibilidades da reflexão no e sobre o trabalho docente. Isso as fez participar da pesquisa não como objeto, mas como partícipes e parceiras, que também produzem conhecimentos.

**REFLEXÕES
FINAIS:**

**REPENSANDO O CAMINHO
PERCORRIDO**

REFLEXÕES FINAIS: REPENSANDO O CAMINHO PERCORRIDO

A relação entre reflexão e prática pedagógica é um assunto da maior importância e pertinência. Refletir faz-nos recuar, observar as circunstâncias e o contexto, pressupõe compreender as relações da práxis dos professores e o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, compreendemos que a prática pedagógica é influenciada pela cultura que emerge da sociedade e influencia as conceptualizações sobre educação.

Nossa preocupação com a docência não tem a ver apenas com o âmbito geral da educação, mas se abriga no cotidiano do ofício de professora do Ensino Fundamental. Entendemos a reflexão como uma necessidade profícua diante da contingência e das situações caóticas que permeiam a atividade docente, pois, sendo a escola real, não são provisórios os fundamentos sociais, políticos e culturais.

O interesse em investigar a prática pedagógica, objetivando delinear o processo de reflexão do professor do nível inicial do Ensino Fundamental, através de uma pesquisa-ação, possibilitou interações face-a-face com as interlocutoras, situação que proporcionou o envolvimento e a persistência para empreender uma modalidade de investigação na qual foi exigida a análise sistemática do objeto de estudo. Dessa forma, procuramos contribuir para que as professoras interlocutoras descrevessem suas práticas pedagógicas e refletissem-na e sobre ela de maneira crítica.

Constatamos as potencialidades das mediações entre a prática vivida pelas professoras e as suas reflexões. Esse fato nos permitiu compreender a dinâmica das interações entre a reflexão na e sobre a prática, as quais foram delineando-se ao longo da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa-ação revelou-se uma metodologia coerente com a problemática construída, a via de acesso aos pensamentos e processos reflexivos das professoras, tendo como instrumentos as mediações através da produção dos diários da prática pedagógica, subsidiadas pelas sessões de estudos reflexivos. Portanto, os princípios que balizam nosso estudo vinculam-se a aspectos de ordem metodológica e epistemológica, haja vista que

procuramos desencadear reflexões em nível crítico no contexto real da ação pedagógica das professoras. O nosso papel, portanto não foi apenas de fazer emergir as reflexões concernentes à prática das professoras, mas suscitar os sentidos que cada interlocutora poderia encontrar nas mediações do fazer docente. A implicação efetiva das professoras na pesquisa, desde a disponibilidade em participar até a vontade de explorar a prática docente submetendo-se a outros olhares, gerou um contrato de confiança através da escuta negociada, conferindo validade metodológica e amadurecimento no relacionamento humano.

Se levarmos em consideração a seguinte questão: o que o professor elege como prioridade no ato de educar?, perceberemos que cada resposta apresentará estreita relação com o contexto sócio-cultural e político no qual se insere o professor, mas, de modo geral, elegerá os recursos de que necessita para instrumentalizar seu trabalho, o aparato metodológico às teorias de ensino-aprendizagem. Acreditamos que, articulada a essa instrumentalização, há uma dimensão intelectual do que todo professor precisa para o desenvolvimento de sua atividade docente: utilizar o laborioso trabalho do pensamento.

Às vezes, fala-se em reflexão como se fosse um conceito com certa força mágica, e que, ao se pronunciar a referida palavra, automaticamente se instaurasse o processo reflexivo, ou como se fosse algo constituído no ser, não necessitando de trabalho na formação inicial e na continuada, ao longo do exercício docente. O que podemos constatar com base na pesquisa empreendida, é que a reflexão exige trabalho sistematizado, envolvimento, responsabilidade, abertura e busca de sentido nas relações pedagógicas. É preciso deixar claro que a obviedade do termo reflexão não nos torna profissionais reflexivos, senão através de uma postura científica e política, na qual a compreensão da reflexão na prática pedagógica passe também por um entendimento crítico e processual da cotidianidade. Compreendemos, portanto, que a prática pedagógica está situada em diferentes níveis de práxis e que nossos pensamentos não funcionam epistemologicamente em todos os momentos da ação educativa, haja vista que o comportamento humano oscila entre a criação e a imitação, evidenciando características do pensamento e do comportamento. Ao entrarmos na cotidianidade da nossa prática intelectualizada, não podemos cristalizar-nos aos saberes daí provindos, mas operar epistemologicamente para compreender a razão de ser dessa prática, possibilitando o aporte para o professor elucidar o que faz e porque o faz.

Ao tentar elucidar a reflexão envolvida na prática pedagógica das professoras, é válido destacar que suas reflexões procediam e variavam conforme os seguintes aspectos: a natureza (técnica, prática e crítica); o objeto dessa reflexão (saber escolar, o currículo, os alunos e os fins da educação); o caráter (estratégia, episódio, tácito ou relacional e prático ou

experiencial). As reflexões das professoras estavam ainda relacionadas ao contexto imediato da sala de aula. Isso significa que elas pareciam assumir de tal forma sua missão a ponto de obscurecer elementos intervenientes na teia educacional.

Diante da heterogeneidade de sua prática, o professor está sempre enfrentando situações complexas para as quais deve buscar respostas através das intervenções na realidade em que atua. Portanto, não é possível procurar num manual como devemos refletir ou como devemos agir perante determinada situação desencadeada no exercício docente, mas através da análise do que as interlocutoras produziram, pode nos ser útil para construirmos também nossa própria reflexão, considerando sua singularidade e sua complexidade.

Nesse sentido, a compreensão que se consolida, a partir das constatações do estudo, mostra que, numa situação de ensino-aprendizagem, as professoras evidenciam diferentes níveis de reflexão, não apenas diante de uma situação limite e problemática que pontuava uma necessidade, mas também em estado de serenidade e de prazer. Cabe ainda destacar que, às vezes, as descrições da prática pedagógica revelavam-se como sugestão para uma investigação mais criteriosa, mas que nem sempre lhes era dada condução reflexiva, talvez porque a reflexão, além de envolver energia, persistência e curiosidade epistemológica, exija método, sendo que os campos conceituais do professor devem ser extensos, a fim de lhe possibilitar fazer as relações necessárias, englobando as dimensões social, política e ética do processo educativo.

Nessa perspectiva, as constatações do nosso estudo evidenciam que as práticas das professoras não necessariamente encontram-se atreladas apenas a um único nível de reflexão, mas às suas ações, que perpassam os diferentes tipos de reflexões e transitam da reflexão técnica da prática até à crítica. Consideramos relevante destacar que, à medida que as professoras passaram a narrar e sistematizar suas práticas nos diários, parece que suas perspectivas ampliaram-se a ponto de avançarem do nível descritivo ao reflexivo-crítico. Ressalta-se ainda que, embora as interlocutoras fizessem opção em participar da pesquisa, evidenciaram inicialmente preocupação em ter que sistematizar a prática pedagógica por meio do registro, mas isso foi superado no transcurso dos registros, sendo que as professoras ressaltaram que até tomaram gosto pela a produção escrita, revelando, inclusive, a possibilidade de continuarem a narrar a prática. Nas circunstâncias atuais não temos conhecimento se, de fato, essas professoras continuam a escrever acerca das reflexões na e sobre as práticas docentes.

É importante reconhecer que desenvolvemos uma cultura de planejar e registrar o que fazer na ação educativa, mas ainda estamos marcando passo quando a questão é escrever

a respeito do que fizemos no espaço da ação docente, como se o que fizéssemos entre quatro paredes tivesse valor menor e não se revelasse produção de conhecimento. Destacamos que tanto a sistematização do planejamento para implementar a ação quanto a sistematização decorrente da ação revelam-se necessárias para que o professor ressignifique suas reflexões através de um processo de observação, interpretação e tomada de decisões.

Levando em consideração as constatações do nosso estudo, algumas sugestões merecem ser destacadas, tais como:

- ✚ Buscar a superação do fosso existente entre teoria e prática, que dificulta aos professores perceberem, de forma crítica, a articulação entre ensino e aprendizagem;
- ✚ Promover a articulação de um tempo destinado aos professores, a fim de socializarem e refletirem sua prática docente, bem como registrarem as ações decorrentes da atividade docente;
- ✚ Disponibilizar um par mais experiente para mediar as reflexões desencadeadas na prática docente, possibilitando a sugestão de leituras dirigidas às necessidades da prática pedagógica dos professores, até o subsídio ao processo de análises das reflexões;
- ✚ Organizar o planejamento escolar como um momento de reflexão crítica dos registros da prática pedagógica dos professores.

Entendemos, que, sendo a prática pedagógica social, ela se revela como um ponto de partida e de chegada de processos reflexivos. Assim, a partir das experiências da prática pedagógica, as professoras informam e manifestam suas interpretações podendo construir teorias a partir da prática pedagógica, sendo a sistematização através do registro, em forma de diário da prática contribui para a produção teórica que revitaliza e engendra novas práticas. Portanto, acreditamos que o hábito de sistematizar a prática por meio do registro ajuda o professor a superar a racionalidade técnica a partir do processo reflexivo que emerge na ação e sobre a reflexão da ação, evidenciando que a atividade docente é de natureza intelectual.

Assim, a prática pedagógica centralizada na reflexão tem como aporte básico a relação teoria e prática, consubstanciando a idéia do professor como pesquisador que investiga, reflete, analisa e produz conhecimento, assentado na realidade do seu fazer docente e mediado pelas operações epistemológicas. Em consonância com o nosso estudo, que tem como foco importante a reflexão no contexto da prática pedagógica das professoras, apresentamos alguns aspectos desvelados nas mediações, os quais nos parecem relevantes:

- ✚ A reflexão das professoras se dá numa prática movimentada e numa ordem necessária para o processo de ensino-aprendizagem prosseguir;
- ✚ A reflexão existe em relação estreita com o prosseguimento imediato da vida pessoal e profissional das professoras;
- ✚ As professoras analisam a reflexão como uma aliada necessária ao desenvolvimento de suas práticas;
- ✚ A reflexão através da escrita dos diários emerge como desencadeadora da consciência profissional, possibilitando um auto-conhecimento, como do saber-fazer dessas professoras.

Ao longo de nossa investigação, percebemos nas interlocutoras, uma relativa insatisfação na busca de resultados que se revelassem de forma imediata para edificação das ações docentes. Claro que, se o trabalho docente é tessitura, é lapidação processual, não podemos perspectivar apenas o produto. Não obstante, entendemos, que diante da aceleração da própria vida e da imposição da dinâmica social, isso realça o discurso acerca dos fins educacionais, passando a falsa crença de que a ação educativa é instrumental e aplicacionista, deixando em plano secundário a construção do conhecimento no interior da sala de aula. Isso também parece uma força para conduzir sutilmente o professor a delimitar-se ao contexto microsocial de sua prática. Nesse sentido, as professoras, ao propiciarem as intervenções necessárias na ação educativa, analisam o processo, o que exige trabalho intelectual, parcimônia, persistência e esforço consciente e refletido. Assim, não podemos apenas ver o aluno e esquecer o restante do contexto e de suas mediações se quisermos construir resultado eficaz e de interesse intelectual.

Diante da acepção pedagógica do termo educar, que, dentre outros significados implica conduzir de um lugar para outro, procuramos recuperar a densidade desse vocábulo para evidenciar uma ampliação da experiência configurada na prática de nossas interlocutoras. Nesse sentido, podemos constatar que a condução de um lugar para outro foi mútua tanto para o par mais experiente, que mediou a pesquisa, quanto para as professoras interlocutoras. Os momentos dialógicos reflexivos e de produção das narrativas não apenas contribuíram para criar oportunidades para que as interlocutoras consolidassem suas reflexões e análises da prática vivida, mediante um aporte teórico e metodológico, mas também permitiram-nos examinar suas perspectivas, ajudando-nos a esclarecer e a nos apropriar do mundo humano dessas professoras.

Portanto, o palco de nossa investigação proporcionou encontro com gente e com o conhecimento, às vezes adquirido com gosto amargoso de um corpo cansado e fatigado no

trabalho de maestria da pesquisa, entretanto, distanciando-nos um pouco da labuta, contemplamos a criação e percebemos que o esforço, a persistência e a curiosidade foram necessários no percurso, para coroar o prazer e dar uma consolidação histórica ao trabalho. Ao adentrarmos no mundo pessoal e profissional das professoras, verificamos também que a opção em participar da pesquisa as envolveu de tal forma que as mesmas tiveram que encontrar espaço e tempo para realizarem as leituras e a produção dos registros dos diários.

Nesse contexto, ao destacar as vicissitudes da docência, as professoras evidenciaram o cansaço e a aceleração que a vida lhes impõe, mas, de modo geral, não deixaram de fazer as leituras e os registros, acontecendo engajamento pessoal e responsabilidade consciente. Tal envolvimento propiciou estreitar os vínculos entre participação e ação das professoras. Conforme revelam as colaboradoras do estudo, as reflexões por meio do diário ocorriam especialmente em casa depois de encaminhar o jantar e alguns dos afazeres domésticos, no momento de espera do ônibus e, às vezes, no intervalo destinado ao entretenimento dos alunos. Para essas professoras, participar de processo de formação exige além da vontade, superação dos empecilhos que permeiam o desenvolvimento pessoal e profissional.

No trabalho docente, colecionamos inúmeras experiências por meio de situações vividas, enquanto algumas se perdem no tempo porque não foram registradas, outras ficam guardadas como *flash* de memória. O que acontece é que muitas dessas atividades que desenvolvemos na efervescência da prática pedagógica podem revelar-se em conhecimento compartilhado com os pares de profissão. Nesses termos, o registro da atividade docente em forma de diário da prática pedagógica revelou-se como um arquivo da expressão do pensamento das professoras, sendo possível recorrerem a esse instrumento quantas vezes sejam necessárias, inclusive como oportunidade para realçar ações posteriores. Por isso, refletir, tendo a palavra escrita no diário, possibilitou às professoras construir uma reflexão mais crítica.

Precisamos compreender a prática que desenvolvemos, senão corremos o risco de fazer o papel do “coelhinho” que o mágico utiliza nos truques de mágica, o qual não tem noção de sua importância no espetáculo. Sabemos que o ato de educar é intencional e exige uma clara consciência sobre o trabalho, portanto necessitamos explicar como nossa prática funciona.

As interações através das sessões de estudos reflexivos e da produção dos diários foram fundamentais, deixando claras as relações entre reflexão crítica e as quatro formas de ação (descrever, informar, confrontar e reconstruir), sendo que, nos diários da prática das professoras, em sua fase inicial, os registros caracterizavam-se notadamente pela presença de

aspectos descritivos. Diante das intervenções e reflexões, os registros ficaram mais extensos e com maior riqueza de informações, fazendo emergir diários de cunho mais crítico. Do ponto de vista das professoras, o uso do diário no contexto da prática pedagógica possibilitou:

- ✚ Domínio da práxis, realçando o saber e o fazer da docência;
- ✚ Atribuir à escrita do diário um relativo crescimento e amadurecimento, proporcionando abertura e compreensão da experiência docente;
- ✚ Redimensionamento da prática por meio do processo de interação com a escrita dos diários;
- ✚ Construção da memória dos fatos, dos acontecimentos e reflexões oriundas da prática pedagógica, oportunizando consulta sempre que necessário;
- ✚ Análise das próprias ações, propiciando buscar o sentido e refazer ações posteriores.

Deduzimos que a pesquisa contribui em aspectos teóricos, metodológicos e didáticos. Em relação às dimensões teóricas e metodológicas, acreditamos que este estudo colabora para o avanço na compreensão do uso do diário para a reflexão crítica e para interpretar alguns elementos da natureza da prática pedagógica, importantes para a consolidação do auto-gerenciamento das reflexões dos professores.

Concernente aos aspectos didáticos, o estudo contribui para a compreensão de que o trabalho de reflexão está sempre em evolução e que a prática pedagógica está preche de sentido, revelando-se como fonte inesgotável, haja vista que são inesgotáveis as perspectivas a partir das quais podemos abordá-las, o que acentua a necessidade de desenvolver mais estudos sobre as intrincadas relações entre reflexão e prática pedagógica.

Tais estudos complementares poderão analisar, de maneira qualitativa e quantitativa, a influência da utilização dos diários enquanto instrumentos de registro e análise, contribuindo para a melhoria da prática docente e no desenvolvimento dos alunos, podendo se configurar numa importante ferramenta de acompanhamento do desempenho escolar.

Ressaltamos, enfim, que, nessa pesquisa, tivemos motivos suficientes para nos engajarmos pessoal e socialmente, dado o fato da referida pesquisa partir do nosso projeto pessoal e profissional. O fato de a pesquisa ter partido do nosso foco de interesse constituiu sinal de crescimento e expansão, pois o que inicialmente era um empreendimento simples, diante dos créditos cursados ao longo do Mestrado, ganhou forma e conteúdo reforçado pelas sugestões de leituras no trabalho de orientação. À época sentimos uma aflição, mas, ao final, percebemos que a estratégia foi coerente para que construíssemos nosso aporte teórico de modo mais sólido e afunilado para o objeto de estudo.

No curso desta investigação cabe destacar alguns aspectos relevantes, como a importância do trabalho de Brito (2003), que utilizou o diário com professoras alfabetizadoras, fazendo-nos compreender a utilidade do referido instrumento não apenas como diário de campo do pesquisador, como era nossa intenção, mas de sua necessidade na construção dos processos reflexivos dos partícipes da pesquisa. A princípio, tivemos a impressão de estar marcando passo, experimentando o medo de atrasar a pesquisa, porque era necessário rever os objetivos e ampliar o referencial teórico, mas, ao mesmo tempo, sentimo-nos em estado de graça, pois escrever diário é uma atividade que realizamos desde a adolescência, e pessoalmente, em nossa prática docente, utilizamos esse instrumento desde quando nos tornamos professora. No entanto, até aquele momento, desconhecíamos se os registros poderiam tornar-se um objeto de estudo na dimensão de uma dissertação de mestrado. Compreendemos assim, que, às vezes, o elemento de dificuldade é necessário para despertar as energias, notadamente as energias do pensamento.

Na trajetória do estudo que juntos percorremos, as professoras revelaram quem são, como fazem seu trabalho e o significado que a ele atribuem. Percebemos com elas que o ato de escrever formaliza nossas experiências, assim como as sessões de estudos reflexivos nos conduziram a realizar um processo reflexivo. Nesses termos, o diário torna-se meio e produto da reflexão. Acreditamos, pois, que o conhecimento do contexto microssocial não prescinde sem o conhecimento do contexto macrossocial, pois ambos são necessários à construção do conhecimento de um outro nível de realidade reflexiva e crítica.

Enfim, para que serve refletir senão para nos transportar para além da realidade onde estamos? A sensação que temos é que as reflexões não se esgotam, sempre instigam novas questões diante das possibilidades que a prática pedagógica sugere. Assim, pretendemos que esse final signifique um convite para vencer a dúvida e abrir novas “portas”, e que essas diferentes portas pelas quais a atividade de pesquisa nos propicia enveredar não se configurem em obstáculos, mas em diferentes passagens.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BANDEIRA, H. M. M. **Do prazer de ensinar ao prazer de aprender**. Alínea Publicações: Teresina, 2000.
- _____. Refletindo sobre o lugar onde vivo. In: OLIVEIRA, R; MELLO, S. T.; e MOREIRA, T. M. (Coord.). **Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004 - Experiências Premiadas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, v. único, p. 131-138.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnata, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [Online] em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm, 17 de outubro de 2007.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível [Online] em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm, 17 de outubro de 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível [Online] em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm, 17 de outubro de 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível [Online] em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, 17 de outubro de 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível [Online] em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm, 17 de outubro de 2007.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. Tese de Doutorado em Educação, Natal, 2003.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **500 anos de educação do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo, SP: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário de Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; FREIRE, A. M. A. (Org.) **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCÍA, C. M. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Ediciones CEAC S. A., 1987.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

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

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.31-62.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBERALI, F. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MENDES, B. M. M. **A prática pedagógica de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI.** Tese de Doutorado em Educação, Fortaleza, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

_____.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-52.

_____.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POMPÉIA, R. **O Ateneu.** São Paulo: Rideel, 2000.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola.** São Paulo: Escrituras, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, FEUSP, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

_____. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CARTA CONVITE E TERMO DE ADESÃO PRA PARTICIPAÇÃO
EM PROJETO DE PESQUISA EDUCACIONAL.**

DESTINATÁRIOS: PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL NOÉ FORTES

Teresina, de setembro de 2006.

Prezado professor,

Solicito sua participação na minha pesquisa de mestrado, que tem como título provisório: “O diário reflexivo como instrumento fomentador de formação na prática docente”.

O objetivo do referido projeto é investigar como se desencadeia o processo reflexivo na prática docente através do uso do diário. Para tanto a pesquisa será realizada através de procedimento de pesquisa-ação, no qual pesquisador e participantes estarão envolvidos de modo cooperativo. Para a coleta de dados será utilizado: questionário, sessões reflexivas e diários da prática. Este último além de ser utilizado como instrumento, também será utilizado para refletir o fazer docente.

Estarei me comunicando com os professores e acompanhando o seu desenvolvimento, seja através de encontros individuais ou coletivos, ocasião em que os professores interlocutores dessa pesquisa evidenciarão o trabalho através diário. Destaco ainda que o acesso às práticas dos participantes se dará nesses encontros e na construção dos diários.

Caso você se interesse em participar dessa pesquisa, aceite esse convite e dê sua contribuição tanto para a pesquisa a ser implementada como também para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Contando com a sua participação agradeço antecipadamente.

Hilda Maria Martins Bandeira
Mestranda em Educação / UFPI

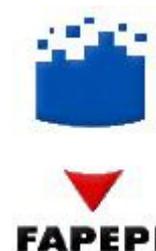
Eu, _____, aceito participar da pesquisa.

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES

Nome: _____

Endereço: _____

Data ____ / ____ / ____

Prezado professor,

Como aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, pretendo realizar uma pesquisa com um grupo de professores da Rede Municipal de Teresina que exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultado dessa pesquisa será utilizado na minha dissertação de mestrado, que tem como objetivo principal investigar o processo de reflexão do professor do Nível I do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática docente.

Dessa forma, solicito sua valiosa contribuição para a realização dessa pesquisa tanto no preenchimento do questionário em anexo, como também nas demais etapas. Nesse estudo será considerada a dimensão ética do anonimato dos participantes durante a trajetória da pesquisa e da elaboração da dissertação.

Cordialmente,

Hilda Maria Martins Bandeira
Mestranda em Educação / UFPI

01. Formação Acadêmica:

02. Exercício e tempo de magistério: _____

- Tempo de serviço na Prefeitura Municipal de Teresina: _____

- Ano e disciplina que leciona: _____ Tempo: _____

03. Tempo de magistério no Nível I do Ensino Fundamental: _____

04. Regime de Trabalho

SEMEC:

 20 horas 40 horas

OUTRO:

 20 horas 40 horas

05. Turno que leciona atualmente

SEMEC:

 Manhã Tarde Noite

OUTRO:

 Manhã Tarde Noite

APÊNDICE C

ATA DA PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA

Aos nove dias do mês de março de dois mil e sete, realizou-se o primeiro encontro do ano em curso na Escola Municipal Noé Fortes, visto que a referida escola estava em processo de reforma. O encontro foi agendado previamente com as gestoras da escola, as professoras e a mestranda Hilda Maria Martins Bandeira da Universidade Federal do Piauí, tendo como objetivo principal renovar a negociação realizada com as professoras no final do período letivo de 2006 no que se refere a participação das professoras do Nível I do Ensino Fundamental. Depois da pesquisadora e mestranda retomar alguns aspectos esclarecedores da pesquisa no que se refere aos objetivos da pesquisa, ao grau de implicação das interlocutoras na modalidade da pesquisa-ação e no compromisso das professoras em escrever os diários, partiu-se para a discussão baseado em dois pontos principais: o significado da reflexão na prática pedagógica; e o sentido da reflexão através do uso do diário e como torná-lo reflexivo e crítico. Houve quem interrogasse se o diário da prática do qual a pesquisadora se referiu era o mesmo diário de classe no qual o professor registrava o resumo de cada aula dada. Após esclarecimentos, cada uma das professoras e interlocutora da pesquisa recebeu um caderno que constava algumas orientações para o registro em forma de diário. Estiveram presentes na sessão do dia nove de março de 2007: PCA, THA, LDE, JDA. Teresina, 09 de março de 2007.

APÊNDICE D

ATA DA SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA

Aos quatorze dias do mês de abril de dois mil e sete, realizou-se na Escola Municipal Noé Fortes uma sessão de estudo com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a professora Hilda Maria Martins Bandeira, mestranda da Universidade Federal do Piauí, com o objetivo de conduzir alguns aspectos de desenvolvimento de sua pesquisa, no qual destacaram-se três momentos: leitura e reflexão do texto “Portas” (CORAZZA, 2000), afim de articular com os primeiros registros das professoras; o significado da reflexão na prática pedagógica, e o sentido da reflexão na perspectiva crítica baseado nas colocações das interlocutoras com base na sessão anterior e articulada com o pensamento de Paulo Freire (1981, 1983) e Henri Giroux (1997); e o terceiro momento culminou com a leitura de um texto introdutório de Miguel Zabalza (2004, p. 13-16), que aborda alguns aspectos gerais dos registros em forma de diário. Cabe destacar que o texto foi entregue antecipadamente às professoras para que fizessem a leitura. Constatou-se através dos depoimentos das professoras que “esta tarde de estudo” se constituiu em “momentos de iluminação e momentos de conflitos”, pois o texto foi esclarecedor e ao mesmo tempo gerador de conflitos. Ficou combinado que na próxima segunda feira, dia 16 de abril a pesquisadora compareceria à escola para adquirir os diários das professoras, e nesse ínterim conversar com uma das interlocutoras que não pode participar do referido encontro. Ao término da sessão ou da tarde de estudo como intitularam as professoras, concluiu-se que escrever sobre o fazer pedagógico é difícil, mas é preciso abrir a porta. Estiveram presentes na sessão do dia nove de março de 2007 as seguintes professoras: PCA, THA, LDE, JDA, além da participação espontânea dos dois gestores da escola, uma deles colaborou com o registro da referida ata. Teresina, 14 de abril de 2007.

APÊNDICE E

ATA DA TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA

Aos vinte e cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e sete reuniram-se na Escola Municipal Noé Fortes com a mestranda Hilda Maria Martins Bandeira as professoras da referida escola, envolvidas na sua pesquisa para a terceira sessão coletiva de estudo. A pesquisadora e mestranda Hilda começou investigando sobre os registros, após as reflexões conduzidas na última sessão, três professores estavam com seus registros a postos. Depois dessas primeiras interações foi lida a ata do encontro anterior, a fim de retomar alguns aspectos considerados relevantes. Prosseguiu-se a sessão de estudo com a discussão do texto de Donald Schön (1997, p. 77-91) “Formar professores como profissionais reflexivos”, no qual fez-se um breve comentário sobre as credenciais do autor. Nesse momento as professoras relataram suas experiências do período, remetendo-se sempre ao texto, oportunidade em que declararam suas descobertas (surpreender-se) em relação ao registro e das sessões de estudo. Discutiu-se também a postura do professor reflexivo e seus aspectos. Percebe-se que as reflexões não acontecem apenas no momento dos registros dos diários, mas também durante as sessões de estudo, o que se comprova através dos relatos das professoras e da retomada voluntária do caderno de registro para escrever durante o encontro. Para finalizar, a pesquisadora questionou sobre a prática do registro do diário e sugeriu que as professoras anotassem tanto as boas, quanto as experiências frustrantes. Estiveram presentes na sessão do dia nove de março de 2007, as seguintes professoras: PCA, THA, LDE, JDA, JNE, além da participação do pedagogo da escola que de forma espontânea esteve atento às discussões e colaborou no registro da referida ata. Teresina, 25 de abril de 2007.

APÊNDICE F

ATA DA QUARTA SESSÃO REFLEXIVA

Aos dezenove dias do mês de maio de dois mil e sete reuniram-se na Escola Municipal Noé Fortes com a mestranda Hilda Martins, as professoras da referida escola que estão envolvidas na pesquisa para mais uma sessão de estudo. A professora e mestranda Hilda retomou a discussão sobre a organização dos registros das aulas como um momento privilegiado de reflexão da ação docente. As professoras também concordaram com esta estratégia, inclusive relataram algumas situações de contribuição dos diários. Em seguida, partiu-se para o estudo e reflexão do texto de Pérez Gómez, “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, a fim de entender o modelo de professor como técnico e o prático reflexivo, bem como fazer a distinção entre ambos. Nesse sentido, para contextualizar o assunto fez-se uma retomada ao paradigma positivista, que certamente vem influenciando a educação desde o século XIX. Houve maior incidência de reflexão por parte das professoras no que se refere a “racionalidade prática, a reflexão-na-ação”. Nesse modelo, o professor é o investigador de sua prática, ou seja, do que acontece na sala de aula. O texto em estudo foi muito esclarecedor e o grupo de professoras entendeu que a teoria deve estar sempre alimentando a prática, mas que a prática tem também grande valor, e que esta deve ser investigada. Concluiu-se que os estudos que estão sendo realizados, constituem momentos de muitas aprendizagens. Foi ainda discutido a possibilidade das professoras continuarem em seu “grupo de estudo”, mesmo depois do término da pesquisa. Esta foi uma sugestão que partiu da direção da escola, por entender que as reflexões que estão ocorrendo, agora como parte da pesquisa, precisam continuar, pois são necessárias à formação das professoras em serviço. Estiveram presentes na sessão do dia dezenove de maio de 2007, as seguintes professoras: PCA, THA, LDE, JDA, JNE, além da participação espontânea de um dos gestores, que colaborou na elaboração da referida ata. Teresina, 19 de maio de 2007.

APÊNDICE G

ATA DA QUINTA SESSÃO REFLEXIVA

Aos dezoito dias do mês de junho de dois mil e sete reuniram-se na Escola Municipal Noé Fortes com a mestranda Hilda Martins, as professoras por ela orientada para a quinta sessão reflexiva de sua pesquisa. O encontro iniciou com a dinâmica do papel, na qual cada um podia expor suas frustrações e suas experiências positivas, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Prosseguiu-se o encontro com a verificação dos conhecimentos prévios das professoras a respeito do conceito de reflexão, articulando com a discussão do texto de Liberali, “Reflexão e linguagem”, bem como as quatro ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir). Durante a discussão do texto retomou-se algumas leituras anteriores, principalmente de Schön e Gómez, pois ambos se referem aos diversos tipos de reflexões (técnica, prática e a crítica). Concluiu-se o encontro com a possibilidade de que a porta permaneça aberta, pois as professoras evidenciaram o desejo de que esses momentos de estudos e reflexões partilhadas continuassem no espaço da escola, como partes da formação continuada. Portanto, os encontros coletivos foram encerrados, mas ficou o “gostinho de quero mais”. Estiveram presentes na sessão do dia dezoito de junho de 2007, as seguintes professoras: PCA, THA, LDE, JDA, JNE, além da participação espontânea do pedagogo e de uma das diretoras, ambas colaboraram na elaboração da referida ata. Teresina, 18 de junho de 2007.

ANEXO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga • Fone 0(xx)86 3237-1214/3215-5820
CEP 64049-550 - Teresina/PI E-Mail: educmest@ufpi.br

Teresina, 19 de setembro de 2006

Da: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: À Direção da Escola Municipal Noé Fortes

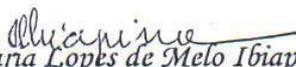
Assunto: Encaminhamento de mestrando(a) para coleta de dados

Prezado Senhor Diretor,

Apresentamos a V. Sa. a mestranda **HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**, Matrícula 06PG4008, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculada no segundo período de 2006, que está desenvolvendo projeto de pesquisa intitulado "O DIÁRIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO FOMENTADOR DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI", para fins de coleta de dados da sua pesquisa.

Ao tempo em que agradecemos a atenção, apresentamos votos de consideração e apreço.

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI