

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

PROCESSOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES

Sydione Santos

SÃO CARLOS

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

PROCESSOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES

Sydione Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação, Área de concentração: Metodologia de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

SÃO CARLOS

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S237pf

Santos, Sydione.

Processos formativos e reflexivos : contribuições para o desenvolvimento profissional de professores / Sydione Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
262 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação - formação. 2. Educação profissional de professores. 3. Conhecimento profissional docente. 4. Reflexão docente. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto

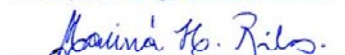
Profª Drª Mariná Holzmann Ribas

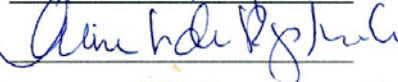
Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi











Dedico este trabalho aos estudantes-professores e tutores participantes do Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, “protagonistas” da prática, sem os quais não teria sentido esta investigação.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela confiança em mim depositada, pela orientação segura e competente, pela partilha de conhecimentos e amizade.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo investimento e apoio necessários à realização do Curso de Doutorado.

À CAPES, pelo suporte financeiro indispensável para a realização deste trabalho.

Ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela liberação das atividades acadêmicas e pelo apoio constante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela acolhida e pelas aprendizagens durante o doutorado.

Às professoras Maria Dalva Pagotto e Regina M. S. P. Tancredi, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras Aline M. M. R. Reali e Rosa M. Anunciato de Oliveira, pelas discussões e análises realizadas durante os Seminários de Tese.

Aos companheiros do Curso de Mestrado e Doutorado – Área de Metodologia de Ensino, ingressantes no ano de 2005, pelos momentos em que compartilhamos idéias e, sobretudo, amizade.

Às amigas Selva, Lígia, Graça Abreu e Maria Vitória pela amizade, pelo acolhimento e cuidado em São Carlos, pelo tempo de riso e de descanso, pelas calorosas trocas de saberes, pelas lembranças, as quais reforçam que “amigo é coisa para se guardar dentro do peito”.

Às amigas, especialmente aqui representadas por Sandra Leal, Graciete T. Góes, Beatriz Nadal, Suzéte Burak, Neuza Helena P. Mansani, Célia F. Brandt, Telma D. da Silva, Ana Luzia Rodrigues, Mariléia Filipkwocki e Maria de Fátima Christensen, pelo afeto e apoio, desde sempre.

Às professoras Leide M. Schmidt e Mariná H. Ribas, pelo incentivo constante durante minha trajetória profissional e acadêmica.

À Maria Beatriz Ferreira, pela disposição, atenção e cuidado na correção deste trabalho.

À Letícia Tomaschitz, Coordenadora local do Curso Normal Superior de São Mateus do Sul-PR, pela atenção, pelo carinho e pelas informações imprescindíveis nesta investigação.

Em especial, às professoras que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando e confiando a mim os registros das suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas e, sobretudo, por acreditarem numa educação mais humana e igualitária.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Aos familiares, especialmente aos irmãos Marlon e Marcos e à irmã Simone, pelo vínculo afetivo e pelo respeito à minha atividade profissional.

Aos meus queridos pais, Sydney e Marlene, minhas referências de dedicação, disciplina e seriedade, por acompanharem o meu percurso de vida.

A atividade docente não pode ser concebida como uma atividade simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim como uma atividade altamente complexa e singular, que envolve os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade. É por isso que gosto de dizer que os professores são profissionais do humano.

Isabel Alarcão

RESUMO

Este trabalho insere-se no âmbito das pesquisas que abordam a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a reflexividade. Trata-se de um estudo sobre os processos formativos, indicados como reflexivos e investigativos, realizados num programa de formação direcionado para professores em contexto de trabalho. Nesse sentido, investiga-se quais as contribuições do percurso formativo propiciado pelo Curso Normal Superior com Mídias Interativas para o desenvolvimento do processo reflexivo dos professores. Os objetivos da pesquisa convergem para a análise da relação entre a formação realizada e a significação atribuída pelos professores ao percurso de aprendizagem construído, considerando-se a atividade reflexiva. Tem-se como objetivos: analisar as contribuições do percurso formativo para o processo de reflexão dos professores; apreender analiticamente a relação entre os processos formativos propiciados e o movimento de reflexão explicitado pelos professores sobre sua prática docente; examinar e analisar os momentos e as situações de reflexão dos professores durante a trajetória de formação; indicar potencialidades dos processos formativos analisados para propostas de formação de professores. Num enfoque descritivo-interpretativo, realizou-se um Estudo de Casos Múltiplos, buscando-se compreender e explicar a evolução de alguns professores e o significado de cada trajetória, a qual está inserida numa totalidade complexa. Assim, a análise orientou-se numa perspectiva longitudinal e de profundidade, com a finalidade de captar o processo de desenvolvimento da reflexividade. As narrativas escritas, referentes às atividades teórico-práticas, tornaram-se ferramenta de pesquisa, configurando-se também como estratégia formativa no contexto do curso. A pesquisa traz as seguintes indicações: os processos formativos se integram num movimento de interdependência e interação, possibilitando a relação entre a base de conhecimento que o professor (estudante) constrói e a projeção de uma nova prática docente, a partir de elementos teórico-práticos que se cruzam durante o percurso; há um crescente desenvolvimento da atitude investigativa, resultante dos processos de observação e problematização, intrínsecos à trajetória de investigação-reflexão; o avanço teórico-prático relaciona-se com os exercícios de pesquisa-ação realizados no cotidiano escolar; a teoria científica articula-se com a experiência docente, interferindo no modo do professor analisar suas práticas; as manifestações de reflexão entrecruzam-se com desejos, motivações pessoais e experiências anteriores. Conclui-se também que os sujeitos pesquisados manifestaram diferentes e complementares características de reflexão relacionadas à natureza das propostas desenvolvidas, aos tipos de narrativas trabalhadas, à mediação pedagógica, aos contextos de atuação profissional, ao modo pessoal de orientar a formação no curso, à maneira como se perspectivam na profissão, aos objetivos que orientam a atividade docente, aos tempos e espaços curriculares disponibilizados para a análise das experiências. Considera-se que propostas desta natureza apresentam potencialidades para delinear ações no âmbito da formação acadêmico-profissional e continuada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Formação de professores. Reflexão.

ABSTRACT

This research falls within the ambit of the ones that deals with teacher education, professional development and reflective practice. It is a study about teacher education processes, through a reflective and inquisitive orientation, carried out in a program designed for teachers in their teaching environment. It studies the contributions provided by a continuing professional development program at Curso Normal Superior com Mídias Interativas (Higher Education Course with Interactive Media) for the development of the teachers' reflective process. The research objectives converge into analyzing the relation between teacher education process and the meaning of this process to teachers, considering the reflective practice. The research objectives were: to analyze the contributions of the teacher education program for teachers' reflective process; to apprehend, analytically, the relation between the education provided and the level of reflection demonstrated by teachers about their professional conduct; to examine and analyze the moments and situations of teachers' reflection during the formative program; to indicate the potentialities of the analyzed cases for new proposals for teacher education. Thus, through a descriptive and interpretative perspective, it was conducted a multiple study case, seeking to understand and explain teachers' development and the meaning of each stage, which is part of a complex whole. The analysis was conducted through a longitudinal and an in-depth perspective in order to capture the reflective development process. The written narratives, related to the theoretical-practical activities, became the device of the research as well as a strategy within the context of the program. The research indicates the following: the teacher education processes are integrated in a movement of interdependence and interaction, which makes possible the relation between the teacher's knowledge, built by him/her as a student, and the projection of a new teacher practice, born from the theoretical and practical knowledge obtained during the program; there is a rapid development of the teachers' inquisitive attitude as a result of the observation processes and the problematization, intrinsic to the period of investigative-reflective process; the theoretical and practical advance are related to activities of action research conducted in schools; the scientific theory articulates with teacher's experience interferes on how teachers analyze their practices; the manifestations of reflection cross with personal motivations and wishes as well as previous experiences. It is also possible to conclude that the ones that took part of this research manifested different and complementary reflection characteristics towards the nature of the developed proposals, the kind of narratives used, the pedagogical mediation, the personal way of guiding education in the program, the way how they see themselves in their professional career, the objectives that guide the teacher practice, the curricular time and space available to analyze experiences. It is considered that those kinds of proposals present potentialities to delineate actions to the academic, professional and continuing education.

Key words: Professional development. Teacher education. Reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Disposição dos documentos estudados	108
Diagrama 2 – Percorso de P1	139
Diagrama 3 – Percorso de P2	151
Diagrama 4 – Percorso de P3	174
Quadro 1 – Atividades teórico-práticas do CNSMI e respectivos objetivos a serem desenvolvidos pelos estudantes-professores	203
Quadro 2 – Caracterização das possibilidades de manifestação do processo reflexivo	204
Quadro 3 – Síntese das características das reflexões manifestadas pelas professoras em cada narrativa	232

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA	19
1.1 O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS: CENÁRIO E TRAMA...	19
1.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO, SEUS PROCESSOS FORMATIVOS E O ENTRELACAMENTO COM A ABORDAGEM REFLEXIVA	24
1.2.1 Vivências Educadoras: a Prática ao Longo da Formação	26
1.2.2 Síntese Elaborada de Curso: um Memorial Reflexivo sobre a Formação	29
1.3 A ORIGEM E O ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA	33
2 REFLEXÃO E AÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA E SEUS MÚLTIPLOS COMPONENTES.....	40
2.1 REFLEXÃO: COMPREENDENDO E CONSTRUINDO UM SENTIDO	40
2.2 PRÁTICA REFLEXIVA: UM PERCURSO CONSTRUÍDO NAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO, AÇÃO, SABERES E CONTEXTOS	49
2.2.1 A Pessoa no Professor: a Dimensão de Vida e sua Aprendizagem	51
2.2.2 A relação entre Motivos, Intenções, Consciência e Prática	57
2.2.3 O(s) Saber(es) do Professor: Compreendendo a Diversidade e a Totalidade no Movimento da Prática	61
2.3 REFLEXIVIDADE: MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	69
3 ABORDAGENS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: OS PROCESSOS REFLEXIVOS EM FOCO.....	82
3.1 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	82
3.1.1 Orientação Acadêmica.....	84
3.1.2 Orientação Tecnológica.....	85
3.1.3 Orientação Personalista	87
3.1.4 Orientação Prática	88
3.1.5 Orientação Social-Reconstrucionista.....	90
3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A NECESSÁRIA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO	92
3.3 A REFLEXÃO COMO ORIENTAÇÃO CONCEITUAL E SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS	97
4 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	103
4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA.....	103
4.2 A SELEÇÃO DOS CASOS, DEFINIÇÃO DOS DOCUMENTOS DE ESTUDO E COLETA DE DADOS	105
4.3 AS NARRATIVAS COMO FONTE DE COLETA DE DADOS.....	110
4.4 O SIGNIFICADO E AS CARACTERÍSTICAS DA NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA.....	114
4.5 DINÂMICA DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS EM SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO	118

5 PERCURSOS FORMATIVOS E PROCESSOS REFLEXIVOS: ENTRECRUZAMENTOS	126
5.1 LENDO OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO	126
5.1.1 O Percurso de P1	126
5.1.2 O Percurso de P2	140
5.1.3 O Percurso de P3	152
5.2 ENTRE NARRATIVAS E OLHARES: POSSIBILIDADES DE MANIFESTAÇÃO DOS PROCESSOS REFLEXIVOS.....	175
5.2.1 Os Motivos, Desejos e as Finalidades Pessoais e Coletivas Influentes no Percurso Formativo	175
5.2.2 A Experiência como Elemento Inerente à Reflexividade.....	179
5.2.3 A Observação e a Problematização como Elementos Intrínsecos ao Processo de Investigação-Reflexão	187
5.2.4 O Lugar e o Papel da Teoria na Maneira de Descrever e Analisar a Prática.....	193
5.2.5 A Potencialidade da Pesquisa-Ação como Processo Formativo-Reflexivo.....	197
5.2.6 Características das Reflexões Materializadas nas Narrativas	202
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
 REFERÊNCIAS	249
 ANEXO.....	254
ANEXO A – Roteiro de Construção da Síntese Elaborada de Curso	255
 APÊNDICES	257
APÊNDICE A – Quadro Geral das Sínteses Elaboradas de Curso Seleccionadas para o Estudo.....	258
APÊNDICE B – Grade de Questões Orientadoras da Leitura dos Percursos de Formação.....	261

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se, primeiramente, na minha história pessoal-profissional, considerando que esta se constrói ao longo de uma vida em que se cruzam desafios, aprendizagens e inquietações. Afirmo que tenho vivenciado tal movimento intensamente, o que vai confirmando minha opção e meu compromisso com a profissão de professor.

O processo de produzir minha profissão inicia-se na década de 1980, vivenciando os papéis de aluna, num curso noturno de Pedagogia, numa Universidade pública, e de professora já atuante na rede municipal de ensino. Com algumas experiências e muitas perguntas, buscava, de certa forma, soluções para os problemas decorrentes da minha prática docente, pela qual deveria acontecer a aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, numa escola que refletia a complexidade e a diversidade das mudanças sociais que aconteciam naquele momento histórico. Entendo que tal experiência constituía-se num ponto de partida para minha possível reflexão sobre o que fazia, instigando-me e desafiando-me a “buscar saídas”.

No entanto, reconheço que a Universidade fazia a “diferença” no meu modo de conceber e desenvolver a ação docente. Embora os cursos de formação estivessem pautados numa lógica curricular linear e propedêutica, o curso de Pedagogia oportuniza-me ter acesso a teorias explicativas do processo ensino-aprendizagem, além de tratar a educação como um ato político, exercitando-se a crítica e o diálogo em torno da escola e do trabalho educativo. Dessa forma, firmavam-se meus vínculos com a Universidade, os quais se tornaram contínuos no processo de formação e de atuação profissional.

Nessa trama, questionamentos também emergiam em decorrência de desencontros e dicotomias entre discursos e práticas, entre uma dada visão de teoria e experiências, entre formas de conhecer e possibilidades de fazer. Nessa dimensão, a prática continuava a lançar desafios, pela sua natureza complexa, singular, dinâmica, concreta. Em face disso, ao buscar compreender meu trabalho de ensinar e realizar práticas mais adequadas às necessidades emergentes na escola, é que desenvolvi uma atitude permanente de investigação sobre o que fazia.

Os avanços teórico-práticos construídos no meu percurso conduziram-me a trabalhar com formação continuada, na rede municipal e, posteriormente, numa escola estadual. Ao exercer a função de coordenadora pedagógica em diferentes âmbitos de ensino, pude também

construir novos significados sobre processos de formação. Foi um longo período de uma significativa vivência com formação de professores em serviço, que geraram importantes avanços. Porém, continuava a questionar se realmente os processos de formação que vínhamos realizando resultavam em mudanças concretas na escola e diferenças no modo do professor se relacionar com seu objeto de conhecimento, pensando no sentido daquilo que faz. Dito de outro modo, eu pensava: “Será que o professor está fazendo relações com sua prática?”

Esse questionamento foi, continuamente, incorporando-se ao meu trabalho de formadora, relacionando-se assim à experiência que se inicia na década de 1990, como professora de Prática de Ensino e Estágios no Curso de Pedagogia. A docência no ensino superior constituiu-se numa fase de novos desafios, aprendizagens e vivências de problemáticas que, na condição de professora, ainda não conhecia. Dentre estas, destaco: os currículos fragmentados dos cursos de formação; a concepção de divisão do trabalho, fortemente presente naquele momento; o engessamento das estruturas departamentais; a falta de identidade do curso; a ausência de um projeto coeso e articulado de curso.

Tais questões refletiam no trabalho com a Prática de Ensino e Estágios, promovendo-se um desencontro entre disciplinas teóricas e práticas, entre início e final de curso. Nessa visão, a teoria acaba sendo apresentada e compreendida como um conhecimento único e verdadeiro, considerando-se a prática como experimentação e comprovação dos fundamentos teóricos. Ou se estabelece um ativismo, no momento dos estágios, entendendo-se a prática como dissociada da teoria. Numa outra ótica, a prática é configurada como mais um trabalho prático e não como uma “prática-trabalho”.

Na década de 1990, novos estudos e pesquisas auxiliavam-me a pensar sobre meu trabalho e tiveram ressonância na minha forma de conceber a prática de ensino e o estágio como a necessidade de problematização da prática, a idéia de professor reflexivo e investigativo, a relação entre pensar e fazer no contexto do projeto da escola e da sociedade, a formação continuada como um crescente processo de aprendizagem, inserida num percurso profissional.

Esse conjunto de fatores provocou-me a continuar meu processo de formação, o que aconteceria no Curso de Mestrado em Educação, cuja pesquisa centrou-se no problema dos “nexos entre teoria e prática” no curso de Pedagogia, do qual fazia parte. Assim, a busca se fazia pela necessidade de compreensão dos problemas que vivíamos a partir da voz dos alunos egressos, objetivando analisar as contradições presentes no processo de formação. A referida

pesquisa possibilitou novas aprendizagens e o desafio de “propor” ações e um trabalho mais adequado frente às necessidades.

Esse momento foi de muito valor para minha aprendizagem profissional, pois além de realizar efetivamente um trabalho de pesquisa acadêmica, pude melhor compreender a complexidade que envolve um processo de formação de professores, tendo em vista os contextos e situações em que se constrói a relação ensino-aprendizagem.

Percebo que vou construindo um movimento teórico-prático, ao propor e desenvolver processos formativos no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que se realiza meu processo de desenvolvimento profissional. Considerando que esse é um movimento contínuo, que envolve diferentes dimensões e transições de papéis dentro dos contextos em que vivemos e atuamos, uma nova trajetória viria a se concretizar.

O trabalho realizado na Prática de Ensino e Estágio já se constituía numa importante bagagem teórica e experiencial, porém sempre passível de interrogações e novas aprendizagens. É nesse contexto que iria configurar-se o problema da presente pesquisa de Doutorado.

Em 2000, a Universidade na qual atuo assume um novo projeto de formação para professores em exercício, um programa específico e localizado num determinado período de tempo, denominado de Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Essa proposta inseriu-se num âmbito bastante amplo, tendo em vista que se propunha a formação de um número significativo de professores, em função da demanda no Estado e da necessidade apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Essa necessidade referia-se ao fato de que até o final da “Década da Educação”, instituída naquele contexto, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Ainda, anunciavam-se novas possibilidades de utilização das tecnologias da informação e comunicação em processos de formação profissional, bem como se destacava a modalidade de Educação a Distância (EAD) como uma alternativa capaz de redimensionar recursos, espaços e tempos na educação.

Se a proposta assustava pela sua amplitude e dimensão, tornava-se também um novo desafio para toda a Universidade, desencadeando um modo diferente de dirigir, orientar, pensar e fazer cursos de graduação. Sobretudo, gerava conflitos e desafiava os professores envolvidos nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, que enfrentariam uma diferente maneira de ensinar e aprender, formando docentes em contexto de trabalho e utilizando-se de novas tecnologias.

No entanto, aliado ao quadro político, legal e tecnológico em que o referido curso situou-se, um eixo foi considerado crucial e tornou-se objeto de atenção: a proposta pedagógica e curricular. Nesse âmbito, a “reflexão” do professor no contexto histórico, organizacional, cultural e de si próprio como pessoa e profissional, foi considerada um processo essencial no contexto do curso.

Iniciava-se, para mim, um novo momento pessoal-profissional, atuando como orientadora pedagógica dos tutores e como participante efetiva da equipe de implantação e desenvolvimento do curso. Novas perguntas se fizeram: Quem é o tutor no contexto desse tipo de curso? Qual é o seu papel? Como desenvolver uma proposta reflexiva de formação, numa dimensão tão ampla? Como seria traduzida tal proposta pelos professores?

As respostas e novas perguntas desencadearam-se pela própria vivência da proposta, no seu dia-a-dia, ao se enfrentar dificuldades, travar novas relações, propor, desenvolver e avaliar ações.

Considerando que os professores já estavam em contexto de trabalho e que se articulava formação inicial (acadêmico-profissional) e continuada, buscou-se desenvolver estratégias formativas que possibilitassem a reflexão e a investigação do professor na e sobre sua prática docente, num entrelaçamento entre saberes pessoais e da experiência, saberes pedagógicos e saberes específicos das áreas do conhecimento.

Assim, não bastava “pensar” ações, tinha que fazê-las acontecer. Para tanto, foi necessário também investigar meu próprio trabalho e construir um quadro teórico-prático que me auxiliasse a melhor compreender a dimensão reflexiva e investigativa da prática docente. A própria idéia de “reflexão” e “prática reflexiva” estava cercada de dúvidas e sendo apropriada de diferentes formas nos cursos de formação de professores. Alarcão (2003) afirma que as críticas que essa conceitualização tem sofrido podem referir-se ao fato de não ter sido bem compreendida, de se ter demasiada expectativa sobre a mesma, entendendo-se tal proposta como solução de todos os problemas; ou, ainda, podem advir do fato de ser realmente difícil a vivência dessa prática reflexiva no cotidiano dos professores.

Nesse sentido, a concretização da proposta pedagógica; a diversidade teórica e metodológica de abordagens sobre prática reflexiva, ensino reflexivo, professor reflexivo; o percurso de construção da proposta; a preocupação com o conteúdo e o campo de reflexão dos professores desencadearam problemáticas a serem enfrentadas. Ainda, as possíveis repercussões do curso nos processos de pensamento e no trabalho docente dos professores tornaram-se possibilidade de investigação. Esse, em especial, foi o elemento que me impulsionou a aprofundar os estudos e me conduziu ao curso de Doutorado.

Dessa forma, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos com uma história e novas perguntas. O trabalho realizado no Curso Normal Superior resultou em alguns avanços que se expressavam nas narrativas orais e escritas dos alunos e tutores, os quais destacavam a diferença de significado que passaram a ter sobre suas práticas, bem como as novas ações propostas e vividas. Em decorrência desse conjunto de fatores, questionava-me: Qual era o impacto do curso nas práticas docentes dos professores que o realizaram? Tínhamos, de fato, vivenciado uma proposta reflexiva de formação de professores? Como se materializou o processo de reflexão dos professores?

As referidas questões foram ganhando contornos mais definidos, a partir dos estudos realizados nas disciplinas, das discussões e análises com colegas doutorandos e professores nos seminários destinados ao processo de construção do projeto de pesquisa, da partilha de idéias e do encaminhamento proposto pela orientadora do trabalho.

Nessa perspectiva, tomei a decisão de analisar mais profundamente os percursos de aprendizagem de algumas professoras durante o curso que realizaram, para examinar a possível relação entre as estratégias formativas e o desenvolvimento de processos reflexivos. Com base nessa finalidade, construiu-se a questão de pesquisa: “Quais as contribuições do percurso formativo propiciado no Curso Normal Superior com Mídias Interativas para o processo de reflexão dos professores?”

Sendo assim, os objetivos da pesquisa convergem para a análise da relação entre a formação realizada e os significados atribuídos pelos professores ao percurso de aprendizagem construído, focalizando-se a atividade reflexiva. Nesse âmbito, são os seguintes os objetivos norteadores da investigação:

- analisar as contribuições do percurso formativo propiciado no Curso Normal Superior com Mídias Interativas para o processo de reflexão dos professores;
- apreender analiticamente a relação entre os processos formativos realizados e o processo de reflexão explicitado pelos professores sobre sua prática docente;
- examinar e analisar os momentos e as situações de reflexão dos professores durante a trajetória de formação;
- indicar potencialidades dos processos formativos analisados para propostas de formação de professores.

Ao final de 2005, realizei uma exploração de materiais escritos de professores que realizaram o curso, para mapear questões que sinalizariam para a possibilidade da pesquisa. Realizada essa etapa, foi possível delinear a metodologia de pesquisa, que se constituiu num Estudo de Casos Múltiplos, tendo em vista o estudo longitudinal e em profundidade de alguns percursos de aprendizagem, questão que mereceu detalhamento no capítulo 4. Tal processo permitiu a construção de algumas sínteses, as quais constituem os capítulos deste trabalho, registrando as análises resultantes de um complexo movimento de compreensão dos processos formativos indicados como reflexivos.

No capítulo 1 focalizo o contexto gerador deste estudo, o qual se originou do trabalho de formação realizado no Curso Normal Superior com Mídias Interativas da UEPG. Para tanto, situo esse curso num determinado espaço e tempo, considerando o contexto em que o mesmo foi construído. Assim, apresento sua proposta pedagógica e curricular e o entrelaçamento desta com a abordagem reflexiva de formação de professores. Por fim, coloco-me dentro do contexto, explicitando o meu interesse em pesquisar o tema e a forma como o problema desta investigação foi se encaminhando no meu próprio processo de desenvolvimento profissional.

O conceito de reflexão e as dimensões implicadas na constituição de um professor reflexivo e de uma prática reflexiva são abordados no capítulo 2. Tal dimensão implica o reconhecimento de que a reflexão é realizada por uma pessoa-profissional e se constrói numa articulação bastante complexa entre pensamento, ação, saberes e contextos. Nesse capítulo também é abordada a compreensão de diferentes autores sobre as manifestações da reflexividade, entendendo-a como uma dimensão da racionalidade que se expressa de diferentes maneiras nos professores ao se relacionarem com sua ação docente.

No capítulo 3, o intuito é focalizar a reflexão como orientação conceitual. Nesse sentido, procuro compreender as abordagens de formação e desenvolvimento profissional, para localizar a dimensão reflexiva, suas finalidades, amplitude e articulação com a idéia de investigação sobre a prática.

Os capítulos apresentados compõem um conjunto de fundamentos que denomino de “núcleos teóricos”, pois constituem as sínteses construídas, a partir do estudo e cruzamento dos referenciais teóricos que indicaram os elementos relacionais de um processo reflexivo. O estudo compõe-se dos seguintes núcleos orientadores das análises: a reflexão como processo lógico, metódico e sistemático; as dimensões que perpassam a reflexão do professor como pessoa e profissional, envolvendo vida, carreira, saberes, contextos de ação; as manifestações da reflexividade na prática docente; a relação entre formação, reflexão e investigação.

As considerações sobre a metodologia da pesquisa são feitas no capítulo 4, no qual explicito o processo de seleção dos sujeitos e busco esclarecer o desenvolvimento da coleta de dados. Além disso, abordo o significado das narrativas como fonte de coleta de dados e como estratégia de formação, entendendo que esses dois pólos se imbricam na presente pesquisa. Concluo o capítulo com a narração sobre a dinâmica de análise e tratamento dos dados, processo em que se revela a minha trajetória de reflexão durante a pesquisa.

No capítulo 5 desafio-me a narrar o narrado, ao mesmo tempo em que leio os percursos de formação de três professoras, buscando apreender os sentidos atribuídos por elas aos seus processos de aprendizagem. Ainda nesse capítulo, inicio um processo de interpretação em relação ao já vivido. Na seqüência, ao cotejar três percursos, faço uma abordagem e análise dos eixos que demonstraram possíveis contribuições do curso para os professores, no sentido de articularem as estratégias formativas com o pensamento reflexivo, possibilitando a vivência de processos formativos e reflexivos.

Ao encerrar o presente texto, imprimo um sentido de abertura para outras possibilidades de abordagem e análise do tema, considerando a provisoriedade das sínteses e do momento de construção deste trabalho.

1 O CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é situar o contexto que desencadeou a presente pesquisa de doutorado. Para tanto, é preciso contar uma história em que o já vivido se faz presente como objeto de estudo. Assim, é necessário transitar entre passado e presente, localizando elementos que possam auxiliar a compreender finalidades e ações que se engendram num determinado tempo-espaço, situado historicamente.

Em face disso, serão apresentadas as finalidades e diretrizes do Curso Normal Superior com Mídias Interativas – CNSMI, sua proposta pedagógica e curricular, cuja prática desencadeou o problema de pesquisa.

1.1 O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS: CENÁRIO E TRAMA

O CNSMI¹ foi desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, no Estado do Paraná, instituição pública que já tinha uma importante trajetória referente à formação de professores. Sendo assim, no ano de 2000, apresentava-se um cenário desafiador para a formação de professores no Brasil, que se constituía, especialmente, em promover a formação em nível superior para um significativo número de docentes em exercício. Diante disso, também se mostravam presentes novas possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e informação e dos recursos da mídia eletrônica em diversos setores, dentre os quais o da formação de professores.

Naquele momento, dentre os fatos que apontavam para um redimensionamento da forma de pensar e fazer a educação situava-se a necessidade de expansão do ensino superior, a qual se articula a diversas dimensões, segundo o que se aponta na documentação referente à implantação do curso:

¹ Será utilizada a sigla CNSMI para identificar o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, tendo em vista que tal simbologia está presente no Projeto do Curso e em documentos oficiais referentes ao mesmo.

- a necessidade de pessoas e instituições enfrentarem novas demandas da denominada “sociedade do conhecimento”, considerando-se que a educação tornou-se um diferencial significativo;
- a realidade virtual como processo transformador de formas de aprender e ensinar;
- a multiplicidade de novas tecnologias possíveis de serem aplicadas no ensino e aprendizagem, otimizando recursos, oferta e qualidade de serviços educacionais;
- a necessidade de produção e democratização do conhecimento no ensino superior, considerando demandas em termos de expansão de vagas, ampliação do espaço físico, aquisição de materiais e equipamentos, novas carreiras profissionais, novos campos de pesquisa e formas mais eficazes de difundir o conhecimento e interagir com a comunidade;
- o destaque da educação a distância (EAD) como uma alternativa e modalidade potencialmente capaz de atender a um contingente de pessoas que aspiram por formação. (BRANDT et al, 2002).

Nesse cenário, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI) já desenvolvia cursos de pós-graduação, utilizando-se de recursos tecnológicos em parceria com a Agência de Educação Tecnológica, criada para atingir os objetivos de expansão da educação, através da modalidade de EAD. Diante disso, propunha-se, no ano de 2000, um curso de graduação, orientado à formação inicial e, ao mesmo tempo à formação continuada, considerando a natureza do trabalho de professores, os quais seriam então beneficiados. Tal proposta resultou na criação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, como uma nova modalidade de formação de professores, a partir da combinação necessidades e possibilidades. Inseria-se a necessidade de atender à demanda por formação de professores de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exigência apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Dessa forma, a proposta localizava-se num contexto de políticas públicas de educação no Estado, enfatizando-se a formação do profissional em exercício.

Na trama da história, o projeto de formação amparava-se na LDBEN/96, a qual oferece um arcabouço legal que permite diferentes alternativas de formação de professores. Naquele momento, a opção pelo Curso Normal Superior já era prerrogativa do projeto inicial,

elaborado por consultoras² da SETI, e se justificava pelo caráter de inovação que vinha incorporado à própria legislação referente a essa modalidade de formação. De acordo com a legislação vigente, a proposta amparou-se na Resolução CNE nº 01/99, de 30/09/1999, que instituiu o Curso Normal Superior como uma das modalidades de formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e no Decreto nº 3.554/00, que explicitava, no parágrafo 2º de seu artigo 1º, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”.

Além dessa alternativa de formação, o curso em questão foi planejado na modalidade a distância, prevendo espaços virtuais e presenciais. O artigo 80 da LDBEN respalda a iniciativa, estabelecendo que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de educação a distância em todas as modalidades de ensino e de educação continuada.

Considerando a legislação, a viabilidade de desenvolver conhecimento sobre cursos a distância e o uso das tecnologias, o compromisso social, político e pedagógico da Universidade, a UEPG assumiu a proposta, tendo como parceira a Universidade Eletrônica do Brasil (responsável pela instrumentalização tecnológica) e, a partir daí, implementou e construiu uma trajetória de formação, envolvendo diferentes sujeitos, ressignificando continuamente a proposta a partir da prática.

Nessa perspectiva, o curso foi organizado em regime especial e por isso beneficiou-se da flexibilidade de duração prevista em lei. Quer dizer, possuía carga horária fixa total para integralização de 2.800 horas, em 600 dias e 26 meses de trabalho escolar efetivado. A carga horária compreendia 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas de vivências educadoras (prática ao longo do curso), 400 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades complementares/estudos independentes.

Para a efetiva vivência da formação delineada, o programa envolveu municípios do Estado do Paraná, os quais também tinham o objetivo de atender às suas demandas, firmando convênios que instituíam a parceria no desenvolvimento da formação dos professores. Assim,

² O Projeto Inicial foi concebido pelas consultoras Corina Lúcia Costa Ramos e Silza Maria Passelo Valente, que acompanharam a implantação do curso. No entanto, desde sua implantação, o projeto foi continuamente reconstruído pela equipe administrativa e pedagógica da UEPG, responsável pelo curso.

o programa foi estruturado em circuitos ou entradas. Cada circuito³ correspondia a um grupo de municípios que era concebido como uma unidade de várias turmas. Desse modo, o circuito era composto por cinco a sete municípios, com dois a quatro grupos de 30 a 40 estudantes-professores⁴, em dois turnos, interligados numa rede de comunicação a distância, com atividades virtuais em tempo real e atividades presenciais, organizadas e orientadas por um tutor local (professor com formação em licenciatura e com especialização em educação ou áreas correlatas). Cabe dizer que esses circuitos não eram necessariamente ligados às prefeituras, pois alguns grupos foram formados por outras instituições envolvidas com a educação, como no caso de um dos municípios participantes, no qual o curso foi solicitado e implementado por um sindicato de trabalhadores, comportando professores das redes pública e particular de ensino.

A dinâmica de ensino-aprendizagem implementada articulou diferentes formas de se relacionar com a informação e de interação no espaço e tempo. Foram utilizadas mídias como videoconferência em tempo real e multiponto (todos podem ver, ouvir e falar ao mesmo tempo), teleconferências, trabalho on-line via intranet e internet com protocolos de trabalho previamente organizados. Essa dinâmica possibilitou novos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, ora individualizados, ora colaborativos, além de desmitificar o uso do computador e de outras ferramentas tecnológicas, de maneira que possam ser incorporadas à prática cotidiana do professor.

Nesse sentido, o acesso às tecnologias oportunizou ao estudante-professor uma nova relação com o conhecimento e diferentes tipos de interação entre os sujeitos, rompendo-se barreiras de espaço e tempo. Ressalta-se a função social da Universidade também no que se refere à inserção de professores e alunos na dimensão da tecnologia, tendo em vista que grande parte desses estudantes-professores não tinham nenhum contato com artefatos tecnológicos, inclusive com microcomputadores domésticos.

Nessa direção, desde sua concepção inicial, o projeto do curso teve como objetivos:

- habilitar o contingente de professores, para facultar a melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino, municipal, estadual ou particular, nos anos iniciais do ensino fundamental;

³ O Curso envolveu a realização de cinco circuitos, entre o período de 2000 a 2005, abrangendo um total de 25 municípios, assim distribuídos quantitativamente (considerando que alguns municípios fizeram parte de mais de um circuito): 1º circuito= 4; 2º circuito= 5; 3º circuito = 5; 4º circuito= 7; 5º circuito = 7.

⁴ Estudante-professor refere-se à denominação dada aos alunos do curso, os quais eram professores em exercício.

- cumprir com a responsabilidade social de qualificar professores em formação de grau superior, pela Instituição, no decorrer desta década, em consonância com a legislação atual;
- ampliar os referenciais teórico-conceituais, para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a criação e produção de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas, com parte de uma grande rede integradora de geração de conhecimento no Estado, mediante o uso de tecnologia de comunicação;
- possibilitar a experimentação e a avaliação, pela comunidade acadêmica paranaense, de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas pela UEPG. (PROJETO..., 2000, p. 5).

Nesse cenário, o projeto foi considerado inovador, tendo em vista aspectos pertinentes ao paradigma emergente na área de formação de professores, ao articular componentes menos convencionais que se nutrem da metodologia das modalidades presencial e a distância.

Relacionada ao quadro político, legal e tecnológico em que o curso situa-se, tem-se a proposta pedagógica como eixo central desse trabalho. Essa proposta é orientada por diretrizes e princípios que indicam a necessária problematização e investigação da prática docente, pelo confronto entre teoria e prática, mobilizando-se processos reflexivos.

Tendo em vista o entrelaçamento entre os processos formativos desenvolvidos no curso e a categoria da “reflexão”, torna-se importante a visualização das estratégias teórico-práticas desenvolvidas na proposta pedagógica e sua relação com a abordagem reflexiva na formação de professores. Apresenta-se a seguir uma descrição de elementos norteadores da proposta pedagógica, localizados no espaço e tempo em que o curso se construiu. Da mesma maneira, busca-se explicitar a relação das estratégias formativas com a idéia de reflexão e de prática reflexiva, orientadora da formação pretendida, caracterizando-se os processos formativos e reflexivos.

1.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO, SEUS PROCESSOS FORMATIVOS E O ENTRELACAMENTO COM A ABORDAGEM REFLEXIVA⁵

O projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas inclui-se numa lógica de formação que assume a prática como eixo norteador e colabora para a constituição do professor como profissional reflexivo e pesquisador, capaz de compreender, relacionar, criar, optar e argumentar frente ao trabalho docente e à prática educacional, desenvolvendo, a partir desse processo, novos saberes.

Nesse âmbito, a proposta pedagógica é orientada por diretrizes e princípios como: a necessária confrontação teoria-prática e sua integração a partir do exercício da docência; o reconhecimento da trajetória profissional do professor; a abordagem problematizadora e investigativa nos módulos compostos pelos conteúdos, nas vivências educadoras, no estágio e nas demais práticas presentes no currículo; a instrumentalização da tecnologia aplicada à educação; a ampliação dos horizontes culturais para a compreensão e transformação do mundo contemporâneo; a aprendizagem colaborativa.

Para efetivar o proposto, a estrutura curricular do curso é constituída por: *módulos interativos, vivências educadoras e estágio; estudos independentes e síntese elaborada de curso*, descritos a seguir.

Os módulos interativos sistematizam os referenciais teóricos do curso por meio de temas. Estes devem ser compreendidos como momentos de análise e sistematização, em que se abordam as concepções teóricas, os conteúdos/objetos de ensino e as metodologias, que também precisam ser confrontados com as práticas do estudante-professor, buscando-se o movimento teórico-prático.

As vivências educadoras e o estágio efetivam a articulação entre os referenciais teórico-conceituais e a prática em construção do estudante-professor. São momentos de reflexão prático-teórica durante o curso, com ênfases diferenciadas e complementares, tendo em vista os objetivos previstos na matriz curricular. Essas vivências são realizadas em diferentes ambientes de aprendizagem, dentro e fora da escola, considerando a relação com os conteúdos desenvolvidos e as análises desencadeadas nos módulos interativos. Ao final de

⁵ Este texto tem como base o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas e os trabalhos de Cavagnari, Nadal e Santos (2003) e de Nadal e Santos (2005).

cada vivência, ocorre uma produção escrita para sistematização e socialização dos avanços prático-teóricos.

Articulados aos processos formativos inserem-se os estudos independentes, configurados como atividades complementares que permitem ao estudante-professor envolver-se em diferentes situações de aprendizagem, objetivando a ampliação dos horizontes culturais, o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo e a revisão atualizada do conhecimento.

O percurso proposto é articulado num trabalho conclusivo denominado de Síntese Elaborada de Curso. Essa produção torna-se processo e produto no contexto do curso, pois acompanha o desenvolvimento de todo o currículo, como uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento acumulado e do saber apropriado nos diversos momentos, a partir da reflexão e produção pessoal do professor, inspirada na construção coletiva do conhecimento, analisada e comentada em função de diferentes aspectos de sua prática. Torna-se, desse modo, um espaço significativo que oportuniza a tematização da prática, trazendo à tona um possível re-encontro e confronto desta com os referenciais teóricos desencadeados durante o curso.

O desenvolvimento e o encadeamento dessas propostas ocorrem em diferentes tempos e espaços de aprendizagem: ambientes de videoconferência interativa, trabalhos on-line; tutoria permanente e presencial, espaços das escolas e da comunidade. Nesse movimento, o processo de ensinar e aprender é mediatizado por diferentes profissionais: docentes, assistentes, tutores, equipes pedagógicas das escolas e coordenação de Curso.

Em função de uma logística mediatizada pela tecnologia e pela atuação multi e transdisciplinar, torna-se imprescindível o diálogo permanente entre todos os envolvidos, tendo em vista a efetivação de uma rede colaborativa de conhecimento.

Sendo fundamental a valorização do exercício docente como um referencial central da formação, o curso tem como uma das suas principais finalidades partir de situações concretas da docência, permitindo ao estudante-professor refletir e compreender sua ação através de ferramentas conceituais, voltando à sua própria prática para modificá-la e ressignificá-la. Frente a esse objetivo, de valorização da experiência docente e de articulação de processos reflexivos, três dos processos pedagógicos, componentes da matriz curricular, merecem destaque: as vivências educadoras, o estágio e a síntese elaborada de curso, motivo pelo qual serão, a seguir, caracterizados.

1.2.1 Vivências Educadoras: a Prática ao Longo da Formação

As vivências – de estudo da escola, de docência reflexiva, de aprendizagem de investigação, de trabalho com a comunidade e de processos de divulgação do saber através da rede de informação (internet) – configuram-se como momentos de efetiva articulação teórico-prática nos quais os conhecimentos sistematizados, através dos temas e módulos, são vivenciados, relacionados e confrontados com a prática educacional existente, buscando permitir a reconstrução de tal realidade educacional, como também dos próprios conhecimentos que inicialmente se apresentavam, fundamentando concepções e subsidiando compreensões.

Ao longo do curso, esses diferentes momentos de reflexão, articulados aos módulos, estágio e síntese elaborada, propiciam o exercício do diagnosticar/compreender para além do constatar/perceber a assimilação da dialética inerente à realidade, o cultivo da capacidade de analisar e inferir e, especialmente, de reconstruir e produzir saberes.

O objetivo da primeira vivência é o estranhamento da realidade e, para tanto, a metodologia de trabalho é a construção de um diagnóstico. A percepção sobre a escola, que até aquele momento poderia estar se dando de modo consensual ou rotinizado, passa a ser problematizada em face das suas contradições. Leituras sobre essa temática e suas relações com a comunidade e a sala de aula subsidiam os estudantes-professores na elaboração de questões a serem desveladas, sistematizadas através de diferentes instrumentos: roteiros de observação, de análise documental, questões de entrevista com sujeitos diferenciados do cotidiano escolar. Assim, aquilo que era visto, passa a ser compreendido e ao se compreender o real passa-se, ao mesmo tempo, a conhecer as temáticas que permanecem em aberto, sem resposta.

O trabalho na segunda vivência educadora decorre da primeira. O diagnóstico anteriormente traçado e as problematizações dele subjacentes, somados ao trabalho de teorização desenvolvido a partir dos temas, desembocam numa primeira proposição, na sua própria sala de aula – uma docência reflexiva. Estudos relacionados ao trabalho docente somam-se aos desenvolvidos no âmbito dos objetos de estudo e sua metodologia, para configurar um planejamento construído em torno de uma temática identificada na primeira vivência. O planejamento de ensino é desenvolvido como momento e instrumento de reflexão e os processos de registro, através de narrativas, garantem a sistematização desse processo, voltando-se ao diagnosticado, ao proposto e ao vivido e iniciando o professor em formação

nos processos de elaboração de seus próprios saberes a partir do estudo da realidade circundante.

O sentido maior no trabalho com as vivências é construído através da inter-relação entre elas. A realidade da escola e da sala de aula, que na primeira vivência passa da condição de conhecida à condição de compreendida, sofre um processo de intervenção na segunda vivência. O relatório reflexivo daí produzido, ao mesmo tempo em que busca aprofundar os processos de compreensão e sistematizar os saberes construídos, também é indicador das problemáticas que persistem ou se apresentam e que, por isso, precisam ser desveladas.

Assim, os processos metodológicos de diagnosticar e planejar, intervir e avaliar são seguidos pelo procedimento de investigar. A terceira vivência educadora busca exercer esse papel no curso ao propor que uma problemática interveniente nos processos pedagógicos seja investigada sob a forma de um exercício de pesquisa. A organização da investigação em torno da modalidade de pesquisa-ação se faz pela idéia de que essa é a modalidade mais coerente com a concepção formadora subjacente aos processos em questão. Diante da problemática identificada e a partir de registro constante, recompõe-se um diagnóstico através de coleta de dados sobre o problema e paralela teorização sobre o mesmo. O exercício de confronto entre tais pólos permite a obtenção de possíveis interpretações e análises, as quais subsidiam a elaboração de um plano de ação/enfrentamento. A execução do planejado, sob cuidadosa observação dos resultados que se vão construindo, tem como conseqüência a avaliação do processo vivido e o estabelecimento de considerações, materializações do saber docente elaborado.

No esteio da construção trilhada, a quarta vivência educadora vem garantir que as tematizações da docência não se restrinjam à sala de aula, propiciando uma articulação da prática educativa escolar com a comunidade, dando à docência uma dimensão ampliada. Metodologicamente, os processos são de intervenção, agora com planejamento em nível de instituição, comportando diferentes ações/subprojetos. O trabalho de teorização deve contribuir para a construção de uma nova percepção sobre a relação escola-comunidade, permitindo compreender a composição de tais instâncias e, essencialmente, a natureza das relações a se travarem entre elas: a comunidade vindo até a escola, sentindo que esse é um espaço que lhe pertence, percebendo a escola como sua, envolvendo-se nos processos decisórios na medida em que contribui com sua percepção, interesses e necessidades; e, por outro lado, a escola indo até a comunidade para aprender com ela, para extrair dela elementos que permitam a ressignificação dos saberes e da prática escolar.

Nessa perspectiva, os estudos teóricos sobre a temática, à luz das problemáticas que se constituíram paulatinamente na trajetória de formação, são seguidos de propostas de ação com temas variados, não apenas no âmbito do currículo escolar, mas essencialmente do currículo de vida. No espaço interno das escolas ou nas instâncias da própria comunidade – praças, asilos, associações de moradores, creches, casas assistências, museus, dentre outros – com envolvimento das equipes gestoras das escolas e dos demais professores, a quarta vivência educadora possibilita a construção de uma nova história de participação e aprendizagem e a constituição da identidade do professor, gestor de inúmeras relações pedagógicas.

A efetiva produção de conhecimentos é aquela que socializa o produzido. Assim, os saberes docentes produzidos pelos movimentos de diagnosticar, planejar, intervir, avaliar e investigar veiculam-se a possíveis interlocutores através dos processos de trabalho da quinta vivência educadora: aprender a socializar. Desse modo, tal momento formativo promove, através da construção de “sites”, a organização de uma comunidade virtual, para que experiências e produções efetuadas durante o curso possam ser partilhadas num contexto mais abrangente, expandindo-se os processos de reflexão. A comunicação do conhecimento produzido permite novas reflexões em grupos que se ampliam, oportunizando o posicionamento do professor frente às questões educacionais. A proposta é de que se efetive uma comunidade aprendente, pela qual se constroem as parcerias que rompem com o modelo individualista e isolacionista de escola. Além disso, esse processo se faz por meio do uso das tecnologias da comunicação e da informação. Uma diferente relação com os artefatos tecnológicos é oportunizada ao professor, ao mesmo tempo em que se permite a interação entre os diferentes sujeitos, rompendo-se o distanciamento e constituindo-se uma nova organização de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse *continuum* o estágio desenvolve-se por meio de projetos interdisciplinares, processo pelo qual as experiências e aprendizagens construídas são aglutinadoras de novas compreensões que subsidiam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da prática pedagógica, analisando-se os seus diversos componentes: concepções de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, processos de interação, relação conteúdo-forma, aspectos cognitivos, processos de mediação, dentre outros.

É possível afirmar, então, que ao sistematizar a prática ao longo da formação, as vivências educadoras e o estágio contribuem, efetivamente, não apenas para a compreensão e busca de reflexão sobre o universo educativo no qual o professor está inserido, como também para a aprendizagem de procedimentos vitais nessa construção: as capacidades de

diagnosticar, planejar em nível individual e coletivo, intervir, avaliar, investigar e socializar, não do modo mecânico como muitas vezes são desenvolvidos, mas de modo reflexivo, pautado pelos movimentos de problematização e teorização.

1.2.2 Síntese Elaborada de Curso: um Memorial Reflexivo sobre a Formação

Tomar a prática do professor como referência para a formação e sistematizar a reflexão e investigação nela mesma, exige uma inter-relação entre os saberes que já constituem seu repertório profissional. Nesse caso, é interessante reconhecer que a profissão docente começa a se construir muito antes da entrada num curso de formação. Isto é, mesmo antes da opção pela profissão e do exercício profissional, o futuro professor tem referências sobre a prática de ensinar, porque já conviveu com a figura e a idéia de professor durante sua trajetória escolar. Assim sendo, é preciso considerar que os futuros professores ingressam nos cursos de formação acadêmico-profissional com pré-concepções sobre ensinar e aprender, que são construídas em seus processos de “aprendizagem por observação” (LORTIE, 1975).

A abordagem de Lortie contribui para a compreensão de que as pré-concepções condicionam as aprendizagens dos futuros profissionais durante sua formação acadêmica. Nesse sentido, as concepções construídas durante a escolarização podem comprometer a aprendizagem de novos conceitos, limitando sua compreensão numa perspectiva teórico-prática mais abrangente. Ainda, pode ocorrer uma tradução equivocada de novos conceitos por parte do aluno, tendo em vista sua conformação à aprendizagem anterior, por observação, o que conduziria à reafirmação das teorias práticas já existentes. Considerando a necessidade de superação de pré-concepções oriundas da aprendizagem por observação, é importante assinalar que os cursos de formação necessitam trabalhar com o repertório de conhecimento anterior de seus futuros professores, problematizando-o em direção a novas compreensões, fundamentadas e contextualizadas.

Dessa forma, a formação profissional é entremeada por um conjunto de conhecimentos anteriores que se movimentam dialeticamente no contexto de formação, frente a novas aprendizagens. Faz-se necessário analisar a inter-relação entre diferentes saberes (específicos das áreas de conhecimento, pedagógicos e experienciais), fator que aponta para o reconhecimento da importância da reflexão sobre um saber construído na trajetória e na prática cotidiana do professor, estas, por sua vez, inseridas numa prática social. A

reconstrução do conhecimento prático-profissional através dos processos de formação torna-se um desafio.

No contexto ora em questão, a prática reflexiva se apresenta como uma postura docente e estratégia metodológica num processo de formação como mudança: “uma formação que parte do fato de os professores e professoras, como sujeitos adultos, disporem de um conjunto de estruturas cognitivas, experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de suas práticas” (BOLÍVAR, 2002, p. 104).

A reflexão é uma postura porque compreende, por parte do professor, atitudes de abertura de espírito, vontade e responsabilidade (DEWEY, 1979). Depreende-se, daí, que o professor reflexivo é alguém que demonstra boa vontade em ouvir e perspectivar novos caminhos, ponderando sobre a coerência e pertinência dos mesmos. Tal debruçamento tem como exigência o querer do professor, visto que sendo a reflexão um exame mental, ela não pode ser forjada, mas sim desejada. Esse desejo muitas vezes está ligado ao nível de responsabilidade do professor, seu comprometimento para com as conseqüências do trabalho que faz sobre a formação acadêmica dos alunos, sua vida pessoal e sua paralela e conseqüente inserção na sociedade.

A prática reflexiva representa uma possibilidade de colocar o processo formativo em favor do professor, na medida em que todo o direcionamento se fará em função da ressignificação do trabalho docente, da superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano da sala de aula e da escola. Por outro lado, é preciso especial atenção para os riscos do “espontaneísmo”, porque, ao propor que se parta da prática do professor, muitas vezes se acaba nela ficando, impedindo-se assim o acesso aos saberes elaborados (BOLÍVAR, 2002).

Mizukami et al (2002, p. 49) explicitam essa idéia quando afirmam:

Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o ‘ensino reflexivo’ aglutina as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas.

Enquanto estratégia formativa, visando também à construção de “teorias práticas” de caráter emancipatório, a reflexão organiza-se, no âmbito do curso, através de estratégias como

o diálogo em situações de problematização na tutoria; projetos de intervenção e investigação nas vivências educadoras/estágio e narrativas na elaboração dos relatórios reflexivos. O intuito é o de superação de um modelo de formação no qual o professor é tomado como alguém destituído de saberes e experiências, a quem, conseqüentemente, precisa-se transferir conhecimentos. Nesse sentido as estratégias reflexivas intentam tomar o processo de formação articulado às experiências de vida do professor e aos saberes por ele já dominados e desenvolvidos. “Trata-se agora de valorizar o amplo corpus de conhecimento e experiência adquiridos no exercício de uma vida profissional que configurou uma trajetória profissional própria, a ser articulada com os novos conhecimentos” (BOLÍVAR, 2002, p. 104).

Os processos formativos e reflexivos resultam na constituição de um professor sujeito e autor de sua formação. A Síntese Elaborada de Curso é o momento e o espaço privilegiado para tal, onde as narrativas permitem ao professor avançar por diferentes patamares de tomada de consciência, possibilitando-lhe reconstruir sua prática. Nesse sentido, podem ser usadas num movimento de avaliação formativa da prática profissional, estimulando a reflexão sobre a ação e a percepção coerente da mesma. Nesse caso, a narrativa auxilia o professor a ampliar sua capacidade de perceber e analisar o que faz, articulando, nesse processo, suas trajetórias pessoal e profissional.

No contexto da elaboração da Síntese, algumas questões merecem também atenção e, desse modo, o trabalho com narrativas exige certos cuidados. Não se trata de apenas “contar o que se fez”, tomar consciência, até porque muitas vezes essa “consciência” pode conter desvios. Zeichner (1993) alerta para os perigos da ilusão da reflexão ou de que ela seja utilizada para justificar práticas incoerentes ou não democráticas. Sem reflexão e investigação a narrativa não será capaz de gerar a produção de saberes; é imprescindível a metacognição, o pensar sobre seu próprio pensar, a auto-avaliação fundamentada e geradora de processos “catárticos”, de sínteses pessoais encaminhadoras à reconstrução, à proposição de novas maneiras de ser ou de se praticar. Confirma-se essa preocupação pela observação a seguir:

É importante considerar que a reflexão não é, aqui, entendida como sinônimo de julgamento sábio. A experiência pode conduzir a lições erradas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras. [...] Usamos novos conhecimentos para confirmar, mais do que para contrariar, colocar em xeque ou mesmo desafiar nosso pensamento. Nossas concepções e/ou suposições sobre o que constitui – a priori – o ensino e a aprendizagem são particularmente difíceis de serem desalojadas. Frequentemente, superestimamos o relacionamento entre vários eventos; muitas vezes falhamos em reconhecer estruturas similares de problemas, quando passamos de um evento para outro. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 50).

No caso do Curso Normal Superior com Midas Interativas, busca-se a valorização dos saberes da experiência como expressão de uma práxis pedagógica e social. Para tanto, compreende-se a necessidade de desencadear um processo de expressão-reflexão-reconstrução da trajetória pessoal profissional dos estudantes-professores, buscando-se explicitar dimensões do passado que incidem sobre as situações atuais, sua compreensão e conseqüente projeção em formas “desejáveis” de ação.

Nesse contexto, as histórias de vida oportunizam um processo reflexivo de apropriação e explicitação (autoria) dos conhecimentos (normalmente práticos). Isto possibilita que o autor possa refletir sobre experiências significativas, assumindo-as e controlando-as como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e, ao mesmo tempo, revelar dimensões que precisam ser mudadas (BOLÍVAR, 2002).

No entanto, esse trabalho não pode ficar num nível meramente “regressivo” e “terapêutico”, no sentido de voltar ao passado para entender o presente, nem supervalorizar a experiência em detrimento da teoria. Trilhar o caminho da reflexão exige a efetivação de uma re-leitura crítica da trajetória, configurando-se num processo de análise e síntese.

A Síntese Elaborada constitui-se numa produção escrita que se inicia nos últimos meses do curso e se constitui numa retomada da trajetória de aprendizagem, pela qual o estudante-professor analisa a sua prática na relação com os saberes construídos durante o processo. Para efeito de sistematização e elaboração, o trabalho é distribuído em quatro partes articuladas e interdependentes: retomada do memorial inicial, análise dos saberes específicos (áreas do conhecimento), análise dos saberes pedagógicos, visão de docência numa perspectiva ampliada de escola e de sociedade (Anexo A).

Nessa produção, busca-se confrontar os conhecimentos teóricos com a prática, numa relação permanente e sistemática. Dessa forma, a Síntese Elaborada de Curso expressa a produção do conhecimento do estudante-professor na trajetória de uma formação continuada, possibilitando-lhe uma compreensão ampliada da realidade em que atua, conduzindo-o à criação de estratégias de intervenção mais adequadas para o enfrentamento das situações de ensino-aprendizagem.

A metodologia problematizadora, inerente à prática reflexiva e investigativa, torna-se norteadora do projeto de formação, pretendendo-se romper com as práticas educativas que perpetuam a separação teoria-prática e a cristalização do conhecimento à medida que se contemplam os saberes da prática, buscando sua compreensão e ampliação.

Considerando a vivência da proposta pedagógica do curso, trajetões e processos foram por mim experimentados, o que gerou novos questionamentos a respeito da formação de

professores, desencadeando a minha própria problematização sobre a contribuição do programa e de todo o trabalho realizado para os professores que nele se envolveram, especialmente no que se referia ao pensamento reflexivo.

1.3 A ORIGEM E O ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Entre idas e vindas no espaço-tempo, coloco-me na história projetada e vivida. Porém, ao colocar-me como sujeito singular, explícito que esse não é um posicionamento individualista, pois o “eu” é resultado do encontro de muitos sujeitos e somente constitui-se a partir de um processo dialógico com o “outro”.

No contexto do CNSMI, desenvolvi uma nova trajetória pessoal-profissional, como docente e membro da equipe de orientação pedagógica. Presente desde o início do curso, do seu processo de implantação até a última edição no ano de 2005, pude vivenciar desafios, dificuldades, aprendizagens e avanços. Desafios e dificuldades porque o projeto envolveu a experimentação de novas tecnologias e da modalidade de EAD; a vivência de relações que se estabeleciam entre diferentes sujeitos, buscando-se compor uma rede de colaboração e aprendizagem conjunta; os impasses da legislação; a prática de uma nova proposta curricular e pedagógica, que necessitava de análise constante. É nesse sentido que emergem também as aprendizagens, pois tive a oportunidade de orientar e acompanhar o trabalho de tutores, profissionais que estavam mais próximos dos estudantes-professores. Dessa forma, apareciam as questões emergentes da prática docente de professores em contexto de trabalho, o que impulsionava um movimento de reflexão-ação contínuo.

Ao orientar e acompanhar os tutores na efetivação das estratégias formativas propostas no curso, tornava-me cada vez mais próxima das problemáticas vivenciadas pelos estudantes-professores. Tais indagações eram trazidas para o curso e, nesse caso, desenvolvia-se um movimento entre teoria e prática, pois os estudantes-professores demonstravam o desejo de melhor compreender os problemas que enfrentavam, buscando soluções. O curso, pela configuração pedagógica e curricular que apresentava, tornava-se um espaço para tematizar a prática docente.

Nessa perspectiva, comecei a tematizar a minha própria prática de formadora de professores, tomando-a como objeto de estudo. Afinal, estávamos propondo uma formação diferenciada, que fosse além da racionalidade técnica e da concepção curricular propedêutica,

na qual a ênfase é da teoria, situando-se a prática como experimentação/comprovação de um conhecimento tido como “verdadeiro” e, portanto, único referente para explicar a realidade. Era preciso estarmos atentos para que também não tornássemos o curso o espaço de uma formação ativista ou praticista, em que a ação é localizada para resolver situações imediatas, destituindo-se de uma reflexão sistemática e crítica.

Assim, ao tomar a vivência do processo de formação, desenvolvido no curso, como desafio e objeto de investigação, busquei amparar-me em estudos que salientavam a idéia de professor reflexivo e de epistemologia da prática. Em decorrência disso, os trabalhos de Pérez Gómez (1992), Schön (1992, 2000), Zeichner (1992, 1993), Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Geraldi et al (1998), Pimenta (2000), Tardif (2002) e Mizukami (2002) auxiliaram-me a buscar fundamentos e ampliar minha compreensão sobre o enfoque da prática reflexiva, do professor investigativo e reflexivo e da epistemologia da prática.

Em função dos estudos, pude confirmar que, para avançar nos processos de formação e romper com os limites da racionalidade técnica, faz-se necessário olhar e enfrentar a realidade de uma maneira diferente, bem como construir propostas que superem os dualismos e efetivem processos formativos e reflexivos que se materializem no trabalho docente. Dessa maneira, pude também entender que a epistemologia da prática refere-se a outras bases de compreensão da atividade docente e, conseqüentemente, do processo de formação profissional.

Tardif (2002) auxiliava-me, naquele momento, a entender minha própria prática como formadora. De acordo com o autor, a epistemologia da prática profissional é baseada no princípio de que a atividade profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte e nem podem ser reproduzidos artificialmente. Para Tardif, a prática é lugar de mobilização e de produção de saberes profissionais. Por isso, a epistemologia, enquanto teoria da ciência e reflexão normativa, deve abrir-se para diferentes objetos epistêmicos, no caso, os saberes cotidianos.

A partir dos diferentes estudos sobre a valorização da prática profissional, temas como a mudança dos currículos para a formação de professores reflexivos e a necessidade da formação contínua ganharam espaço e suscitaram novos questionamentos.

Nesse contexto, a idéia de professor reflexivo concebida pro Donald Schön tinha ressonância no meu pensamento por buscar entender, através de suas pesquisas sobre educação profissional, como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais detêm. Assim, Schön (2000) discute que a *racionalidade técnica*, epistemologia da prática derivada da

filosofia positivista, não é suficiente para o profissional solucionar os problemas presentes nas zonas indeterminadas, singulares, complexas, confusas da sua prática profissional. Nessa perspectiva, afirma que o profissional (estudante ou já profissional) pode aprender a partir de um exame cuidadoso do *talento artístico*, o qual, para ele, é a competência pela qual os profissionais dão realmente conta de zonas indeterminadas da prática. Nesse sentido, enfatiza que profissionais bastante destacados em suas atuações têm perspicácia, intuição, talento ou *talento artístico*.

Em seus estudos, o citado autor reafirma a necessidade do aprender fazendo, do ensino prático, do papel da instrução para o desenvolvimento do talento artístico, da conversação da teoria e da prática em situações de aprendizagem profissional. Nesse enfoque, afirma-se a necessidade de reformular as bases da formação profissional numa epistemologia da prática que reconhece a riqueza do processo de formação profissional. Desloca-se o foco da teoria em si para valorizar o conhecimento que se origina da prática e da reflexão na e sobre a ação. A reflexão assume papel central na proposta de epistemologia da prática defendida por Schön.

Com base num movimento de ensino, aprendizagem e investigação, Schön propõe o desencadeamento de uma epistemologia da prática a partir da conversação reflexiva do profissional com sua situação de trabalho-aprendizagem, em que o modelo da racionalidade técnica não é suficiente. Na conversação reflexiva conhecer e fazer são inseparáveis, meios e fins são interdependentes e a prática produz teoria. Segundo o autor, a ciência técnica e aplicada ocupa um território criticamente importante na aprendizagem profissional, o qual faz fronteiras com o talento artístico.

Conforme as idéias descritas anteriormente, a reflexão do professor no contexto histórico, social, organizacional, cultural e de si próprio como profissional passa a ser entendida como componente essencial do seu trabalho. Assim, o professor reflexivo configura-se como um profissional que se volta para a sua prática docente, analisando seus problemas e conflitos, numa realidade única. Isto é, assume a direção do seu próprio fazer, abandonando um posicionamento passivo de desenvolver práticas pensadas por outros. O profissional é desafiado a refletir na e sobre a ação e, ao desenvolver saberes, vai, aos poucos, compreendendo e argumentando suas escolhas, além de produzir conhecimento novo, para melhorar a sua própria prática docente.

Outra questão que teve impacto no meu processo de pensar a prática reflexiva refere-se às dimensões da reflexão, a qual precisa se ampliar, atingindo o domínio da crítica. Desse modo, é importante entender que o prático-reflexivo não vai formar-se num vazio teórico e a-

histórico. Pérez Gómez (1992) afirma que a reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, não é pensamento puro, mas se refere às relações entre pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos. Além disso, não é processo mecânico, mas é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, através da participação na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. Assim, o agir pedagógico expressa uma concepção de homem e sociedade que se materializa no cotidiano do projeto da escola.

Os estudos que realizei inicialmente, as discussões e análise com os tutores, o trabalho conjunto com a outra orientadora pedagógica do curso conduziam-me a questionar se estávamos conseguindo realizar o desafio de formar professores reflexivos. Assim, começava a indagar:

- Qual era o impacto do curso para os professores?
- Os professores estavam problematizando e investigando suas práticas?
- Os processos formativos estavam conduzindo à reflexão?
- Como estava se materializando a reflexão?

Buscando responder a algumas dessas perguntas, em 2003 realizei, em conjunto com outra integrante da equipe pedagógica, uma pesquisa⁶ com uma amostra de professores do 4º circuito. A referida pesquisa teve como objetivo analisar o tipo de reflexão que os professores estavam desenvolvendo, considerando como fonte de dados a Síntese Elaborada de Curso. As análises revelaram aspectos significativos sobre a trajetória pessoal e profissional dos estudantes-professores, porém indicavam as dificuldades deles em tomar a sua própria prática como objeto de reflexão, quando escreviam sobre a mesma. Em decorrência dos resultados, buscamos abordar mais enfaticamente possíveis lacunas que estavam presentes no modo como estávamos direcionando o trabalho de reflexão sobre as práticas, dentre estas, o registro reflexivo. Tal proposta foi, mais fortemente, desenvolvida com os tutores do 5º circuito do curso.

A partir desse episódio, situo-me novamente como investigadora e, por meio de novas leituras – como as análises sobre níveis de reflexão realizadas por Hatton e Smith (1995) e Valli (1992), citados por Mizukami et al (2002) – começava novamente a questionar: os professores desenvolviam níveis de reflexão durante o percurso de formação no CNSMI?

⁶ Cujos resultados foram apresentados em forma de artigo no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, em Curitiba/PR, no ano de 2004.

Isso aconteceria em decorrência das estratégias realizadas? As novas perguntas contribuíam para reforçar minha preocupação em entender o movimento de pensamento dos professores e a materialização de processos reflexivos.

Assim, tendo em vista novas aprendizagens e muitas perguntas, é que ingressei no curso de Doutorado em Educação, objetivando realizar uma pesquisa que me auxiliasse a melhor compreender os processos formativo-reflexivos e as repercussões do curso realizado na maneira de os professores descreverem e analisarem suas práticas.

O projeto foi se delineando em função de novas leituras e estudos, discussões com o grupo de colegas e professores, partilha de idéias e análise com a orientadora, o que reforçava o sentido da pesquisa para mim.

Nessa trajetória, foi possível perceber que a preocupação com a reflexividade de professores tem sido alvo de pesquisas, porém, são vários os enfoques que podem ser ainda analisados num trabalho desta natureza.

Dentre alguns trabalhos consultados, encontra-se o levantamento de Marcelo (1998). Ao mapear a pesquisa sobre formação de professores, o autor coloca que, como consequência das pesquisas sobre crenças e teorias desses profissionais, tem-se contemplado a necessidade de modificar suas concepções mediante a “reflexão”. Assim, um dos principais esforços das investigações consiste em desenvolver instrumentos, escalas ou taxonomias para verificar e avaliar mudanças nos níveis de reflexão dos professores em formação ou em exercício.

Sendo assim, Marcelo cita algumas pesquisas que tomam a reflexividade como variável dependente e que analisam mudanças a partir de programas completos de formação ou de processos mais específicos como: redação de casos, diários, biografia, entrevistas clínicas, revisão de vídeos, entrevistas auto-biográficas, etc. As pesquisas citadas têm apontado diferentes níveis de evolução do pensamento reflexivo dos professores, conforme a natureza das propostas analisadas: Wedman et al (1990) estudaram o processo reflexivo de estagiários durante nove semanas, através de seminários, diários e pesquisa-ação; Trumbull e Slack (1991) analisaram o efeito de entrevistas estruturadas para desenvolver a reflexão de professores de Ciências em formação e concluíram que os níveis de reflexão crítica são mais atingidos mediante entrevistas clínicas; Hoover (1994) analisou o tipo de reflexão provocado nos professores em formação por diários, pela análise de lições com base na reflexão na ação e pela revisão de vídeos. Esses autores concluíram que os níveis do discurso reflexivo se evidenciam mais mediante a análise de vídeos dos próprios professores principiantes. Outras pesquisas semelhantes, que abordam níveis de reflexão, são citadas por Marcelo (1998).

Outros estudos visitados reforçam a necessidade de analisar os processos reflexivos em contexto de formação. Aquino e Mussi (2001) realizaram uma investigação com um grupo de formação em serviço, constituído por professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O objetivo era conferir visibilidade aos efeitos que a chamada prática formativa concreta produz na profissionalidade docente. Destacaram as vicissitudes ocasionadas no grupo quando experienciam uma modalidade formativa pautada no modelo de formação reflexiva. Os autores basearam-se no pressuposto de que as práticas formativas concretas promovem novas experiências de si para os professores, conferindo novas configurações de subjetividades (professor reflexivo, professor-investigativo, professor-autônomo) e, no interior das práticas institucionais, essas configurações são metabolizadas pelos docentes, gerando uma forma peculiar de reflexão não vislumbrada nas pautas dos programas de formação. Para os pesquisadores a reflexão tangível nas falas dos docentes narra o confronto desses protagonistas com o seu lugar instituído na profissão, problematizando o dever ser de seu ofício nos dias de hoje.

Monteiro (2003), objetivando desvelar as contribuições da formação inicial/continuada para o desenvolvimento de professores já atuantes, analisou as produções escritas desses docentes, em forma de narrativas, construídas em vários momentos do seu processo formativo. Uma de suas conclusões é que as narrativas utilizadas revelaram-se como extremamente importantes à reconstrução dos conhecimentos e à compreensão da aprendizagem da docência, enfatizando que essa é uma estratégia promissora para os cursos de formação e para a investigação de processos de desenvolvimento profissional.

De uma pesquisa exploratória referente ao foco das temáticas de pesquisa sobre formação de professores realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2002, tem-se com um dos resultados a revelação de que os estudos sobre professor reflexivo têm menos peso que outros temas, representando 1,3% no conjunto de descritores mais expressivos nos projetos sobre formação em geral (RAMALHO et al, 2002)

O campo sobre a formação do professor reflexivo é vasto e apresenta diferentes nuances a serem investigadas. A ênfase dada, no âmbito de minha pesquisa, refere-se à necessidade de o professor construir uma prática reflexiva que lhe permita tomar consciência das teorias, das metas, das crenças que permeiam suas práticas, analisar seu fazer situado num dado contexto, avaliar processos, produzir conhecimento na unidade teoria-prática, tomar decisões que se ampliam no âmbito do coletivo, pensar sobre seu próprio processo de conhecimento.

Considerando a trajetória situada anteriormente, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir da construção e delimitação da seguinte questão: “Quais as contribuições do percurso formativo propiciado no Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) para o processo de reflexão dos professores?”

A questão é complexa e envolve a explicitação do próprio conceito de reflexão e das diferentes dimensões que cercam o ato e o processo de refletir. Além disso, pressupõe que se compreenda tal processo no âmbito da complexidade e dinamicidade inerentes à prática docente, a qual é realizada pela pessoa-professor. De tal maneira, esse é o objeto de estudo do capítulo a seguir.

2 REFLEXÃO E AÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA E SEUS MÚLTIPLOS COMPONENTES

Neste capítulo serão abordadas as características e finalidades do pensamento reflexivo, objetivando compreendê-lo no âmbito da formação de professores. Para tanto, pretende-se relacionar as diferentes dimensões que envolvem uma prática reflexiva, entendendo que a mesma é realizada por uma pessoa-profissional e se constrói numa articulação bastante complexa entre pensamento, ação, saberes e contextos.

2.1 REFLEXÃO: COMPREENDENDO E CONSTRUINDO UM SENTIDO

Ao voltar-me para o aprofundamento do significado da “reflexão”, foi possível confirmar que nos estudos de John Dewey, especialmente em sua obra *How we think*, datada de 1910⁷, evidenciam-se fundamentos relativos ao ato reflexivo. Pode-se reconhecer que Dewey tornou-se um marco referencial no campo da educação e contribuiu para a formulação de um novo ideal pedagógico no início do século XX, preconizando a defesa do ensino pela ação e não pela instrução (entendida como uma concepção de ensino voltada para a assimilação passiva de conhecimentos e para a contemplação do mundo). Para Dewey (1979), a educação deveria priorizar a *reconstrução da experiência individual, concreta, ativa e produtiva*, conceitos imbricados à sua teoria, construídos a partir da interação dos estudos da Biologia e da Psicologia, na direção de uma Filosofia que reconheceu o *pensar reflexivo* diretamente articulado às experiências vitais e sociais do homem.

No contexto em que vislumbrou seu projeto de educação, Dewey destacou a importância do desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, numa relação comunitária, coletiva e democrática, visando a construção de uma sociedade justa e que deveria ser progressivamente aperfeiçoada. O “processo” de desenvolvimento do indivíduo

⁷ Neste trabalho está sendo utilizada a 4ª edição da obra “Como pensamos”, de 1979. É explicitado no prefácio dessa edição que tal obra de John Dewey oferece uma lógica pedagógica para a educação. Seu assunto básico é a análise do processo real, e não puramente formal, do pensamento reflexivo, levando a conhecimentos metódica e criticamente verificados, por oposição ao pensamento irrefletido, que leva a posições dogmáticas, precipitadas e acríicas.

constitui um movimento contínuo de reconstituição e reconstrução da experiência, orientado para a melhoria permanente da eficiência individual, na relação com os interesses comunitários.

Ao entrecruzar leituras, com o objetivo de buscar esclarecer conceitos inerentes ao processo de reflexão, encontro em Cunha (1994) alguns elementos explicitadores. Como estudioso do pensamento de Dewey, o autor destaca, fundamentado na obra “Reconstrução em Filosofia” (1959), a relação “organismo-meio”. Entende-se que, nessa relação, o organismo não permanece inerte e passivo, mas age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura simples ou complexa. Porém, o meio reage sobre o indivíduo que, por sua vez, experimenta e sofre as conseqüências do seu próprio comportamento. Assim sendo, a *experiência* é conceito básico na filosofia de Dewey, significando a interação do organismo e do meio-ambiente a qual redundando num tipo de adaptação ativa para melhor utilização deste meio. Depreende-se a idéia de que a mente é uma instância biológica que se forma, se efetiva e se transforma no âmbito social, concebendo-se a consciência como uma função que se desenvolve a partir da interação entre organismos, mediante as condições sociais. Ainda, a mente se constitui numa ferramenta que permite ao homem situar-se e agir diante dos eventos naturais e dos condicionantes sociais. Para Cunha (1994), a interação organismo-meio revela a continuidade existente entre o caráter biológico e a natureza cultural do homem.

Fundamental na argumentação anterior é a idéia de conhecimento. Na concepção Deweyana, o conhecimento é situado no interior de um processo de interação entre o organismo e o meio sócio-cultural, ao contrário de ser concebido como sabedoria suprema, como elemento definido e pronto, exterior às necessidades, situações e contextos. Conhecer implica, necessariamente, descobrir e verificar os fatos pelo “processo de experimentação”. De acordo com Dewey (1979), compreender é apreender a significação de uma idéia com sentido duvidoso e desligada do seu todo, como também tornar uma coisa bruta ou um acontecimento dotado de sentido, através do “exame”. Sobre essa questão, ainda fundamentando-se em Dewey (1959), Cunha (1994, p. 31) assinala:

[...] a experimentação é uma abordagem dos fatos que busca ‘descoberta e verificação’, que permite certificar se determinado conhecimento é verdadeiramente conhecimento ou mera opinião. Faz parte da atitude experimental o princípio de que só se pode denominar alguma coisa conhecimento ‘quando nossa atividade produziu de fato certas mudanças físicas nas coisas’. Sem essa precondição, ‘nossas idéias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjeturas’, elementos úteis apenas como indicadores de atividades experimentais a serem efetivadas.

O citado autor complementa a exposição alertando que a experimentação não significa um processo de reações cegas, mas orientada pelo pensamento que tem utilidade ao prever conseqüências futuras, baseando-se na observação completa das condições presentes.

Além disso, certifico-me em Dewey que, quando uma coisa ainda é bruta e não tem sentido para nós, é porque também suas relações não foram apreendidas. O referido filósofo adverte que “apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas *relações* com outras coisas: notar como opera ou funciona, que conseqüências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações” (DEWEY, 1979, p. 140). Para ele todo ato de conhecer, incluindo a investigação científica, consiste sempre em tirar as coisas e os acontecimentos do isolamento, o que impele a prosseguir a busca do sentido até descobrir que o objeto é parte de um todo maior.

Nessa dimensão, a atividade reflexiva é uma prática sistematizada de pensamento, pela qual procede-se uma análise ativa, persistente, rigorosa dos acontecimentos, das coisas, dos fatos, tornando-se evidentes as razões subjacentes às ações e clarificando as conseqüências a que estas conduzem. Portanto, a reflexão, para Dewey, é um tipo de pensamento que se diferencia das crenças, da imitação e da rotina.

Ao refletir sobre as questões já expostas, posso entender melhor a idéia de “crença” concebida por Dewey (1979). De acordo com o autor, a crença é um tipo de pensamento que “abrange todas as matérias que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações [...]” (DEWEY, 1979, p. 16).

Assim, a crença constitui-se numa idéia que se colheu de outros, a qual é comumente aceita. A crença é então aceita por ser corrente, não por ter sido examinada, nem pelo fato da pessoa ter tido parte ativa na sua elaboração. Nesse caso, quando solicita-se a justificativa de uma crença, não se apresentam as razões para esclarecer a forma e os fundamentos de tal pensamento. No dizer de Dewey, é um tipo de pensamento que se desenvolve inconscientemente, colhido de fontes e canais não percebidos, tornando-se parte da “guarnição mental”. É possível entender que as crenças são geradas no interior da tradição, da instrução, da imitação e dependem, de alguma forma, de autoridade, ou atendem a nossa própria vantagem, ou ainda, coincidem com alguma emoção. Dessa análise, depreende-se que a crença pode gerar um tipo de rotina destituída da reflexão, sem questionamento do que é vivido, condição para a investigação e avanços no conhecimento e na prática.

Numa visão mais ampliada, para Gimeno Sacristán a crença situa-se no que ele chama de “estrutura do conhecimento informal”, no contexto das teorias pessoais e subjetivas, de acordo com a definição a seguir.

A crença é o conhecimento que as pessoas têm sobre os objetos, construída a partir daquilo que os outros lhe transmitiram, a partir da ação direta sobre os objetos, a partir das interações com outros e a partir das reflexões sobre a ação [...], por meio da indução e da experiência, em processos de dedução, e a partir da observação, por analogia e extrapolações. As crenças que compõem estas teorias podem basear-se não apenas na evidência da experiência que as torna verdadeiras, mas na fé e na convicção, pela autoridade ou pela aceitação das idéias de outros [...]. Isso significa que são constituídas no contexto de interações recíprocas com as pessoas, com os acontecimentos e com as instituições. São informação e conhecimento sobre o mundo, no sentido de que o indivíduo conhece o que para ele é provavelmente uma verdade, sem que seja necessária a evidência. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 109).

É possível perceber um aspecto importante na concepção apontada, quando o autor aborda a crença como um tipo de conhecimento localizado no contexto da variedade de conteúdos que a pessoa possui sobre si mesma e sobre o mundo, num processo de interações e de processos de pensamento indutivo e dedutivo, a partir das evidências das experiências ou das idéias dos outros. Sendo as crenças situadas na dimensão do conhecimento informal e pessoal, consistem em estruturas de pensamento, com certa coerência e consistência interna, que podem facilitar ou dificultar a entrada de novos dados que possam modificá-las.

Dos estudos realizados, concebo que Dewey e Gimeno Sacristán diferenciam-se e se complementam nas análises, levando em conta os próprios contextos de produção de cada um. Porém, ambos apontam a necessidade de analisar racionalmente as crenças. Dewey (1979) postula a necessidade da inquirição e da investigação sistemática, superando-se este nível de pensamento. Gimeno Sacristán (1997) chama a atenção para a conexão com outros sujeitos e com outros tipos de conhecimento, incluindo o conhecimento científico. No entanto, alerta que há um sujeito construtor de significados, num panorama muito mais marcado por semelhanças, continuidades, diferenças entre senso comum e conhecimento científico, o que implica partir de um conceito de ciência que não seja monolítico. Isso significa que

basta reconhecer que entre ambos os tipos de conhecimento existe a possibilidade de um diálogo que não anula nenhum dos dois pólos, porque possuem um sentido próprio e uma funcionalidade peculiar, admitindo que nesse diálogo os conhecimentos pessoais e os conhecimentos sociais compartilhados são transformados. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 109).

Situa-se, nesse contexto, a pertinência da concepção de reflexão originada na teoria de Dewey, devido ao fato deste analisar o processo de pensamento na relação direta com a vida, com as experiências pessoais, convergindo para o conhecimento elaborado cientificamente. Ao tomar como referência a experiência concreta e a necessidade de enfrentar os problemas com os quais os indivíduos se deparam, o autor centraliza o pensamento reflexivo como a espécie de pensamento que permite o exame mental, cuidadoso, ativo, prolongado e conseqüente da ação, movido pela busca das melhores soluções.

Na concepção do autor a reflexão é o elemento contrastante no curso de um pensamento, quando este é ativado na busca de uma solução. É como se isso impulsionasse o indivíduo a “achar uma saída”, estando atento a um alvo a ser atingido, o qual determina uma tarefa controladora de uma seqüência, de uma cadeia de idéias e fatos constituintes do problema em questão. Percebo que tal processo envolve, sem dúvida, uma sistematização cognitiva, a qual inclui observação da experiência, interpretações articuladas e justificadas, tendo em vista novas compreensões e nova ação. Porém, também analiso que a cognição, enquanto processo de estruturação mental, está condicionada pela atividade da pessoa, isto é, está a serviço de uma ação, situada num contexto, orientada por fins e valores, individuais e coletivos.

Novamente Gimeno Sacristán (1997) auxilia-me a avançar nesse entendimento, ao afirmar que embora a reflexão seja uma característica peculiar ao ser humano, uma das condições mais marcantes da sociedade moderna é a de “ser *reflexiva* utilizando a ciência”. Isso significa que o homem moderno inventa utilizando o conhecimento, além de dirigir essa invenção. Nesse processo produz também, como efeito, a instabilidade do pensamento e da realidade, a incerteza. Tal movimento permite que pensamento e realidade, num processo reflexivo, fiquem constantemente abertos, pois o pensamento gera a mudança e cria uma nova realidade; esta, por sua vez, abre-se, gerando novos desafios, propondo ser conhecida novamente.

Nessa perspectiva, encontro visão semelhante em Rodgers (2002), quando adverte que a reflexão é um processo que move a aprendizagem a partir de uma experiência, atribuindo-lhe nova significação e considerando suas relações na conexão com outras experiências e idéias. De acordo com a autora, interação e continuidade são elementos essenciais da experiência, pois sem interação a aprendizagem torna-se passiva e estéril, não transformando efetivamente o aprendiz. Da mesma forma, sem continuidade, não há conexões entre o ser humano e o mundo, entre experiências passadas e futuras, num processo de

aprendizagem que envolve o crescimento individual e a transformação social, dialeticamente entrelaçados.

Nessa direção, a concepção de movimento cíclico do processo de pensar reflexivo é um traço essencial na proposta de Dewey, pois a aprendizagem é entendida como um processo que qualifica e transforma a experiência, acontecendo, durante todo o movimento, a construção de conhecimento, que será ponto de partida para novas aprendizagens. Dessa forma, Dewey estruturou cinco fases que constituem o ato de pensar, num movimento cíclico e metódico que se inicia quando nos deparamos com problemas. No caso, deve-se partir da experiência e conduzir-se para um nível ampliado de aprendizagem, pelo raciocínio e reflexão. Parece-me oportuno verificar que esse estudioso nos propõe “olhar para além das aparências” e enfrentar os problemas implicados no cotidiano, atribuindo-lhes nova significação. Para tanto, faz-se necessário vivenciar algumas fases, cuja seqüência não é rígida, assim definidas pelo autor:

1. uma necessidade sentida, uma dificuldade a ser resolvida: um problema que gera sugestões (idéias a serem investigadas, examinadas);
2. análise do problema na sua totalidade (intelectualização/compreensão da dificuldade nas suas várias dimensões, definição mais clara das condições que constituem a dificuldade e causam a cessação da atividade/definição da natureza do problema);
3. sugestão de idéias como hipóteses de solução (as fases anteriores são postas sob controle, tratamento da idéia-guia como hipótese que orientará para observações, pensamento sobre as alternativas de solução do problema);
4. verificação lógica ou raciocinativa da consistência ou coerência das hipóteses (pela ação do pensamento), de forma a eliminar e selecionar aquelas que respondem à resolução da necessidade;
5. verificação experimental da hipótese (pela ação exterior), possível confirmação das hipóteses selecionadas. (DEWEY, 1979, p. 112-117).

Pensando sobre em que reside a relevância da retomada desse movimento para o estudo em questão, tendo a entender que o significado do processo de pensamento concebido por Dewey (1979) tem sentido ao mostrar que a experiência é verificada, compreendida e transformada pela “razão” na sua “dimensão reflexiva”. Há a possibilidade de ressignificar a experiência, comparando-a com outras, reexaminando-a, orientando novas experiências e gerando outras reflexões. O enfoque encontra-se no desenvolvimento do processo de pensamento e não no produto do conhecimento. Transferindo essa concepção do ato de pensar

para a educação escolar, Dewey defendeu a superação do ensino estático, rotineiro, desligado dos interesses vitais, propondo o enfrentamento dos conflitos pela mobilização do pensamento dos professores e alunos, pela ativação de suas experiências anteriores na direção de um novo conhecimento.

É importante notar que, no processo de reflexão, a pessoa trabalha o tempo todo com idéias (soluções sugeridas/hipóteses de interpretação e explicação dos fenômenos) e fatos (dados/condições a serem computadas e tratadas). Segundo Dewey (1979), esses são fatores indispensáveis e correlativos na atividade reflexiva. Nesse sentido, a contínua interação entre os fatos revelados pela observação, as sugestões de solução e de métodos de tratamento das condições prosseguem, até que alguma solução sugerida preencha todas as condições do caso e não contrariem nenhum aspecto que se possa notar e verificar. Emitir juízos de valor (avaliar as conseqüências dos fatos e idéias relevantes para o fim), realizar compreensões pelo relacionamento constante das idéias e dos fatos, construir concepções (significados que se tornam padrões de referência e meios de julgamento) são operações constitutivas do processo reflexivo.

A reflexão sobre a experiência possibilita então a tomada de consciência do sujeito sobre o que faz. Como afirma Gimeno Sacristán (1997), “o pensamento é uma peculiaridade reflexiva da ação. Somos reflexivos porque adquirimos consciência do que fazemos. Afetamos não só o que ocorre fora do mundo, como também o que fazemos”. O autor prossegue argumentando que “a racionalidade é estabelecida a partir das representações mentais dos sujeitos, de acordo com suas condições de clareza, de precisão e de veracidade” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 50). Nesse sentido, a reflexão funciona como um efeito interior do que ocorre exteriormente. Dessa forma, a relação teoria-prática não é uma simples passagem de um modelo de “boas realizações” contido na primeira, mas um movimento de mudança para uma racionalidade possível em relação à experiência. Nesse enfoque a relação entre teoria e prática acontece, num primeiro momento, no plano da subjetividade, dentro do sujeito, numa relação do conhecimento pessoal para a ação. Entretanto, a racionalidade subjetiva deve passar por processos de aperfeiçoamento, na articulação com as razões dos outros, em processos de diálogo, podendo ser auxiliada pela cultura objetiva, pelas teorias científicas.

Outro dado fundamental para melhor compreender o ato reflexivo nas relações e nos contextos em que se constrói é o fato de que a atividade humana é composta por uma complexidade de operações mentais. Ao analisar o processo mental de reconstrução de uma experiência, é possível entender que as construções mentais tornam-se representações que

afloram à consciência e que servirão como guia para ações posteriores. Isso possibilita a chamada “economia” de pensamento, que favorece trazer à tona esquemas interiorizados da experiência já vivida em diferentes momentos e situações, adaptando saberes já acumulados a uma infinidade de práticas. Tal dimensão do pensamento oportuniza um “saber fazer” dentro das experiências particulares, situado em dadas condições de um contexto específico da prática, cujos princípios explicativos deixam de ser explicitados pelo autor da ação. Parece-me pertinente entender que a articulação e adaptação de estruturas de pensamento já existentes a uma infinidade de práticas é um processo presente e, até mesmo necessário, especialmente na atividade docente.

Esse aspecto leva-me a pensar sobre a necessidade da reflexão como processo dinamizador da prática profissional, não com um sentido de terminalidade e descaracterização das rotinas e das crenças, entendidas num conjunto de estruturas do pensamento, mas como oportunidade de contínua análise e transformação destas, na interação entre os diversos momentos que constituem o conhecimento e o fazer profissional.

Cotejando os autores já mencionados, reconheço que a reflexão não é um conceito vago e impreciso, mas é um modo específico de pensar, deliberado, rigoroso, recursivo, desencadeador de processos investigativos, considerando a complexidade das práticas pessoais e sociais, nos contextos e tempos em que se engendram. Por todo esse conjunto de características ser ainda um processo conseqüente, há que se pensar sobre os porquês de se estar realizando uma ação. Tal processo envolve disposição pessoal e, como pontua Dewey (1979, p. 38), “não basta o conhecimento dos métodos; deve haver o desejo e a vontade de empregá-los.” Porém, o autor alerta que também não basta somente disposição, é preciso que haja a compreensão de formas e técnicas, canais por onde as atitudes possam agir com proveito. É nesse âmbito que Dewey (1979) abordou a necessidade de cultivar atitudes para assegurar a atividade reflexiva, as quais são repetidamente citadas como necessárias no contexto atual de formação de professores, sendo assim definidas:

- *Espírito aberto*: atitude definida como livre de preconceito, de partidarismos, de hábitos que fecham a mente para o novo. Cultivar uma curiosidade ativa e vigilante perante os acontecimentos ao redor é essência desta atitude. Fechar a mente provoca uma atitude defensiva e impede ao próprio homem o acesso a novas observações e o contato intelectual com outras concepções de conhecimento e de mundo.
- *De todo o coração (entusiasmo, dedicação)*: o interesse por determinada causa, por um objeto de conhecimento possibilita ao homem “atirar-se de coração”. De acordo com Dewey, esta é uma disposição reconhecida em questões

práticas e morais. Significa depreender energia que imprime o ato de pensar, impulsionando a força intelectual com entusiasmo, em busca do conhecimento.

- *Responsabilidade*: envolve conseqüências pessoais, sociais, educativas, humanas. Trata-se de examinar as conseqüências de um passo projetado, estando disposto a assumi-las, a partir das posições tomadas. Tornar-se intelectualmente responsável é questionar o significado de uma aprendizagem, perguntando-se qual a diferença trazida por um novo conhecimento em relação às suas crenças e ações.

Pelo estudo bibliográfico até aqui apresentado, vou confirmando que Dewey lançou bases para propostas educativas e de formação profissional que priorizam a reflexão e a investigação, as quais têm força na atualidade, mas necessitam ser contextualizadas para não reduzirem a “reflexão” a um modo instrumental, imediatista, isolado e infalível de pensamento. Há que se ter cuidado no que se refere à aprendizagem pela experiência, pois essa não é sinônimo de efetiva aprendizagem. O próprio Dewey alertou que não é suficiente insistir na necessidade da experiência ou na atividade em si, pois tudo depende da qualidade da experiência que se tenha, o que implica reconhecer o efeito que as experiências podem ter em outras e novas experiências.

Nessa direção, Alarcão (1996) também destaca a contribuição do trabalho de Dewey, enfatizando a valorização que o autor imprimiu à docência como oportunidade de se produzir juízos, refletir na ação, exercitar valores e atitudes.

Além disso, o estudo permitiu compreender que refletir sobre um dado objeto de conhecimento é dotá-lo de significação, em função das condições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas em que se situa. E, por isso mesmo, também pode e necessita ser continuamente ressignificado. A reflexão encontra-se assim entremeada a uma gama de interações entre pessoas, instituições, conhecimentos, mobilizada em situações e tempos específicos. Nesse enfoque, a reflexão também é um conceito temporal e situacional que inclui história, interpretações pessoais e sociais das experiências do cotidiano, constituintes de uma prática que pode ser então permanentemente transformada. Essa dimensão é essencial para análise de processos e contextos de formação de professores, objeto deste estudo.

Assim “pensar sobre o pensar” tem impacto na forma como é concebida, compreendida e apropriada a idéia de prática reflexiva e de professor reflexivo, questões abordadas na seqüência.

2.2 PRÁTICA REFLEXIVA: UM PERCURSO CONSTRUÍDO NAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO, AÇÃO, SABERES E CONTEXTOS

Analisar a prática educativa e pedagógica com o qualitativo de “reflexiva” demanda entendê-la numa relação bastante complexa que envolve consciência, processos de aprendizagem, significação e atitudes na relação com a ação, isto é, com práticas vivenciadas num contexto social e multifacetado.

O termo “prática” é dotado de polissemia, pois se pode atribuir-lhe variados sentidos. Ao discutir os usos desse termo dentro das profissões ligadas à educação, Gimeno Sacristán (1997) sinaliza que a “prática” pode referir-se a algo que tem uma existência real (a educação realmente praticada), contrapondo-se ao que é irreal ou apenas desejável; outras vezes pode fazer referência a uma arte, a um ofício ou destreza (saber ensinar); ou ao processo de aquisição de destrezas (fazer práticas). O termo pode também determinar o domínio e o resultado do seu próprio exercício (por exemplo, dizer que o professor tem destreza prática); também pode dizer respeito à condição de algo que resulta em vantagem para determinado propósito (por exemplo, o método “X” é prático); ou até mesmo referir-se à simplicidade e facilidade com que se pode fazer alguma coisa. O mesmo autor assinala que, num quadro filosófico mais rigoroso, “a prática revela relações profundas com o saber, com o poder, com a ação individual e com a ação social” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 28).

Um outro ponto necessário para melhor encaminhar o entendimento da valorização de uma prática reflexiva é o fato de que, numa visão instrumental, a “prática” é compreendida como o produto da aplicação de uma teoria ou dos resultados das pesquisas científicas, posição especialmente cultivada pela racionalidade técnica, a qual acentuou os processos de divisão do trabalho na educação, além de cultivar o fosso entre o conhecimento científico e a prática cotidiana.

As referidas concepções trazem em seu bojo a problemática da relação teoria-prática em diferentes aspectos. É importante lembrar que essa relação pode ser permeada pelo idealismo de que a teoria tem a força propulsora para determinar a validade das ações e, nessa dimensão, acredita-se que um dado sistema teórico pode governar e modificar determinada realidade, como se esse processo fosse isomórfico. Num outro extremo, pode-se cair num determinismo de que a prática é regida por forças de diferentes naturezas (sociais, econômicas, culturais), alheias ao sujeito que a realiza, entendendo que este seria apenas produto dos referidos elementos externos.

Numa perspectiva superadora, encontra-se o enfoque materialista-histórico. Neste, a prática é elemento inerente a uma “práxis” que se concretiza na relação dialética entre finalidades, conhecimento e ação (concretizada na atividade produtiva), entre atividade da consciência (subjetiva) e o mundo (objetivo), buscando-se a transformação dos homens e da sociedade. Nessa abordagem, a concepção é de unidade entre teoria e prática, as quais são pólos integrantes de uma mesma realidade histórica. Pela tensão permanente da teoria e da prática tem-se como resultado uma prática social qualitativamente diferente, atingindo-se o nível da práxis política, que possibilita a organização e a direção da sociedade. Nesse caso, a prática educativa é compreendida no contexto de uma práxis social e política. Dessa forma, o movimento de reflexão, a partir do conhecimento historicamente sistematizado, é inerente ao processo de conscientização do sujeito e de superação do senso comum, atingindo-se o nível da crítica.

Sem excluir o significado e a necessidade da referida abordagem para a compreensão dos processos reflexivos dos professores, o estudo de Gimeno Sacristán alerta para diferentes dimensões que envolvem a relação teoria-prática na educação. O autor aponta que essa articulação insere-se numa abordagem ainda mais complexa: “a da relação entre consciência, significado, conhecimento e mentalidade com a ação e com a tradição acumulada de *saber fazer* na educação, ou, dito de outra maneira, a da relação entre componentes cognitivos de uma cultura e comportamentos práticos na mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 29). Tal abordagem tem ressonância no meu pensamento, auxiliando-me a melhor entender o valor dos sujeitos e de suas ações, bem como o sentido que imprimem às suas práticas dentro dos sistemas educativos e em torno destes, considerando ainda que essas ações são expressões de pessoas, se dão entre pessoas e sobre pessoas, num contexto multifacetado, incluindo-se fortemente a cultura.

Desse modo, na concepção do autor, a prática educativa define-se como uma ação humana orientada, em que o sujeito é agente que imprime sentido e conteúdo à experiência de ensinar e de educar, numa relação entre as dimensões individual, social e institucional, entre sujeito e cultura, entre conhecimentos e práticas.

Nesse caso, em se tratando da prática de ensino, há um sujeito professor que age como pessoa e também se constitui pelas suas ações profissionais. Na relação com suas experiências pessoais e profissionais constrói significados ao responder às situações que necessita enfrentar, munido de sua biografia, crenças, expectativas e saberes que constituem seu repertório. Ainda, do trabalho do professor, tem-se como resultado um conhecimento prático, orientado para a ação, adquirido no contexto de uma cultura de ensino. A prática é

então decisiva para a aquisição do conhecimento profissional, o que depende de um contexto de ação que exige atualizações, adaptações e transformações constantes, em função de um interesse prático (PACHECO e FLORES, 1999).

Para mim esse entendimento é fundamental ao buscar analisar os processos reflexivos dos professores, tendo em vista que a reflexão é realizada por uma pessoa e profissional que se expressa por meio de suas ações, manifesta desejos e intenções, operacionaliza formas de aprender e assimilar conhecimentos, além de transformar, de algum modo, o que acontece ao seu redor. Essa é a proposta de análise que busco desenvolver a seguir, discorrendo sobre as dimensões de vida e aprendizagem do professor, seus saberes e a consequência disso para a materialização da reflexão na prática docente, constituindo-a como uma prática reflexiva.

2.2.1 A Pessoa no Professor: a Dimensão de Vida e sua Aprendizagem

A compreensão de que a formação do professor é um percurso complexo e singular, construído ao longo de uma vida, tem impulsionado também uma diferente maneira de analisar a prática pedagógica e as problemáticas que lhe são inerentes. Nesse sentido, Goodson (1992) chama-me a atenção para a idéia de que precisamos saber mais sobre a vida dos professores, se queremos transformar a escola e o currículo. Esse autor reflete que, ao invés de centrar as pesquisas somente nas práticas dos professores, torna-se mais valioso observar o trabalho deles no contexto da vida pessoal-profissional. Em função disso, assinala:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar tem se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto 'prático'. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o 'desenvolvimento'. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (GOODSON in NÓVOA, 1992, p. 69).

Na linha de análise do autor sobre a vida de professores e sua relação com os processos de formação, encontram-se alguns argumentos que auxiliam no entendimento da importância de tal tipo de investigação em educação. De acordo com Goodson (1992), ao ouvir a voz desses profissionais, pode-se reconhecer que:

- os dados de suas vidas são relevantes à medida que os processos pessoais estão articulados a processos coletivos;
- o meio sócio-cultural é influente na constituição da pessoa e do profissional;
- o estilo de vida de cada um incide sobre sua prática;
- as fases de sua vida e suas decisões a respeito da profissão e da carreira são importantes no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional.

Considerando tais apontamentos, vou reforçando minha argumentação de que a reflexão materializa-se e se expressa no âmbito dos percursos singulares e idiossincráticos, mediados pelas interações, daí a necessidade de se conhecer e ouvir os próprios autores para os quais se dirigem os processos formativos.

Nessa perspectiva, Moita (1992, p. 115) elucida que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo, o modo particular como age, reage e interage com seus contextos”. Em decorrência disso, o processo de formação profissional inclui uma dinâmica que se relaciona com a construção da identidade da pessoa, movimento em que ela própria se reconhece como única ao longo de uma trajetória, porém, em contínua transformação nas interações que realiza.

É importante considerar que o referido processo de formação/transformação é complexo, pois envolve a própria consciência que a pessoa tem de si e a forma como atribui sentidos às relações sociais que estabelece, o que demanda também a compreensão de que os traços pessoais e seu sentimento de pertença a um grupo interferem na maneira como constrói sua identidade. Nesse contexto situa-se a questão da identidade profissional e, de acordo com Moita, a construção de tal identidade é espacial e temporal, atravessa a vida profissional, passando pela formação inicial e pelos diversos espaços institucionais em que a profissão se faz. Para ela a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116) Fundamental também é o entrelaçamento dessa identidade com a própria cultura profissional e o papel da profissão na vida da pessoa, bem como suas interações com outros universos sócio-culturais.

Concebo assim que a formação profissional se dá num contexto de formação global da pessoa, constituído pelas relações entre as diversas dimensões presentes no percurso de

uma história de vida. Entendo que qualquer intervenção que se refira à mudança das práticas docentes, deve levar em conta a dimensão pessoal dessa mudança.

Para Marcelo Garcia (1999), a dimensão pessoal da mudança deve ser, necessariamente, alvo de atenção se quisermos que algo realmente mude nas práticas educativas. Ao considerar, cada vez mais, que o professor possui crenças, processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, etc., torna-se necessário reconhecer que existe um componente pessoal e psicológico inerente aos processos de mudança. O autor relaciona tal componente às teorias implícitas ou subjetivas, considerando que um de seus pressupostos é o reconhecimento de que essas são uma agregação de aspectos cognitivos (conhecimento, metas, pensamentos, planos, expectativas, crenças) que determinam e dirigem os processos e ações da tomada de decisões. De acordo com o autor, os processos de mudança devem afetar a teoria implícita ou subjetiva dos professores, para que ocorram mudanças mais visíveis através de condutas.

Referindo-me ao meu objeto de estudo, creio que ao “ouvirmos a voz dos professores”, estando atentos aos seus percursos de aprendizagem, podemos implementar processos formativos que os auxiliem a identificar as aproximações ou não de suas teorias com as teorias científicas. Mas, para tanto, tais propostas devem também ajudá-los a confrontar, explicitar e representar seus saberes, desencadeando aprendizagem na relação com suas experiências. Inclui-se, nessas propostas, o questionamento sobre como são compreendidos os processos de aprendizagem da pessoa adulta, questão que vejo como um dos aspectos importantes que podem mobilizar processos reflexivos.

No que se refere à aprendizagem do adulto, retorno primeiramente aos estudos de Dewey (1979), quando este alerta que há diferenças entre o adulto e a criança quanto ao caráter organizador das suas atividades, que podem ou não favorecer as operações reflexivas. Segundo ele, o resultado exterior das ações é mais urgentemente necessário para o adulto e, por isso, constitui meio mais eficaz de disciplinar seu pensamento. Além disso, os fins das atividades do adulto são mais especializados do que os da atividade infantil. Na maioria dos casos, é a profissão que vai influenciar a formação do que Dewey denomina hábitos de pensamento.

Reconhecendo as especificidades da aprendizagem do adulto e sua relação com a formação de professores, Marcelo Garcia (1999) afirma que os professores têm um tipo de atividade profissional que lhes permite implicarem-se em situações formais e não formais de aprendizagem, daí a importância de explorar os modos pelos quais aprendem formas de

pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, como também pensar nas condições que facilitam sua aprendizagem.

Do levantamento bibliográfico realizado por esse mesmo pesquisador (1999) destaco alguns aspectos que, na minha concepção, incidem fortemente sobre os processos formativos e reflexivos: a aprendizagem autônoma, a andragogia e a questão referente à experiência adulta, enfatizados na seqüência:

- *Aprendizagem autônoma*: este tipo de aprendizagem é um dos conceitos básicos da educação de adultos, caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, auto-ensino e outros. A defesa da aprendizagem autônoma recai na necessidade de desenvolver as capacidades de inteligência crítica, de pensamento independente e de *análise reflexiva*. De acordo com Marcelo Garcia (1999), essa aprendizagem inclui as atividades de formação na qual a pessoa, individualmente ou em grupo, toma a iniciativa de planejar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem. Essa característica relaciona-se também com os estilos de aprendizagem pessoais, considerando que a aprendizagem autônoma é mais freqüente em pessoas com estilo de aprender mais independente, as quais tomam decisões, articulam normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como também demonstram a capacidade de auto-gestão e de aprender com a própria experiência. Somam-se a isso, as capacidades de perceber e enfrentar obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem, bem como a capacidade de renovar a sua motivação. É importante dizer que a aprendizagem autônoma não é solitária e isolada; ao contrário, demanda colaboração e apoio entre todos que aprendem.
- *Andragogia*: denominação de uma das teorias de aprendizagem do adulto, relacionada, com freqüência, à aprendizagem dos professores. Knowles (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 55) a define como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. O autor a considera como uma ciência da educação dos adultos, constituída por alguns princípios que podem ajudar a estudar, compreender e propor processos de formação de professores: o auto-conceito do adulto evolui da dependência para a autonomia; o adulto acumula uma variedade de experiências que podem ser recursos para a aprendizagem; o adulto está mais interessado na aprendizagem a partir dos problemas do que na aprendizagem de conteúdos; os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de fatores externos.
- *Experiência adulta*: Marcelo Garcia explicita que nem todas as experiências resultam em aprendizagem. Há experiências que podem levar a pessoa a uma “não aprendizagem”, por pensar que “já sabe”, por não ver possibilidade de resposta, por recusar-se a aprender. Em outras, o adulto pode aprender pela memorização quando interioriza algo inconscientemente, quando apenas pratica uma nova capacidade, quando adquire e armazena uma informação. Já as possibilidades que geram aprendizagem integrada e significativa levariam a pensar no que se está aprendendo (sem a exigência de um resultado visível de conduta), a aprender pela prática reflexiva (o que tem a ver com a resolução de problemas), a realizar experiências no ambiente (pela aprendizagem experimental).

No conjunto das questões que envolvem a dimensão pessoal do profissional professor, outro ponto que me provocou a pensar sobre quem é o sujeito, o qual desejamos que seja o autor de uma prática reflexiva, foi o fato de se considerar as preocupações sentidas pelos professores. Para Marcelo Garcia (1999, p. 61) “o conceito *preocupação* tem um papel importante na medida em que se defende que é preciso ter em conta as necessidades e exigências dos professores que se implicam em processos de mudança.” Nesse contexto inserem-se os sentimentos, inquietações, pensamentos, considerações por tarefas específicas e questões particulares. Professores principiantes, por exemplo, podem ter preocupações bastante diversas daquelas vivenciadas por professores experientes ou em final de carreira. Um dado decorrente desta análise incide na constatação de que existem etapas de preocupações pelas quais passam os professores, considerando preocupações sobre si mesmos, sobre tarefas e sobre os alunos. Pode-se inferir, por exemplo, que um professor, ao participar de um processo de formação, poderia estar mais preocupado com si mesmo, sua carreira, seu papel na organização a que pertence. Nesse caso, seria menos importante para ele imprimir seus esforços na efetivação daquilo que poderia gerar mais impactos na aprendizagem e na avaliação dos seus alunos. Em que essa hipótese pode auxiliar na análise dos processos de formação e de reflexão? Pensando sobre meu objeto de investigação, reflito sobre a possibilidade de um curso problematizar as próprias preocupações dos professores, auxiliando-os, nas diversas e complementares etapas do percurso, a conhecerem-se e perceberem como estão orientando suas atividades de ensino e o efeito que isso pode ter na aprendizagem dos alunos.

Complementando essa questão, tem-se apresentado na literatura sobre desenvolvimento profissional os estudos sobre a relação entre idade, ciclo de vida dos professores e suas características pessoais e profissionais. Destaca-se a pesquisa de Huberman (1992), o qual centrou seus estudos sobre ciclos de vida profissional dos professores na perspectiva da carreira, entendendo o desenvolvimento da mesma como um processo e não uma série de acontecimentos. Isso quer dizer que a carreira, que pode parecer linear para alguns, é composta por regressões, continuidades e descontinuidades, becos sem saída, momentos de arranque, etc. Segundo o autor, o conceito de carreira comporta uma abordagem psicológica e sociológica: “trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Esse pesquisador fixou sua atenção na docência e estudou carreiras pedagógicas de professores, buscando entender fases ou estágios de vida em

situações de sala de aula, bem como questionou qual a relação entre esse conhecimento e a literatura sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta.

Nesse universo, o autor caracterizou algumas etapas, considerando os anos de carreira que atravessam determinadas fases, as quais denomina de tendências centrais:

- *Entrada na carreira* (2-3 primeiros anos de ensino): esta fase é constituída pelos estágios de sobrevivência e descoberta. O profissional depara-se com a complexidade da profissão, como também é tomado pelo entusiasmo, pela experimentação, pela busca de ideais, pelo fato de fazer parte de um corpo profissional.
- *Estabilização* (4 aos 6 anos): no caso do ensino, esta fase significa momento de libertação e emancipação. Por já ter um conjunto de experiências, o profissional pode se afirmar perante os colegas e autoridades; a estabilização precede ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente.
- *Diversificação* (7-25 anos): as pessoas lançam-se em experiências pessoais, diversificando materiais didáticos, modos de avaliar, formas de agrupar os alunos, seqüência de programas, etc., ou buscam outras posições, fora da docência, como por exemplo funções administrativas. Tal fase pode também ser acompanhada por um ativismo, no sentido de tomada de consciência de fatores externos que contrariam as possibilidades de mudança, ou ainda por uma atitude de questionamento sobre si mesmo e seu trabalho (sensação de rotina ou crise existencial), gerando seu reposicionamento frente à carreira.
- *Serenidade e distanciamento afetivo/Conservadorismo e lamentações* (25-35 anos): representa a procura de uma situação profissional estável. No primeiro grupo (serenidade e distanciamento afetivo) encontram-se os professores entre 45 e 50 anos de idade que, após a fase de questionamento encontram-se menos vulneráveis à avaliação dos outros. Baixa-se o nível de ambição e investimento, porém, aumenta a confiança e a serenidade do professor em relação a si mesmo e à sua competência. Ocorre ainda o distanciamento dos alunos, considerando a diferença de gerações e subculturas de alunos e professores. O outro grupo (conservadorismo) é representado por professores na faixa de 50-60 anos, composta por alguns professores que se queixam sistematicamente de tudo, além de terem uma resistência mais firme às inovações, preferindo ancorarem-se no dogmatismo e na nostalgia do passado.
- *Desinvestimento*: a literatura sobre ciclos de vida aponta que ocorre a libertação progressiva do investimento no trabalho, buscando-se mais tempo para a vida pessoal e para assuntos exteriores à profissão. No caso dos professores, esta etapa pode identificar três tipos de reações: pode-se ter uma perspectiva positiva frente à jubilação, caracterizada pelo interesse de se especializar, de preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e de trabalhar em conjunto; pode-se ter uma atitude defensiva, demonstrando menos otimismo em função das experiências passadas; ou cair no desencanto com relação ao já vivido, demonstrando cansaço e podendo ser um modelo de frustração para os professores mais jovens.

Dos estudos sobre ciclos de vida e carreira, posso depreender a necessidade de melhor compreender como os professores vivem e interpretam seus momentos pessoais e profissionais, bem como as conseqüências que esses momentos podem ter na forma como desenvolvem seus próprios processos de aprendizagem e conhecimento no contexto da profissão, questão a ser considerada ao se propor estratégias formativas. Penso, por exemplo, quando um professor insere-se num processo de formação (inicial ou continuada), numa dada etapa de sua carreira, que tipo de disposição teria para refletir e qual a intensidade com que responderia às propostas formativas.

Os apontamentos anteriores oportunizam refletir que, ao se implementar processos de formação de professores, muitos aspectos estão relacionados e podem variar de pessoa para pessoa. O tratamento adequado de tais aspectos é fator decisivo para a repercussão que uma proposta de formação e de mudança possa gerar nas práticas profissionais. Ainda, as questões levantadas confirmam que não é possível compreender as atividades de formação sem que se considerem as experiências cotidianas e os problemas enfrentados pelos professores. Mostram, também, como é importante reconhecer que as experiências geram um conhecimento prático que pode ser confrontado e ampliado, porém, levando-se em conta a história, as motivações, as preocupações e os procedimentos de aprendizagem da pessoa adulta.

2.2.2 A relação entre Motivos, Intenções, Consciência e Prática

Ao situar algumas dimensões pessoais que incidem sobre a possibilidade de efetivar-se uma prática reflexiva, posso ampliar meu raciocínio no sentido de afirmar que, entre o conhecimento (processo e produto – considerado no contexto de uma atividade reflexiva) e a ação, há a mediação do sujeito que age. Gimeno Sacristán (1997, p. 33), baseado em Aristóteles, adverte que “a especificidade da natureza humana reside no ponto de que os seres humanos têm propósitos e fins”, como também somente “o comportamento voluntário com intenções merece propriamente o nome de ação”. Tendo em vista esse conceito, o autor argumenta que a ação é movida pela razão de cumprir desejos, finalidades, interesses, motivações, relacionados à vontade humana. Assim, a ação é respaldada pela intenção, na direção de se introduzir mudanças qualitativas na esfera do real. Buscar atingir um fim é o que

dá sentido para o agente, sendo a intencionalidade condição necessária para a ação consciente. E, nesse sentido, torna-se essencial interpretar a intenção ou o propósito do agente.

No caso da prática docente, é imprescindível considerar o seu agente – o professor – o qual se move a partir de interesses, finalidades, desejos, motivações, vontade deliberada que levam-no a agir. Para explicar externamente a ação, há que se considerar que ela tem um significado para quem a realiza. Por outro lado, as ações individuais empreendidas na educação fazem parte de ações coletivas, que têm um sentido na esfera de uma prática humana e social mais abrangente. São igualmente guiadas por intenções, inseridas em determinados contextos, conduzidas por objetivos e dirigidas para alguém.

Dialogando com os estudos de Gimeno Sacristán (1997), concordo que há necessidade da interação entre as finalidades dos projetos globais de educação e as vontades, intenções, motivos individuais. Dessa forma, o grau de consciência daqueles que fazem parte dos planos formais é condição para se atingir as metas propostas. Porém, é uma relação que pode ser conflitiva quando intenções, desejos, finalidades são incongruentes, pois existem motivos que satisfazem necessidades pessoais, são construtos de uma história pessoal; e outros constituem-se no conjunto da cultura, das normas sociais, das instituições, que nem sempre são conscientes para todos, para cada um e em todos os momentos. Daí a necessidade de se vivenciar essas tensões e compreender o *componente dinâmico* que envolve a ação.

Para o autor em foco, o componente dinâmico ou energético de uma ação é composto também por esquemas afetivos que orientam, sustentam, dão confiança e promovem a continuidade de determinadas ações, o que permite aos indivíduos criar um estilo de agir, desenvolver uma forma de realizar as mesmas ações em situações semelhantes, relacionando o “querer agir” com as suas estruturas mentais já estabilizadas. Outro ponto considerado é a possibilidade de antecipar uma ação, com uma intenção prática, visualizando o que pode ocorrer em decorrência da mesma, tendo em vista o significado que esta tem para o agente. O significado dá sentido à ação e explica seu motivo racionalmente, ainda que não seja uma explicação causal.

A referida análise sobre a importância do componente dinâmico da ação tem um impacto no que se refere à ampliação do meu entendimento sobre processos formativos e reflexivos. Um aspecto a ressaltar incide no fato de que a ação dos sujeitos é resultado das restrições físicas, sociais, legais, econômicas e psicológicas que os afetam, como também é derivada das razões desses sujeitos, dos seus mecanismos internos de escolha e decisão, nos quais se misturam crenças e motivos (GIMENO SACRISTÁN, 1997). Nesse âmbito, uma consequência no mundo da prática docente é o entendimento de que saber e querer são

entrelaçados. É importante refletir que aquilo que é sentido como valor e funciona de acordo com os desejos, direciona formas de pensar e conhecer. Esta questão relaciona-se com a “vontade”, entendida como função que lança a pessoa para o futuro, para iniciar algo novo, para desencadear a ação no terreno do possível e do presente, atitude já vislumbrada por Dewey (1979) como dinamizadora da reflexão.

Considerando as reflexões já expostas, é possível depreender que há necessidade de contemplar na prática docente aquilo que a ciência da modernidade, ao exacerbar a racionalidade humana na sua dimensão objetiva, deixou de lado: os sentimentos, motivos, desejos, intenções do autor da ação. No entanto, não se trata de proporcionar demasiada autoridade aos sentimentos, mas permitir a interação destes com o pensamento. Desse modo, a razão possibilita a consciência dos motivos e a reflexão sobre os valores que orientam as ações, para que se elejam prioridades na relação com a problematização das experiências. Assim, os mecanismos cognitivos, operacionalizados racionalmente, permitem realizar avaliações e juízos, o que muitas vezes fará com que alguns desejos individuais fiquem limitados em função de outros coletivamente e objetivamente desejáveis. Outras vezes, as intenções coletivas não são devidamente traduzidas pela pessoa, ou não são suficientemente vistas como necessárias e significativas, prevalecendo os desejos e motivações individuais. Sem dúvida é uma relação complexa, dinâmica e situada, que envolve a experiência, a consciência, os motivos e intenções.

Outro viés que considero esclarecedor, abordado por Gimeno Sacristán, é que os motivos podem mudar no decurso das ações. Como o autor exemplifica, um candidato a professor pode querer desempenhar uma atividade de ajuda aos colegas por carências pessoais, por desejos de posse e, após um tempo de realização, pode desejá-la por seu valor para melhorar a condição das pessoas e da sociedade. Afirma o autor: “[...] o componente dinâmico e energético da ação pode ser entendido em diferentes momentos da experiência que transcorre enquanto dura a ação. Há uma intenção prévia que desencadeia a ação e existe uma *intenção – na – ação* que a mantém enquanto ela transcorre” (SACRISTÁN, 1997, p. 40). Ocorrem também ações em que a intenção e os motivos desejados mantêm uma coerência durante todo o curso de sua realização; em outras, as ações esclarecem, descobrem ou até mesmo transformam suas intenções. Insere-se, nesse contexto, o caráter imprevisível, aberto e pessoal da ação.

Entretanto, entendendo a prática docente como uma prática social, as ações individuais também se realizam num meio cultural, permeado por diferentes grupos e objetivos diversos, marcado pela interação de ações sociais. Em educação, a intencionalidade

de uma ação leva em conta a existência de outros sujeitos, para e entre os quais se realizam as práticas educativas. Assim, os desejos individuais relacionam-se com necessidades humanas dos demais sujeitos e se orientam na forma de projetos coletivos, culturalmente compartilhados, movidos por valores e necessidades de um dado momento histórico. Dentro dessa visão, o que se espera é que, especialmente na educação democrática, seja possível compatibilizar uma intenção social-compartilhada com a particularidade da ação individual. Ainda, numa sociedade, podem aparecer utopias e projetos coletivos diferenciados, os quais podem ser eticamente conduzidos, a partir dos procedimentos de diálogo, fundamental para a criação dos vínculos sociais.

O componente dinâmico da ação, constituído pela esfera dos desejos, dos motivos e das intenções, articula-se ao plano dos valores e dos significados que orientam uma ação. Nesse sentido, a flexibilidade é reconhecida como capacidade de utilizar a razão para esclarecer e avaliar fins pessoais e coletivos, em direção a compromissos que terão determinadas conseqüências e demandam responsabilidade no curso das ações.

Implica-se, no processo de querer realizar as ações e na execução destas, a necessidade de se pensar sobre as mesmas. Sendo assim, Gimeno Sacristán (1997, p. 48) explica que “a ação envolve compreensão e pensamento como algo indissociavelmente unido à mesma”. Significa entender o poder da racionalidade pelo fato do sujeito “dar razões” ao que se faz, justificando crenças, explicitando argumentos para si mesmo e para os outros. Se não há essas condições de motivação e de inteligibilidade, as ações tornam-se puramente mecânicas. Importa afirmar aqui que as ações carregam o componente cognitivo teórico, pois o sujeito dispõe de “estoque” de idéias que desencadeiam suas práticas, bem como recorre a componentes cognitivos externos que se ligam às suas ações.

Além disso, é importante compreender que os sujeitos também fazem um tipo de abstração de suas ações, na forma de esquemas, entendidos como uma manifestação do pensamento que permite representar, examinar, reelaborar uma ação e projetar outras parecidas. Assim, na ação docente existe um “saber fazer prático”, que se expressa na efetiva realização de alguma coisa, porém, há também um “saber fazer” como uma predisposição ou capacitação para fazê-la, porque é possível representar as ações por esquemas assimilados e elaborados. Reside, nesse processo, a possibilidade de transmissão de uma teoria pedagógica, resultado da experiência acumulada de outros agentes, a qual pode ser narrada, comunicada, transmitida e reelaborada em novas situações. No entanto, essa reelaboração depende das condições concretas de uma dada prática e dos motivos para agir.

Sendo assim, o mesmo autor assevera que o repertório de esquemas de ação disponível constitui um depósito da experiência teórico-prática, a qual está em constante processo de reelaboração, facilitando o transcurso ordenado da atividade de ensino e aprendizagem. O saber fazer ordena e regula a ação, somando-se vários esquemas práticos ordenados e flexibilizados de acordo com as situações. No entanto, esse saber articula-se a esquemas cognitivos, como também aos motivos e intenções.

Como se viu, a relação entre os componentes dinâmicos, cognitivos e práticos do sujeito propõe que se pense como tal processo se efetiva na prática docente e em momentos de formação. Levando em consideração minha investigação sobre processos formativos e reflexivos, é possível questionar e discutir sobre como a reflexão articula ou não essas dimensões, tendo em vista que podem ter pesos ou ênfases desiguais, dependendo das intenções, do envolvimento do sujeito num percurso formativo, da imposição de determinados objetivos, da experiência prévia de cada um, das interações, do contexto institucional, dentre outros fatores.

2.2.3 O(s) Saber(es) do Professor: Compreendendo a Diversidade e a Totalidade no Movimento da Prática

A relação entre motivos, intenções, consciência e prática demonstra a necessidade de se reconhecer o movimento entre um conjunto de saberes que compõem o *conhecimento* do professor⁸. A interpretação que damos aos tipos de saberes presentes na ação docente influencia o modo como podemos entender e propor os processos de racionalidade sobre esta prática.

⁸ Neste trabalho, conhecimento e saber estão sendo compreendidos como processos integrados. Nesse sentido, a concepção apresentada por Moran (2000) aponta para uma visão integrada de conhecer e saber, a qual pode contribuir para compreender o movimento de pensamento dos professores sobre sua prática docente. Para o estudioso, “conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade” (MORAN, 2000, p. 25). Explicita que pelo aprofundamento dos níveis de descoberta, o sujeito chega ao nível da sabedoria, da integração total, de uma percepção de síntese, que se consegue pela comunicação com uma nova visão de mundo e das pessoas, o que envolve também o mergulho profundo no eu. Nesse contexto, a compreensão se dá pelo equilíbrio dos processos de interação e interiorização. Pela interação o sujeito entra em contato com o mundo, capta as mensagens, revela e amplia sua percepção externa. Pela interiorização, a compreensão se completa, através do processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo que se percebe e capta por meio da interação. Assim, formas mais ricas de compreensão proporcionarão novos momentos de interação.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) argumenta que, no âmbito dos ofícios e das profissões, não se pode falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho, entendendo que o saber é o saber de alguém que trabalha algo no intuito de realizar um objetivo. Sendo assim,

o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com estes elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11, grifo do autor).

Ao apresentar uma dada compreensão sobre o conhecimento do professor, Pacheco e Flores (1999) auxiliam-me ao argumentarem que, na recente literatura sobre investigação educativa, são utilizados muitos termos para compreender o trabalho dos professores. Nesse caso, um desses termos é o *conhecimento*, usado no sentido filosófico (subjetivo, especulativo), experimental (senso comum) ou científico (objetivo). Nesse âmbito, em que consistiria o conhecimento dos professores? Para os autores, na prática, “o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se por um lado, a um conhecimento que é resultado aquisitivo e, por outro, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de ação” (PACHECO E FLORES, 1999, p. 15).

Assim sendo, os citados autores entendem o conhecimento do professor como um *saber* (ou conjunto de saberes), contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, o que corresponde ao conceito de sabedoria (no sentido aristotélico de ciência e entendimento intuitivo do que é, por natureza, o mais precioso). Nesse sentido, o saber é constituído

por uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente. É cumulativamente, um conhecimento objetivo, subjetivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao ‘senso comum’, às opiniões, ao pragmatismo da ação, enfim, às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social. (PACHECO E FLORES, 1999, p. 16).

Nessa linha de raciocínio encontro em Tardif (2002) relação semelhante quando ele atribui à noção de *saber do professor* um sentido amplo, que engloba conhecimentos, atitudes, competências e habilidades que refletem, o que se costuma denominar de saber, saber fazer e saber ser. Desse modo, os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos bem circunscritos e que dependem de um conhecimento especializado, mas

abrangem uma diversidade de problemas, questões, objetos, diretamente relacionados com o próprio trabalho do professor. Tardif (2002, p. 61) afirma então que

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também, que sejam de natureza diferente.

Assim, o saber docente é um saber formado por saberes de diversas naturezas, denominados pelo mesmo autor de saberes oriundos da formação profissional, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse contexto, *os saberes da formação* (inicial ou contínua) compõem-se pelas ciências da educação e pela ideologia pedagógica, isto é, são saberes transmitidos nas instituições de formação e seus objetos são oriundos das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. Trata-se de transformar esses conhecimentos em saberes que farão parte da formação científica do professor, com o objetivo de serem incorporados à prática docente. Da mesma forma, os *saberes pedagógicos* articulam-se às ciências da educação e apresentam-se como concepções provenientes da análise da prática educativa, tornando-se sistemas de representação e orientação da mesma. Nesse caso, são incorporados à formação dos professores, fornecendo-lhes uma ideologia pedagógica, com também algumas técnicas e formas de saber-fazer. Além disso, a prática docente incorpora saberes sociais, originados em campos de conhecimento específicos, emergentes da tradição cultural e de grupos produtores de saberes, definidos e selecionados, apresentados sob a forma de disciplinas no interior de um curso de formação; são os chamados *saberes disciplinares*. No decorrer da sua atividade profissional, o professor precisa apropriar-se também dos *saberes curriculares*, que correspondem a discursos, conteúdos, objetivos, métodos relacionados aos saberes sociais definidos pela instituição escolar e reconhecidos como modelos da cultura erudita. Tais saberes são necessários à formação para essa mesma cultura (TARDIF, 2002).

Um aspecto fundamental, ao considerar a natureza dos saberes, é a heterogeneidade no que se refere aos tempos e espaços de produção e de apropriação dos mesmos. Significa que, no âmbito das diferentes naturezas do saber, perpassam tensões, rupturas entre um e outro, divisões que se revelam no trabalho docente entre quem produz, quem transmite e quem executa o conhecimento, controle e legitimação do saber por grupos e instituições, desvalorização do ensino em relação à pesquisa científica, ausência de uma dialogicidade entre teorias e práticas produzidas em diferentes contextos, dentre outros. Esses são alguns

dos fatos que desencadeiam uma certa relação de exterioridade do professor frente aos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares.

Nesse sentido, *os saberes da experiência ou experienciais* constituem, de acordo com Tardif (2002), o “núcleo vital” do saber docente, no qual a relação de exterioridade com os demais saberes transforma-se numa possibilidade de interioridade, proximidade com sua própria prática. Na e pela experiência, os professores filtram, selecionam, julgam e avaliam outros saberes, incorporando-os à sua prática, negando-os ou retraduzindo-os em função dos contextos variáveis e contingentes da prática cotidiana. É um saber aberto, plural, temporal, que integra novas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de um percurso profissional e de uma história de vida.

É possível relacionar a conceituação do *conhecimento experiencial* com a idéia de *conhecimento prático*, categorizado como *conhecimento pessoal* por Pacheco e Flores (1999). Os autores defendem que é no aspecto pessoal que reside a peculiaridade do conhecimento prático, pois o professor distingue-se dos demais professores pela sua individualização e idiosincrasia, pela ação individual. Quer dizer, os professores não explicam um conceito do mesmo modo, não seguem percursos idênticos na resolução de um problema, não dão as mesmas respostas em situações iguais, uma vez que as individualizam. No entanto, isso também não invalida a possibilidade dos professores adotarem os mesmos conhecimentos em situações idênticas. Os citados autores esclarecem que

o conhecimento prático identifica-se com aquilo que o professor faz num determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir dilemas, e simplificar as complexidades existentes. Para poder ensinar, o professor necessita não só de conhecer o conteúdo específico da disciplina/área em que leciona, mas também as técnicas e destrezas pedagógicas, conhecimentos estes que reconstrói ao longo do seu percurso gradual e permanente de profissionalização. Tal processo de aquisição e reconstrução depende quer das suas experiências pessoais, quer das suas experiências inter-relacionais que socialmente partilha. (PACHECO e FLORES, 1999, p. 31).

Complementando o entendimento anterior, é possível fazer uma leitura da “experiência”, compreendida na esfera da *cultura subjetiva*, pela análise de Gimeno Sacristán. O autor ressalta que cada ação de um sujeito incorpora a experiência passada, gerando base para as seguintes. Assim, a experiência é capital que acumulamos para as ações subseqüentes e não há experiência sem que haja conseqüências para quem as realiza e para quem recebe seus efeitos. No dizer do autor,

o acúmulo de experiências cria caminhos e bases, que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa, como uma forma a mais da consolidação da cultura. As ações passadas orientam as futuras, a prática dirige o futuro, sendo feitas a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros e dos acertos consolidados. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 71).

Nesse raciocínio, a ação prolonga-se em outras ações, configurando estilos de agir, padrões individuais, um repertório de conhecimentos construídos no decorrer das biografias pessoais. As marcas da ação, reproduzidas ao longo do tempo, refletem uma maneira de agir contínua pelo profissional, fundamentada em coordenadas que dão a cada um estilo pessoal estável. Essa estabilidade pode ser também limitadora, quando dificulta a adaptação do sujeito a novas situações. Dessa forma, a experiência tanto pode ser base para o início, como possibilidade, como também pode ser limitação para mudanças.

Também é importante compreender, em se tratando de saberes do professor, que essa experiência ou cultura subjetiva não pertence somente a uma pessoa, não é nutrida apenas na perspectiva da biografia pessoal, mas pode ser cultura compartilhada, pois as ações e seus esquemas são imitáveis, podem ser multiplicados socialmente no espaço e no tempo, desenvolvendo-se uma cultura intersubjetiva e criando-se uma realidade social. Dito de outro modo, as experiências individuais produzem padrões sociais como rotinas, regras, instituições, expectativas, formas de saber fazer, valores, que se tornam bases para ações futuras de outros agentes sociais. Dessa forma, no funcionamento da prática educativa ocorrem processos de estabilização e cristalização de experiências pessoais e compartilhadas. De acordo com o referido autor, a prática da educação é cultura compartilhada sobre ações que têm relação com o cuidado, com o ensino e com a direção dos sujeitos, sendo constituída pelos conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre os saberes e motivações que envolvem as finalidades educativas, bem como pelos desejos compartilhados. Nessa perspectiva, é importante também compreender que, na prática educativa, perpassam ações compartilhadas que lhe dão continuidade e permitem que outros profissionais adquiram um dado conhecimento prático a partir do contexto em que se inserem.

Nesse caso, há uma relação entre o indivíduo e estruturas já criadas, desencadeando a problemática da articulação e da continuidade entre a consciência do indivíduo e o mundo externo (existente anteriormente ao mesmo), entre o indivíduo e a objetividade social, entre finalidades, saberes e ações, entre indivíduos e instituições. Para mim, trata-se de uma questão necessária ao se falar em saberes do professor e na possibilidade de reflexão sobre os

mesmos, na relação com a sua prática docente, tendo em vista a revitalização constante dessa prática.

É possível concluir, a partir da análise proposta por Gimeno Sacristán, que os saberes do professor desenvolvem-se numa relação entre uma cultura inter/subjetiva (conhecimento pessoal do sujeito) e uma cultura objetiva, “a qual faz-se presente por meio de diversos conhecimentos acumulados relativos às ações, a narrações das mesmas, a esquemas de explicação mais elaborados e a discussões sobre as formas de entender e querer a educação [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 74). Para o autor estas são formas codificadas de conhecimento e podem ser assimiladas intelectualmente. Os acúmulos também se apresentam de formas variadas, desde a narração sobre estudos de casos, a análise sistemática de experiências, até as teorias mais estruturadas.

Dessa maneira, concordo com Gimeno Sacristán quando explicita que o diálogo entre cultura subjetiva e cultura objetiva é aquele que se produz nos processos de formação dos professores em determinadas condições, que originem aprendizagens profissionais relevantes, significativas e úteis para decodificar situações e orientar processos de deliberação e decisão. Da mesma forma, o conhecimento apropriado pelo sujeito auxilia a intervir na cultura objetiva da educação, no sentido de decodificar, investigar, encontrar significados e valorizar criticamente práticas estabelecidas, mediante as ações dos sujeitos envolvidos.

Assim, o conhecimento transforma-se num guia reflexivo para analisar o conhecimento social e os valores compartilhados, iluminando as ações que geram e modificam a cultura objetiva da prática educativa. Quer dizer, desencadeia-se um ciclo de reflexão e ação que pode contribuir para transformar os próprios sujeitos, sua prática e as instituições. Nessa abordagem, entende-se que, nas sociedades democráticas, a mudança é possível, podendo-se revisar a herança (tradição acumulada que gera possibilidades), introduzindo-se novas contribuições culturais. Trata-se de reconhecer que, num ciclo inovador, a tradição é renovada e criada pela crítica e contribuição dos indivíduos. De acordo com essa premissa, o citado estudioso enfatiza:

No ciclo inovador, a prática é entendida como tradição nutriente, não para fixá-la e declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la. A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais às quais as práticas educativas não costumam responder, ou, então, a consciência sobre um determinado ‘dever ser’, que acreditamos necessário, depara-se com insatisfações para esse ideal. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 77).

Nessa dimensão, os ciclos conservadores podem ser entrelaçados com os inovadores, afetando a cultura, os indivíduos, as práticas educativas, cujo processo não é ordenado, mas atravessado por contradições, mediado por ações individuais e sociais. As ações acumulam-se em formas culturais reproduzíveis, transmissíveis e podem ser recriadas. A ação é codificada pela linguagem, condensada em informação e propagada para formar a base de novas ações; este é um dos caminhos para a transmissão e recriação da prática. Outra forma fundamental é o estabelecimento de rotinas, instituições e hábitos que se tornam normas para as ações futuras.

Para Gimeno Sacristán (1997), a informação cultural é constituída de crenças, dados, teorias, habilidades, normas, instituições, valores, ideologias, etc., e podem ser reagrupadas em três tipos que correspondem aos componentes das ações: saber sobre o que se faz, saber fazê-los e saber os motivos para realizá-lo, explicitados a seguir:

- *Informação descritiva ou teórica*: são dados, conceitos transmitidos de como é o mundo; podem ser transmitidas representações míticas e fictícias (descrições não realistas de um mundo socialmente imaginário) até a ciência, composta de dados, de história e de teorias (incluindo valores e técnicas). As teorias são artificios para compreender as codificações das informações e simulações para entender a realidade.
- *Informação prática, técnica*: instruções e habilidades relativas ao “saber como”.
- *Informação de valorização ou de avaliação*: composta por preferências, valores, metas, atitudes, manias ou fobias.

Considerando o enfoque anterior, entendo que essas formas de propagação da cultura fazem parte do acervo de saberes presentes na prática docente, sobre os quais desencadeiam-se processos de pensamento e ação. Tendo em vista a investigação sobre processos de formação, é interessante refletir que a informação cultural é ampla, desenvolvida em diferentes espaços e tempos, sendo, fundamentalmente, uma fonte necessária de material a ser reelaborado na relação com a prática docente. Daí a necessidade de uma aprendizagem significativa dessa informação, para que ela tenha sentido no ciclo inovador, tornando-se elemento necessário para uma prática reflexiva.

A partir do estudo bibliográfico realizado, é possível dizer que o saber profissional está e se constrói na confluência entre várias fontes de saberes. É necessário interrogar como se dá a relação entre esses saberes, sua mobilização/ integração na prática docente, bem como os processos de reflexão sobre eles. Tardif (2002) também possibilita partilhar a idéia de que

o desenvolvimento do saber profissional é associado às suas fontes e lugares de aquisição, como também aos seus momentos e fases de construção. Nessa perspectiva, propõe um modelo para identificar os saberes dos professores, suas respectivas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Nesse modelo relaciona as referidas categorias do seguinte modo:

- *saberes pessoais dos professores* – família, ambiente, vida, etc. – integração pela história de vida e pela socialização primária;
- *saberes provenientes da formação escolar anterior* – escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados, etc. – integração pela formação e pela socialização pré-profissionais;
- *saberes provenientes da formação profissional para o Magistério* – estabelecimentos de formação de professores, cursos, estágios reciclagens, etc. – integração pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores;
- *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* – utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, etc. – integração pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas;
- *saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola* – a prática no ofício da escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. – integração pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Na visão do autor, a confluência dos diferentes saberes demonstra que existem concepções orientadoras de sua ação, porém, a relação entre os conhecimentos que possui é mais pragmática do que teórica ou conceitual, pois podem servir quando solicitados no processo de trabalho, em função de sua realidade cotidiana, de suas necessidades, intenções, recursos, limitações. A relação entre os saberes e o trabalho do professor não pode ser pensada segundo um modelo aplicacionista de racionalidade técnica, pois esses saberes não são oriundos, sobretudo, da pesquisa ou do conhecimento codificado, que poderia trazer soluções prontas para problemas concretos. Outra questão a ser ponderada é que o ensino exige do profissional a capacidade de utilizar um conjunto de saberes na ação cotidiana, o que implica basear-se constantemente em valores ou normas sociais, emitindo juízos profissionais.

Para compreender os processos de racionalidade que explicam e orientam os saberes do professor, penso que se torna necessário ter uma visão compreensiva e articulada desses saberes. Importa-me analisar, ao investigar percursos formativos, como os professores mobilizam e relacionam tais saberes, de que maneira refletem sobre os mesmos, como

explicam e argumentam sua prática docente na relação com este conjunto de saberes, especialmente, aqueles disponibilizados num dado espaço e tempo de formação. Isto é, como os saberes mobilizados num espaço institucionalizado de formação podem servir de guia reflexivo para transformações no âmbito das culturas e ações que perpassam a prática educativa-docente.

2.3 REFLEXIVIDADE: MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Qual é a racionalidade que orienta e explica a prática docente? Como se manifesta a razão quando orientada por um conhecimento prático? Como promover o movimento entre razão científica e razão prática na atividade docente? Fundamentando-se em Gimeno Sacristán (1997), tais questões nos remetem a entender a reflexividade como uma força motriz da racionalização da prática educativa. Para o autor, essa definição é uma forma de entender as razões que sustentam as ações docentes desde as “razões” dos sujeitos. Isso quer dizer que toda atividade prática tem por trás a orientação de algum tipo de conhecimento ou pensamento, que se volta para a ação realizada ou prolonga-se para o futuro, no sentido de projetar nova prática. Esse posicionamento tem consequência no sentido de entender que a relação teoria-prática apresenta-se então no plano do sujeito, como uma questão de interação e inter-relações entre pensamento, conhecimento e a atividade, sem deixar de lado as demais mediações (objetivos, motivos pessoais, força institucional, papéis, rotinas, tradições, imposições e tantas outras).

Nesse sentido, é importante compreender que a reflexividade é uma capacidade e característica dos seres racionais conscientes que permite a auto-análise sobre as próprias ações. Para Gimeno Sacristán (1997), a ação genuinamente humana é sempre reflexiva e possui efeitos duradouros na pessoa que a realiza e não somente no meio em que se desenvolve. De acordo com o autor, somos feitos por aquilo que fazemos, pelo modo como agimos. Dessa forma, um efeito reflexo da ação é a geração da consciência sobre a mesma, manifestada na forma de representações, de lembranças, de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre ações passadas, presentes e para orientar outras futuras.

No entanto, o citado estudioso alerta que a relação entre conhecer e fazer não pode ser interpretada por uma visão individualista, pois embora o conhecimento pessoal tenha

formas e conteúdos idiossincráticos, os pensamentos sobre a atividade educativa são também compartilhados, nutridos pela cultura, a partir do acúmulo de experiências, adquirindo-se um caráter social, por sua vez, gerador de novas cognições particulares. Assim, sinaliza: “não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 101).

Nessa dimensão, torna-se necessário discutir como se manifesta a reflexividade do professor, entendida como capacidade de atribuir sentido às ações docentes, de argumentar sobre seus saberes, de emitir juízos sobre o que faz, como, por que, para que faz e para quem faz o ensino, de analisar e ampliar seus saberes, nos contextos em que se insere.

Alguns estudos auxiliam-me a analisar “como” e “sobre o que” incidem as manifestações de reflexividade de professores durante um percurso formativo, sob diferentes bases: Gimeno Sacristán (1997) trata das manifestações de reflexividade sobre a prática docente em níveis (do conhecimento pessoal e compartilhado, do conhecimento científico e da consciência sobre o conhecimento da educação); Schön (1987, 2000) analisa os processos de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”; Zeichner e Liston (1993) abordam os domínios de reflexão (técnica, prática e crítica); Weis e Louden (1989, apud MARCELO GARCIA, 1999) analisam formas de reflexão que podem ocorrer separada ou simultaneamente (introspecção, exame, indagação, espontaneidade); Tardif (2002) destaca que as exigências de racionalidade sobre a ação mobilizam uma reflexividade do tipo argumentativa.

Os referidos estudos serão explicitados em seguida com o objetivo de fazer uma síntese compreensiva, a qual guiará a análise posterior sobre as características da reflexão explicitada pelos professores investigados na presente pesquisa.

Para Gimeno Sacristán (1997) os conteúdos da reflexão consistem, numa primeira instância, naquilo que sabemos sobre nossa prática e sobre a de outros sujeitos, no conhecimento sobre a própria prática, isto é, no conhecimento pessoal e compartilhado. Trata-se de considerar que no mundo dos indivíduos e dos grupos sociais existem conhecimentos que orientam as ações humanas e as práticas educativas, os quais estão arraigados na cultura. Esse mundo é mais amplo que a esfera do conhecimento científico, embora nos interesse a possibilidade de diálogo entre os mesmos, processo que oportuniza a transformação dos conhecimentos individuais e compartilhados.

Nessa visão, um ponto importante a ser considerado entre pensamento e atividade do professor, é que este possui “teorias práticas”, dispõe de material cognitivo, pensamentos

sobre o que faz, a maneira como faz e o que é necessário fazer. Isso significa que o professor possui crenças sobre sua prática, elabora explicações sobre a ação que desenvolve, como também é capaz de desenvolver planos alternativos em função do que é necessário realizar no seu trabalho. É possível ainda compartilhar esse saber sobre suas experiências com outros professores, pois fazem parte de um grupo social pelo qual se constrói uma cultura profissional, cujos membros partilham informações específicas sobre a atividade de ensinar. Nesse sentido, a atividade reflexiva sobre a prática docente envolve, necessariamente, a razão dos sujeitos que dela participam, por meio de suas ações e da bagagem cognitiva que têm sobre as mesmas. Considera-se que os professores não só têm um conjunto de habilidades práticas, mas possuem um “saber fazer” na forma de esquemas cognitivos nem sempre conscientemente explícitos para eles próprios.

O conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, segundo Gimeno Sacristán (1997), são caracterizados na esfera do conhecimento do senso comum, o qual é constituído por todo um acervo de informação prática em torno de uma cultura da atividade educativa. Também é fundamental entender que o senso comum representa algo familiar aos indivíduos, pois além de conter explicações sobre o que acontece no cotidiano, possibilita garantir a continuidade e coesão social entre os membros de um dado grupo e, de certa forma, esse conhecimento apresenta um caráter normativo que aglutina os comportamentos dos indivíduos em torno de intenções e metas. Porém, a própria complexidade da prática educativa, a criação-reação de situações particulares e compartilhadas de ensino, a necessidade de dar sentido às experiências, a interpretação das ações, a relação com a cultura de grupo e institucional impelem a um tipo de reflexão mais imediata, que tem origem na experiência e é orientada por um raciocínio do senso comum.

Nessa ótica, o autor argumenta que, quando o sujeito distancia-se para pensar nas suas ações, em como foram realizadas ou em como realizá-las novamente, inicia-se uma atitude teórica sobre as mesmas. Assim, o professor busca também contato com os conhecimentos dos outros, em função da necessidade de enriquecer sua prática. Desencadeia-se uma reflexividade de primeiro nível, a qual se refere aos componentes cognoscitivos da ação, isto é, o sujeito (agente) faz um distanciamento da sua prática (objeto) para poder vê-la, entendê-la, avaliá-la, compará-la com determinada concepção. Considerando essa necessidade, a reflexão ocorreria, num primeiro nível, a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com o conhecimento de outros sujeitos.

Nessa interpretação, a reflexividade possibilita a representação e a explicitação consciente das crenças, no sentido de aceitá-las, rejeitá-las, pensá-las de forma racional,

entrelaçando-as umas as outras e formulando hipóteses sobre os conteúdos nelas presentes. O autor afirma que

a reflexão é um método para ajudar o profissional a alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes aquilo que o mundo ‘parece ser’ e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças. (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 105).

No entanto, tal reflexão também pode ser alimentada e guiada pelo conhecimento científico. Nessa instância, aparece um segundo nível de reflexividade, que se situa na interação entre o conhecimento científico, o conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligado às ações e às práticas sociais. Entretanto, isso não significa que todas as ações devam submeter-se ao conhecimento científico, mas é importante o entendimento de que a ciência, como corpus de conhecimentos ou elaborações culturais objetivas (diferentes do conhecimento subjetivo pessoal e compartilhado), deve ser transformada em instrumento de pensamento para diagnosticar, desvendar, criticar o conhecimento que o sujeito já possui, tornando-se ferramenta para a reflexão retrospectiva e para a projeção de novas ações. De acordo com Gimeno Sacristán (1997, p. 117), “isso significa que, a ciência, torna-se operacional nas ações, transformando o senso comum a partir do qual e com o qual os agentes operam. De forma que pode-se falar de uma certa mistura e de alguma continuidade ascendente entre o senso comum e a ciência, e vice-versa”.

É importante, especialmente no que se refere à prática educativa e docente, o esclarecimento de Heller (1989), ao afirmar que a impregnação da ciência na vida cotidiana não é uma incorporação intacta da mesma, rompendo definitivamente com o senso comum. Mas, as partes do conhecimento científico são incorporadas na estrutura do pensamento cotidiano, ocorrendo assimilações a partir de um conhecimento pré-existente, por meio de um processo de aprendizagem. Dessa forma, as contribuições, as elaborações conceituais da ciência são integradas ao conhecimento anterior de uma pessoa, de um grupo ou de uma sociedade inteira. É interessante verificar que um processo dessa natureza gera novas ações, por sua vez, abertas a novas reflexões.

Nessa perspectiva, reconhecer a necessidade da reflexão com o conhecimento científico implica reconhecer sua potencialidade para enriquecer a prática docente a partir dos efeitos que causa no sujeito mediador, responsável por tal ação: o professor. Nesse caso, para Gimeno Sacristán (1997, p. 124) o conhecimento da ciência torna-se uma “espécie de texto com o qual se pode dialogar e cujos efeitos possíveis no sujeito não estão predeterminados”.

Para que se concretize essa perspectiva, a relação entre conhecimento científico e sujeito deve ser abordada de uma forma aberta, sem que se prevaleça um poder de imposição da ciência sobre outros saberes. Do mesmo modo, a transformação do sujeito precisa incidir no esclarecimento do seu senso comum e a ciência deve contribuir como “teoria crítica”, possibilitando que os conteúdos emergentes da reflexão de primeiro nível abram-se para novas reflexões, em direção à emancipação pessoal e à autonomia docente, a partir de um discurso que desvende a realidade de forma mais rigorosa. Insere-se, nessa dimensão, a idéia de prática crítico-reflexiva.

Encadeada às questões anteriormente abordadas, situa-se a necessidade de pensar *como e sobre quem* pensamos em educação, o que Gimeno Sacristán (1997) denomina de reflexividade de terceiro nível. Insere-se a idéia de que, em educação, o sujeito e o objeto do conhecimento se sobrepõem, isto é, o sujeito cognoscente é parte do objeto a ser conhecido. O pensador da educação é parte dela própria e é preciso então compreender o papel que desempenha. Assim, a reflexividade modifica as ações do sujeito com seu objeto de conhecimento, quer dizer, a ação da reflexão recria o objeto, no qual o sujeito está incluso. A consequência disso é que, pelo trabalho intelectual, é possível refletir sobre a realidade da educação e os efeitos que os agentes, pelo conhecimento que possuem, produzem na mesma, legitimando ou transformando práticas educativas e sociais. Para o referido estudioso, a consciência do conhecimento sobre a educação é uma aquisição de mais reflexividade que influenciará nossa atitude diante da prática, entendendo que, como educadores, fazemos parte da realidade que queremos compreender e devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação. Esse aspecto incidiria, especialmente, sobre a pesquisa em educação, envolvendo a necessidade de considerar as vozes dos diferentes sujeitos, as instâncias de produção e validação do conhecimento, as relações entre teoria e prática, os motivos e intenções que orientam as ações educativas.

Considerando os níveis de reflexividade explicitados até então, convém situar a epistemologia da prática proposta por Schön (1992, 2000). O cotejamento com a análise realizada por Gimeno Sacristán permite algumas aproximações sobre como se manifesta a reflexividade na atividade docente, porém, há um aspecto que merece ser especialmente considerado: *a reflexão na ação*. Igualmente, Schön afirma que o conhecimento prático do professor é orientado para a ação, derivado da experiência pessoal, da transmissão oral e da partilha e confronto de experiências. Nesse processo, são produzidas as teorias implícitas nos comportamentos cotidianos do profissional, como também as justificativas e argumentações

para explicá-los. Sendo assim, o que o professor faz e diz constitui um discurso prático, elaborado a partir de uma realidade subjetiva.

Dentro do enfoque de Schön, aparece explicitamente a idéia de que a prática profissional não pode ser orientada somente pelo modelo de racionalidade técnica, porque esta não fornece subsídios para enfrentar as zonas indeterminadas da prática, onde as situações são complexas, confusas, instáveis, singulares. Assim, o profissional, além de buscar resolver um dado problema, precisa enquadrá-lo numa determinada situação, interagindo com o mesmo, dentro do contexto no qual irá enfrentá-lo. Nesse caso, destaca-se a conversação reflexiva do profissional com uma situação, com base no seu caráter imediato e de improvisação, desencadeando-se um saber tácito, implícito nos modelos que já se tem da ação e, ao mesmo tempo, norteado pela intuição e pelo tato.

Nesse sentido, Schön (2000) analisa que a *reflexão na ação* é um processo que o profissional realiza sem descrever, dizer o que está fazendo. Muitas vezes, um profissional pode improvisar e não saber explicar a sua ação, ou ainda emitir respostas inadequadas quando lhe perguntam sobre o que está a fazer. Dessa forma, *refletir na ação* é diferente da *reflexão sobre a própria reflexão na ação*, o que demonstraria a capacidade de produzir e sistematizar uma coerente descrição verbal e explicitação da ação. A *reflexão na ação* possibilita ao profissional aprender a perceber os diferentes elementos que intervêm nas suas ações, auxiliando-o a enfrentar as novas situações que surgem no seu cotidiano.

Schön analisa os processos de reflexão a partir do estudo da aprendizagem e da prática de diferentes profissionais, no entanto há alguns anos seu trabalho tem se mostrado pertinente na pesquisa sobre o pensamento dos professores. Numa de suas análises, o autor fala da atividade docente e discute que a *reflexão na ação* relaciona-se ao fato de o professor “dar razão ao aluno”, isto é, familiarizar-se com o tipo de saber que o aluno revela, prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se. Assim, um professor pode descobrir, por exemplo, porque uma criança possui várias habilidades, mas não realiza operações matemáticas elementares. Nesse caso, o professor deve atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Assim, o referido autor afirma:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1992, p. 82).

O processo de *reflexão na ação* não é simplista e imediatista, pelo contrário, exige do professor articular seu pensamento numa série de momentos encadeados e combinados numa prática de ensino habilidosa. Desse modo, um professor reflexivo, em primeiro lugar, surpreende-se pelo que o aluno faz; pensa sobre o acontecimento e procura a razão pela qual foi surpreendido; reformula o problema suscitado pela situação; realiza uma experiência para testar sua hipótese (nova questão para o aluno, nova tarefa para testar o modo de pensar do aluno). Esse movimento ocorre porque o profissional não encontra respostas às surpresas que emergem da prática e necessita posicionar-se e questionar as suposições presentes no conhecimento na ação.

Além disso, a *reflexão na ação* tem uma dimensão denominada por Schön (1992) de *emoções cognitivas*. Para ele, a aprendizagem requer uma fase de confusão e incerteza, tanto do aluno como também do professor, pois é necessário encorajar e dar valor à sua própria confusão.

Conforme a explicitação anterior, a *reflexão na ação* gera o experimento imediato. Nesse caso, a *reflexão na ação* converge diretamente com o *conhecimento na ação*, isto é, no momento da ação presente, o profissional faz uma pausa, para pensar, para reorganizar o que está fazendo. Já quando a reflexão tem um caráter retrospectivo, isto é, se dá após o vivido, há um certo distanciamento, uma visão diferenciada daquela que aconteceu no curso da ação e maiores possibilidades de análise, de avaliação, de confronto entre pensamento e ação. Pela *reflexão sobre a reflexão na ação* é possível o professor pensar no que aconteceu, no que observou e no significado que atribuiu à ação, analisando a possibilidade da mesma ter outros sentidos. Ocorre a reflexão com o objetivo de organizar e descrever um conhecimento que está implícito na ação, o que exige o uso de palavras. Assim, ao se produzir uma descrição verbal da reflexão na ação, o profissional pode pensar em ações futuras e produzir uma nova compreensão dos problemas. Nessa dimensão, pode prever soluções para os problemas de ensino e de aprendizagem, podendo assim gerar modificações em novas ações.

Considerando os pressupostos do paradigma reflexivo proposto por Schön, Perrenoud (2002) analisa que entre a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* há mais continuidade do que contraste, pois a reflexão na ação reserva as questões que não podem ser tratadas naquele exato momento, mas sobre as quais o profissional pode retornar. O profissional pode até não fazer isso com regularidade, mas a reflexão na ação é uma das fontes de reflexão sobre a ação. Já na *reflexão sobre a ação*, a ação é tomada como objeto de reflexão e pode ser comparada com modelos, ser analisada ou criticada.

Para o citado autor a reflexão sobre uma determinada ação só tem sentido se for para compreender e integrar o que aconteceu, relacionando as análises no conjunto da prática profissional. Assim, a *reflexão sobre a ação* permite também antecipar e preparar o profissional para refletir de forma mais ágil na ação, para considerar maior número de hipóteses, para visualizar possíveis ações, para transformar a experiência em saberes que serão mobilizados em outros momentos de sua prática. No seu dizer a reflexão distante do calor da ação pode ajudar o professor a capitalizar experiência, ou mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias.

O autor também alerta para o fato de que toda ação é única, mas, geralmente, pertence a um grupo de ações parecidas que são provocadas em situações semelhantes. Assim o profissional reflete também sobre as estruturas relativamente estáveis de sua própria ação, possibilitando a construção de esquemas de ação que podem ser utilizados novamente. Num outro patamar, o profissional também reflete sobre os sistemas de ação coletiva dos quais faz parte, o que possibilita que exista junto com os outros, de forma relativamente harmônica e estável. Isto é, o profissional partilha experiências, saberes, crenças, modelos de ação, transmitidos e construídos na relação e interação com um grupo, daí a dificuldade do sujeito, individualmente, promover mudanças efetivas.

A partir desses estudos, é possível entender que a *reflexão na ação* tem caráter interativo e é um diálogo com a ação, muitas vezes para resolver situações urgentes. A *reflexão sobre a reflexão na ação e sobre a ação* é retrospectiva e prospectiva, é inflexão consciente do sujeito sobre si mesmo e sobre sua prática, tem novas conseqüências na própria ação. Nesse âmbito, é possível estabelecer uma relação com a reflexividade de segundo nível proposta por Gimeno Sacristán (1997), uma vez que a reflexão sobre a ação também precisa possibilitar o confronto com um conhecimento produzido na esfera objetiva e exterior. Assim sendo, o conhecimento científico favorece que o sujeito mobilize um tipo de pensamento em que se busquem novas sistematizações cognitivas sobre suas experiências, bem como se elaborem interpretações articuladas e apoiadas num conhecimento que possa contribuir para o esclarecimento do seu saber prático e de suas teorias pessoais, oportunizando avanços teórico-práticos.

No âmbito das contribuições para a pesquisa sobre processos reflexivos na formação de professores inserem-se as análises de Liston e Zeichner (1993). Ao abordarem as concepções presentes num programa de formação orientado para a investigação, os pesquisadores destacam a necessidade do desenvolvimento de um pensamento relacional. Este consiste em considerar o contexto docente como problema, buscando as relações cotidianas

do ensino com os problemas e estruturas da escolarização e da sociedade. Para os autores, a reflexão deve incidir sobre o contexto social e político da escolaridade e sobre a avaliação das ações na sala de aula, no que se refere à sua contribuição para uma maior igualdade e para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, os citados autores adotam a postura de que um ensino crítico supõe que a reflexão se realize em três domínios: técnico, prático e crítico. Pela reflexão *técnica* é possível analisar as ações manifestas, realizadas e passíveis de observação (andar pela classe, formular perguntas, motivar, etc.); ela consiste em avaliar a eficiência e eficácia dos meios utilizados para alcançar fins. Na reflexão *prática* é possível clarificar e explicar as concepções e predisposições que subsidiam a atividade docente, bem como avaliar os objetivos educativos que a direcionam. Implica a planificação (sobre o que vai fazer) e a reflexão (sobre o que se fez), salientando o caráter didático. A reflexão *crítica* possibilita fazer uma análise ética ou política tanto da própria prática como das suas repercussões contextuais. A principal preocupação é verificar se os objetivos, atividades e experiências educativas conduzem a formas de vida caracterizadas pela justiça, igualdade e felicidade concreta para todos.

Liston e Zeichner (1993) advertem que um ensino crítico supõe a reflexão nos três domínios, sem hierarquia entre os mesmos, pois isso transmitiria a impressão errônea de que a reflexão crítica prevaleceria sobre as demais, o que desvalorizaria a destreza técnica e a realidade dos professores. Quando existe a interação entre os três campos de reflexão, as questões técnicas não se transcendem, mas se vinculam a discussões sobre a natureza e justificativa dos fins e objetivos educativos.

Ao buscar caracterizar as manifestações de reflexividade na prática docente, torna-se importante avaliar até que ponto a reflexão está conduzindo a um desenvolvimento profissional ou somente servindo a uma atividade de auto-conhecimento ou auto-complacência. Para Weiss e Loudon (apud MARCELO GARCIA, 1999), existem também formas ou momentos de reflexão que devem avançar em processo, sendo estas: *Introspecção*: reflexão interiorizada e pessoal, pela qual o professor reconsidera seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária; *Exame*: reflexão próxima da ação, referindo-se a acontecimentos passados, presentes e futuros da classe, processo em que ocorre uma análise do conhecimento do professor; *Indagação*: relacionada ao conceito de investigação-ação, pela qual o professor analisa a prática, identificando formas de mudá-la e melhorá-la, comprometendo-se com uma transformação em nível mais abrangente; *Espontaneidade*: articulada ao conceito de reflexão-na-ação de Donald Schön, relaciona-se diretamente com a

prática e refere-se aos pensamentos do professor em situações de ensino, pela improvisação e resolução de problemas.

Dentro dos enfoques teóricos, balizadores do estudo em questão, soma-se a análise de Tardif (2002) de que o saber docente é um saber social que se desenvolve no espaço de interação entre os atores sociais. Esse saber é considerado como atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. Para o pesquisador, saber algo não significa somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de um fato ou de uma ação, mas também ser capaz de explicar por que razões um dado juízo é verdadeiro. Segundo esse posicionamento, o saber é construção coletiva, não se restringe ao conhecimento empírico, mas engloba diferentes tipos de discurso, cuja validade é estabelecida pelo sujeito em situações de comunicação em comunidades de discussão. É um saber argumentativo, em que os interlocutores buscam ultrapassar pontos de vista iniciais, procurando demonstrar a validade intersubjetiva de suas ações, idéias, palavras.

Nesse sentido, o saber é articulado unicamente aos pensamentos, idéias, juízos, discursos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Um sujeito fala ou age racionalmente quando é capaz, por meio de razões, justificar seu discurso ou ação diante de outro sujeito que o questiona sobre a pertinência ou valor dos mesmos. As razões expostas e argumentadas são criticáveis, discutíveis e passíveis de revisão, porém, as exigências de racionalidade são respeitadas em função da capacidade do sujeito apresentar razões para justificar seus pensamentos, juízos, discursos, ações, qualquer que seja a natureza ou o conteúdo destas. Assim, o que é racional é decidido em função da discussão e das razões apresentadas pelos sujeitos da ação, num processo comunicativo. Convém dizer que as exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas dependem do contexto em que falam e agem.

Uma conseqüência disso, em se tratando das manifestações da reflexão na prática docente, é o fato de que os professores possuem saberes comuns e implícitos, que dimensionam uma racionalidade marcada por um saber prático, o qual obedece a várias lógicas de comunicação, enraizado em razões, motivos e interpretações, onde se fazem presentes diversos tipos de juízo e entendimento da realidade em que atuam. Para Tardif, os professores estão envolvidos num ambiente sócio-profissional que determina certas exigências de racionalidade no interior das quais o trabalho docente encontra-se preso, estruturado e condicionado. O significado que o professor atribui, por exemplo, à forma como mantém a disciplina ou ao ensino de determinado conteúdo, pode ser verificado no seu discurso verbal ou mental, que elabora e pode elaborar a respeito de suas atividades, quando

isto se faz necessário. No entanto, também alerta que a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação é parcial, pois não se faz tudo aquilo que se diz ou quer, também nem sempre o profissional age exatamente como se acredita ou se quer agir. Além disso, existem as competências, regras, recursos implícitos no trabalho, sobre os quais não se tem plena consciência, demonstrando que o saber fazer parece ser mais amplo que o conhecimento discursivo. Daí a necessidade de uma teoria consistente do ensino não repousar somente sobre os discursos dos professores e sua consciência explícita, mas estudar as regularidades da ação, suas práticas objetivas e todos os componentes que dela fazem parte (afetivos, corporais, sociais ...).

Ainda de acordo com Tardif (2002), as exigências de racionalidade sobre a ação mobilizam uma forma de reflexividade, entendida como capacidade lingüística, que possibilita mostrar e retomar os procedimentos e regras que orientam sua prática, a fim de modificá-los e adaptá-los às várias circunstâncias das situações sociais. Nessa abordagem, torna-se necessário considerar e ter como ponto de partida os significados e as razões que os atores atribuem às suas ações como elementos de análise, porém, estes podem não ser suficientes. Daí a importância de situar a reflexividade como articulação entre um discurso objetivante dos fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos sujeitos da ação. Para o autor, a reflexividade parece ser o núcleo de uma possível colaboração entre teóricos e práticos, entre professores e pesquisadores universitários, na medida em que essa colaboração exige o reconhecimento de que os professores possuem uma racionalidade, ou seja, possuem saberes em um saber fazer baseados em razões, motivos, argumentos diferentes dos encontrados nas ciências, mas adequados às situações práticas de ensino.

Dos posicionamentos abordados, tendo a afirmar que a reflexividade é inerente a uma racionalidade prática, argumentativa e comunicativa que se amplia em direção aos processos de autonomia profissional e de crítica, porque toma a ação docente como objeto de análise, entremeadado a diversos aspectos que fazem parte do trabalho pedagógico, o qual ocorre num contexto social, político, cultural, econômico. Trata-se de compreender, como assevera Zeichner (1993), o acento político da prática docente, tendo-se consciência de que as decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação da permanência das desigualdades e injustiças sociais ou situam-se em outra rede, aquela que luta pela mudança. Segundo o autor, a contextualização sócio-política manifesta-se nas relações entre as práticas pedagógicas e seu contexto, nas condições sociais e políticas das relações de poder presentes nas manifestações curriculares e nas condições sociais de trabalho dos professores. Nesse

sentido, os objetivos e as conseqüências do ensino precisam ser objeto de reflexão docente, desde a formação, para que possam ser transformados e constituir uma nova prática.

Em função do estudo teórico realizado foi possível analisar que há uma pluralidade de perspectivas para explicar a necessidade de mobilizar processos reflexivos no contexto da prática docente. Tais perspectivas alavancam diferentes propostas de formação e desenvolvimento profissional de professores, porém nem sempre revelam claramente uma compreensão e uma forma de articulação entre as dimensões que envolvem o processo reflexivo e sua necessária relação com a prática educativa/docente, a fim de produzir algum tipo de impacto no ensino. Assim sendo, no meu entendimento, qualificar a ação docente como reflexiva demanda reconhecer que:

- o ato reflexivo requer consideração ativa e cuidadosa da experiência (aquilo em que se acredita e que se pratica), no sentido do profissional esclarecê-la e ampliá-la, conhecendo os motivos que a justificam e analisando as conseqüências de sua prática;
- a constituição de uma prática reflexiva envolve, necessariamente, a pessoa-profissional, sua trajetória de vida e carreira, bem como o contexto mais imediato e próximo de sua ação, isto é, a sua experiência cotidiana;
- os professores possuem motivos e intenções que orientam seu trabalho, bem como desenvolvem uma ação cognitiva e estratégica, a partir de um conjunto de conhecimentos prévios acerca de um saber fazer;
- diante de situações de conflito e de indagações que surgem nas situações de ensino, os professores buscam soluções para os problemas que se apresentam e, ao refletir na e sobre a experiência, produzem teorias práticas, validadas por um conhecimento prático;
- os professores fazem parte de um contexto situacional e relacional, no qual se constrói uma rede de significados presentes na cultura de um grupo profissional e institucional, atravessados pela tradição e pela inovação;
- a reflexão amplia-se pelos processos de análise e crítica, através do diálogo/confronto entre cultura subjetiva (conhecimento pessoal e compartilhado) e cultura externa objetiva (conhecimento científico);
- a reflexão não pode ser reduzida a um processo individualizante, mas é importante que ocorra em grupo e em comunidades de aprendizagem, potencializando a necessária argumentação em torno da prática educativa/docente;
- é necessário considerar a dimensão contextual da reflexão (condições político-sociais, econômicas e institucionais), sem centralizá-la somente na atividade em si, reduzindo-a à dimensão instrumental do ensino.

Considerando essa síntese teórica acerca da reflexão e dos componentes que constituem uma prática reflexiva, torna-se necessário analisar suas implicações na formação e desenvolvimento profissional de professores.

3 ABORDAGENS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: OS PROCESSOS REFLEXIVOS EM FOCO

Neste capítulo serão apresentadas as diferentes orientações conceituais que norteiam processos de formação e desenvolvimento profissional, localizando aspectos que possam auxiliar a melhor compreender a apropriação do conceito de reflexão nestes contextos. Além disso, busca-se aprofundar o significado da relação entre reflexão e investigação, no sentido de trazer elementos para análise dos processos formativos e reflexivos efetivados no CNSMI.

3.1 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O motivo de inserir neste trabalho a discussão sobre as abordagens que cercam a formação inicial de professores relaciona-se ao fato de que essa formação constitui o primeiro momento de um longo processo de aprendizagem, evolução e desenvolvimento profissional. Assim, entendo que a pesquisa em questão trata de um programa de formação que articula formação acadêmico-profissional e continuada, tendo em vista que os estudantes-professores nele envolvidos trouxeram toda uma história pessoal-profissional, na qual incluem-se as concepções que nortearam seus processos de formação profissional inicial.

Ainda, torna-se necessário considerar que tal programa foi realizado por uma instituição, cujo corpo técnico, docente e pedagógico traziam, implícita ou explicitamente, concepções e experiências pautadas nos cursos de formação de professores dos quais faziam parte. Dessa maneira, é importante reconhecer que diferentes visões de escola, currículo, ensino, aprendizagem e formação de professores entrecruzaram-se com a orientação conceitual presente no curso, a qual focalizou a necessária análise da prática do professor em contexto de trabalho, por meio de processos de reflexão e investigação.

Nesse sentido, os percursos de formação dos estudantes-professores desenvolveram-se em meio a um conjunto de concepções e situações, decorrentes de contextos de formação

inicial, que se confrontaram com as suas novas compreensões sobre escola, ensino e aprendizagem, bem como com o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, é procedente a afirmação de Marcelo Garcia (1999), ao definir a formação de professores como uma área de conhecimentos e investigação que se centra em processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, tendo em vista um currículo formativo que envolve a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, para intervir no ensino, no currículo e na escola. Enfatiza que essa intervenção deve acontecer por meio de um processo intencional, sistemático e organizado, no qual não cabem improvisos. Também aponta que a formação de professores pode ser entendida como atividade em que um determinado professor está implicado, porém seu caráter mais interessante e com maior potencialidade de mudança consiste no envolvimento de grupos de professores, realizando atividades de desenvolvimento profissional em função de seus interesses e necessidades. Nesse âmbito, salienta um aspecto que se afina com minha visão sobre o objetivo da formação, de que esta não acaba nos professores, mas deve incidir na qualidade do ensino que os alunos recebem. Embora saibamos que essa qualidade não depende somente da formação, todos nós, envolvidos com a pesquisa nesta área, acreditamos na sua potencialidade para intervir na melhoria da educação.

Cabe reforçar que as diferentes concepções que embasam a idéia do que deve ser um professor influenciarão, decisivamente, os conteúdos e as formas que orientarão sua formação. Nesse caso, no contexto das abordagens de formação, diferentes concepções de professor relacionam-se a um determinado paradigma que justifica, defende e perpetua uma dada visão, que pode ser a do técnico, do competente, do investigador, do sujeito reflexivo, da pessoa, do aprendente, do professor que toma decisões, dentre outros. Pode-se, por exemplo, entender que a formação profissional deve voltar-se para a transformação da sociedade, ressaltando-se a concepção de um professor crítico e comprometido com os princípios democráticos, de igualdade e de justiça; ou, ainda, entender que se aprende a ensinar pela sabedoria acumulada da prática, a partir das experiências, compreendendo-se assim o professor como pessoa, envolvido com os eventos do cotidiano, aprendendo por meio das situações problemáticas que enfrenta. Em se tratando da formação de professores, qualquer curso, projeto ou programa lidará com tensões existentes no campo, daí a necessidade de nos situarmos, como formadores, perante as diversas orientações conceituais que sustentam os processos de formação.

Considerando a necessidade de se compreender as estruturas de racionalidade que orientam os processos de formação, Marcelo Garcia (1999) enfatiza a idéia de “Orientações

Conceituais”, apoiado em Feiman-Nemser, que a concebe como “um conjunto de idéias acerca das metas de Formação de Professores e dos meios para as alcançá-las”. Para Feiman-Nemser uma orientação conceitual inclui uma concepção de ensino, de aprendizagem e uma teoria sobre aprender a ensinar. Desse modo, são essas concepções que deveriam orientar as atividades práticas da formação, como o planejamento dos programas, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, a supervisão, a avaliação, etc. Na conceituação do citado autor, as diferentes orientações não são excludentes entre si e podem coexistir num mesmo programa. Tal consideração incita também a perguntar: é possível unir diferentes orientações num percurso de formação? Qual seria o ponto que permitiria trabalhar com contradições e convergências das diferentes orientações durante um percurso formativo?

Para visualizar as diferentes orientações conceituais que ancoram a formação de professores, Marcelo Garcia (1999) apresenta uma estruturação das concepções e características de cada uma, fundamentando-se em diferentes trabalhos na área. Essa sistematização, apresentada a seguir, constitui-se num importante referencial auxiliar na análise dos processos formativo-reflexivos, no sentido de buscar entender se a reflexão pode integrar as dicotomias relativas à formação e como pode fazê-lo.

3.1.1 Orientação Acadêmica

A ênfase está no papel do professor como especialista numa ou em diversas disciplinas e o objetivo principal da formação é o domínio do conteúdo. Privilegia-se o processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, tendo em vista a formação especializada dos professores, centrando-se esta no domínio de conceitos e da estrutura disciplinar da matéria para a qual o sujeito está sendo formado.

Esse tipo de orientação também apresenta bifurcação. Na visão de Pérez Gómez, citado por Marcelo Garcia (1999), a orientação acadêmica reflete duas abordagens: *enciclopédica* e *compreensiva*. A primeira focaliza mais fortemente o conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir. Tal conhecimento abrange modelos conceituais e paradigmas orientadores das pesquisas numa dada disciplina, modelos teóricos, tendências e estruturas internas das disciplinas, paradigmas de investigação assumidos como válidos por uma determinada comunidade científica. Nesse caso, é acentuada uma forte formação científica em detrimento da formação pedagógica, a

qual se torna escassa, breve e incompleta. Na abordagem denominada de compreensiva o professor é concebido como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, a história, as características epistemológicas dessa matéria e a forma de ensiná-la. O ponto importante dessa abordagem é que a formação não objetiva somente que os professores sejam especialistas do conteúdo, mas que sejam capazes de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de *como ensinar*.

Considerando tal perspectiva de formação, cabe lembrar que o conhecimento do conteúdo influencia a forma como o professor organiza as atividades de ensino e põe em prática um determinado currículo. Na minha ótica, este é um necessário elemento de reflexão a ser colocado em pauta nos processos de formação.

3.1.2 Orientação Tecnológica

A orientação tecnológica fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma ciência aplicada e, nesse caso, a concepção de professor é a de um “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação” (PÉREZ GÓMEZ apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 34). Nessa direção, o foco está no conhecimento e nas habilidades necessárias para o ensino, e aprender a ensinar exige que o profissional adquira princípios e práticas derivados da pesquisa científica sobre o ensino. Assim, a competência define-se em termos de ação.

Nesse entendimento, programas que se ancoram nessa abordagem trazem, originariamente, os princípios de controle de qualidade, definição e clareza de objetivos e avaliação de resultados. Tal orientação conceitual permeia-se fortemente por concepções da psicologia condutista, concretizando-se, por exemplo, em sistemas tecnológicos de formação que buscam desenvolver objetivos de treino definidos em termos de condutas ou competências, conhecidas e aceitas antecipadamente pelo estudante. Ocorre, nesse contexto, o desenvolvimento do ensino individualizado, por módulos e materiais instrucionais, assim como o desenvolvimento de investigação do tipo processo-produto, o qual facilita a identificação e avaliação de competências. Marcelo Garcia ressalta que as competências docentes constituem o cerne dos programas que se fundamentam na orientação tecnológica. A “competência” é entendida como conduta docente, variável docente, como ação e destreza

docente, como nível ou grau de capacidade suficiente, como domínio do conhecimento ou destreza, como comportamentos docentes que podem ser observados.

O citado autor destaca o valor da individualização da aprendizagem, o trabalho com módulos e materiais instrucionais para facilitar a aquisição de competências, no entanto aponta uma importante evolução no conceito de competência desenvolvido em diferentes programas de formação. Situa outras experiências de formação, nas quais a visão de competência se amplia, envolvendo conhecimentos, saber-fazer e atitudes a serem desenvolvidas no professor na relação com as situações de ensino que vivencia. Cita o Projeto FOCO, realizado em Portugal (Formação de Professores em Competências), o qual se configura como um tipo de proposta que abrange observações da realidade pedagógica, caracterização das situações de ensino, determinação de valores e princípios que se articulam à definição dos objetivos da educação, conhecimento e uso de recursos, planejamento de intervenção, avaliação de processos e produtos educativos, utilização sistemática de *feedback* e desenvolvimento de trabalho em grupos pelos professores.

Os estudos sobre formação de professores têm impulsionado uma visão ampliada de competências, oportunizando o surgimento de variantes dentro da Orientação Tecnológica. Dentre estas, situa-se a valorização da competência para a tomada de decisões, considerando a necessidade de os professores serem sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual competência é mais adequada numa dada situação. Constrói-se uma concepção de professor como “sujeito que toma decisões”, a qual vai evoluindo conforme a compreensão e objetivos de diferentes programas de formação. Nesse âmbito, tal concepção articula-se às estratégias de resolução de problemas e, numa visão mais cognitiva, busca-se, em algumas propostas, o desenvolvimento de competências como: processamento de informações, estratégias cognitivas de aprendizagem e conseqüente tomada de decisões.

Um aspecto importante da evolução da orientação tecnológica na formação de professores relaciona-se ao desenvolvimento da “reflexão” em programas deste tipo. Nesse caso, entende-se que a reflexão seria a conduta mais importante e necessária para selecionar estratégias mais adequadas para alcançar um dado objetivo e com determinados alunos. Prioriza-se a utilização inteligente de competências e estratégias docentes, considerando-se que a reflexão dos professores em formação concretiza-se pela análise dos resultados da investigação sobre o ensino. Estão articulados a esta forma de conceber o ensino reflexivo na formação: observação sistemática de classes, auto-avaliação do ensino, simulações, elaborações de diários, gravações de vídeos e outras estratégias formativas que permitam avaliar os níveis de evolução da reflexão.

Em função do exposto, é possível indagar se muitos programas de formação de professores não estão reduzindo a atividade reflexiva ao desenvolvimento de níveis evolutivos de competências, de acordo com determinados padrões de referência, tendo em vista a necessidade de se ter um produto da formação voltado para dados fins institucionais e políticos. Tal processo pode limitar a reflexão, perdendo-se a análise de conjunto a que esse tipo de pensamento deve conduzir, considerando-se outros elementos do ensino como: intenções, fins e motivos que justificam as ações; reflexão aliada à investigação; análise crítica do processo ensino-aprendizagem e outros. No entanto, também é possível reconhecer, na orientação tecnológica, questões importantes que são inerentes à prática de ensino e que são elementos de reflexão, como: observar situações; ler e processar informações; selecionar estratégias de enfrentamento de problemas e planificação para resolução dos mesmos; organizar e estruturar formas de ensino, tomada de decisões, dentre vários outros. Em função dos aspectos apontados, reconheço que a reflexão deve ser inerente a um processo de formação que valoriza o desenvolvimento de competências, porém, na minha ótica, não pode ser compreendida como uma atividade instrumental, mas como elemento aglutinador de diferentes tipos de orientações conceituais na formação de professores.

3.1.3 Orientação Personalista

Enfatiza-se nesta abordagem a pessoa que desenvolve a ação de ensinar, suas características, limites, possibilidades, os trajetos particulares da vida do profissional. Assim, a orientação personalista de formação de professores incide no caráter pessoal do ensino, de forma a compreender que cada sujeito desenvolve suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Sendo assim, são comuns e orientadores os conceitos de si próprio, auto-conceito, desenvolvimento pessoal e a compreensão de que o comportamento de uma pessoa depende do modo como ela própria percebe-se, de como entende e interpreta as situações em que está inserida e da inter-relação dessas duas percepções.

A consideração dos referidos pressupostos incide num tipo de formação profissional que articula dimensões pessoal, profissional e de processo. Nesse enfoque, a formação de professores necessita favorecer a auto-descoberta e a consciência de si próprio, num movimento que une dimensões pessoais, situacionais, relacionais e institucionais, facilitando o desenvolvimento pessoal. Entende-se que “aprender a ensinar constrói-se como um

processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz” (FEIMAN apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 38), ou seja, utilizar-se de si mesmo como facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem. Para tanto, o professor precisa também conhecer seus alunos como indivíduos.

Programas personalistas de formação de professores propõem um currículo em que os conhecimentos teóricos estejam ligados à prática, a qual não se reduz aos períodos finais do curso de formação. Considera-se que é um tipo de currículo mais formativo que informativo, priorizando-se aspectos como: flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade de enfrentar situações com êxito, cooperação, comunicação, capacidades de questionamento, mudança e evolução.

É possível inferir que tal abordagem relaciona-se às histórias de vida e às narrativas como estratégias de formação, valorizando-se os diferentes momentos das trajetórias pessoais e tendo-os como elementos de re-interpretação do passado, de descobertas e aprendizagens acerca de si e da profissão. Nessa dimensão, tendo a entender que um processo dessa natureza implica a mobilização da atividade reflexiva, pela qual se torna possível reconsiderar pensamentos, sentimentos e concepções em relação à atividade de ensinar e aprender.

3.1.4 Orientação Prática

Na orientação prática encontra-se a perspectiva de que para se aprender a ensinar faz-se necessário organizar e desenvolver práticas de ensino. A essência desta abordagem é o fato de entender o ensino como atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, nos quais os professores enfrentam situações de diferentes naturezas, marcadas pela imprevisibilidade e imediaticidade, determinadas pelo contexto. Tal prática exige ainda tomadas de decisões constantes e opções carregadas de valor, o que a situa como uma ação ética e política.

Nessa perspectiva, a experiência é tida como elemento essencial na aprendizagem da profissão, tendo-se como um dos pressupostos que se aprende a ensinar combinando experiências diretas e interações com os colegas, enfrentando situações problemáticas, processos esses que introduzem o principiante no mundo da prática. Uma visão disseminada no contexto desse tipo de orientação é a idéia de que se aprende a ensinar pela observação de professores experientes, considerados modelos de bons professores, o que significa que o

principiante deve observar e trabalhar com um mestre por um período de tempo, adquirindo competências práticas e aprendendo a agir em situações reais. Marcelo Garcia, fundamentando-se em Pérez Gómez (1992), insere essa questão numa abordagem denominada de Tradicional, na qual as práticas de ensino representam um elemento fundamental na formação dos professores, considerando-se que a competência profissional se demonstra durante as experiências, em que ocorrem tentativas e erros na aprendizagem do ofício. As críticas que se fazem a esse tipo de abordagem referem-se ao fato de que, num processo de tal natureza, desenvolve-se uma perspectiva parcial do ensino, não avançando para além do que é observado como modelo, além de se observar um número reduzido de situações docentes.

Nesse contexto, vem à tona o valor da experiência na formação de professores. Como já abordado no capítulo anterior, a experiência cotidiana é o contexto mais próximo e imediato do professor, no entanto, como já explicitou Dewey (1979), a experiência por si só não é suficiente, é preciso valorizar a qualidade da mesma e analisar os efeitos que as experiências possam ter em aprendizagens posteriores. Outro aspecto importante é que as experiências ocorrem num mundo constituído de múltiplas dimensões (físicas, sociais, políticas, etc.), sendo vivenciadas por indivíduos e grupos que atribuem sentido a elas, o que também significa reconhecer que o sujeito já tem um conhecimento prévio quando se insere em atividades de ensino.

Tendo em vista uma abrangência de elementos que envolvem a aprendizagem pela prática, defende-se uma segunda abordagem que é denominada por Pérez Gómez (1992) de *reflexiva sobre a prática*. Quanto a este direcionamento na formação de professores, aponta-se a popularização do termo reflexão como elemento estruturador de programas de formação. Para Caderhead, citado por Marcelo Garcia (1999, p. 41), esse termo sofre uma confusão e dispersão semântica, tendo diversas denominações nos processos de formação, como: “prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, o professor como investigador, reflexão na ação, o professor como sujeito que toma decisões, o professor como profissional, o professor como sujeito que resolve problemas”. O que se necessita entender é que esses conceitos podem ter muito em comum, porém referem-se a realidades diferenciáveis, conforme as concepções e ações desenvolvidas num processo de formação.

Na sistematização realizada por Marcelo Garcia sobre a Orientação Prática, enfatiza-se a idéia de que as diversas categorizações em torno da *reflexão* configuram um “perfil de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 42). Nessa direção verifica-se um conceito de competência cognitiva que se afasta da idéia de

competências de conduta, o que parece envolver uma reflexão bastante abrangente e processual, em função de diferentes situações a serem enfrentadas pelo professor. Baseado no trabalho de Pollard e Tann, o autor cita um grupo de competências a serem construídas num processo de formação: *empíricas* (conhecimento da classe, recolher dados, descrever situações e processos, causas e efeitos); *analíticas* (interpretar dados, inferir a teoria); *avaliativas* (emitir juízos sobre consequências educativas); *estratégicas* (planificar a ação, como antecipar a implementação em função de análises realizadas); *práticas* (relacionar análise e prática com os fins e meios para o bom efeito); *comunicativas* (professores reflexivos precisam comunicar e partilhar suas idéias).

É possível afirmar, pela leitura e confronto das propostas de formação reflexiva, que não é qualquer tipo de reflexão que conduz à aprendizagem. Inclui-se ainda a necessidade de considerar que a reflexão sobre o ensino requer uma análise valorativa, ética e política da prática, considerando-se o efeito e as repercussões da mesma na realidade circundante.

3.1.5 Orientação Social-Reconstrucionista

Neste tipo de orientação supera-se a reflexão como atividade de análise técnica ou prática, incorporando-se o compromisso ético e social e visando a práticas educativas mais justas e democráticas. A formação de professores, preconizada por esta orientação, tem estreita relação com a orientação prática, porém os professores são entendidos como sujeitos politicamente ativos, comprometidos com a sociedade e com os problemas nela presentes. Assim, a formação precisa possibilitar a capacidade de análise do contexto social que está em torno dos processos de ensino-aprendizagem, numa visão crítica de currículo e de ensino. Nesse âmbito, um currículo de formação de professores trabalha com categorias que envolvem as dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas, no sentido de se buscar compreender e intervir na escola contemporânea.

Tendo em vista esses pressupostos, a formação de professores necessita ser orientada para a indagação, afastando-se de posições estáticas em relação ao conhecimento, ao currículo, ao ensino, à aprendizagem, entendendo que todas as dimensões da ação docente são permeadas por conceitos como hegemonia, poder, reprodução cultural, construção social do conhecimento, dentre outros. Dessa forma, ao se adotar uma atitude reflexiva frente ao ensino, os professores implicam-se em processos de questionamento e análise de concepções estáticas

e tidas como válidas, num processo de problematização que envolve não só o conhecimento do conteúdo e os processos de ensino-aprendizagem, mas os princípios políticos e éticos que são subjacentes ao ensino, além de compreenderem que a escola é uma instituição educativa que se inclui na sociedade mais ampla. Para isso, a teoria integra-se à prática como elemento necessário para a reflexão dos temas problemáticos que fazem parte do ensino e da escola, os quais vão além da racionalidade técnica.

Analisando a sistematização realizada por Marcelo Garcia (1999), é possível verificar que a *reflexão* é um processo que, de diferentes maneiras, pode atravessar as várias orientações conceituais, servindo a propósitos inerentes às finalidades de formação de cada uma delas. No entanto, o estudo possibilitou ampliar minha compreensão sobre a dimensão e amplitude que assume o ensino reflexivo. Assim, tendo a entender e confirmar o posicionamento de Valli (1992 apud MIZUKAMI, 2002), de que a reflexão é ela própria um tipo de orientação conceitual que pode articular os diferentes aspectos do ensino que outras orientações separam. A autora questiona, por exemplo, se é interessante ter como finalidade somente a formação de professores especialistas nas áreas de conteúdo acadêmico, como na orientação acadêmica, ou apenas considerar as experiências pessoais nas reflexões como conhecimentos potencialmente úteis, como num paradigma prático. Para ela, é o paradigma reflexivo que tem o poder de integrar vários componentes do ensino, pois os professores reflexivos baseiam-se em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico.

Considerando a necessária integração dos diversos componentes do ensino, reconheço ainda que esse processo se constrói numa relação extremamente complexa, em situações dinâmicas e práticas, nas quais diferentes variáveis estão em contínua interação e determinam formas de pensamento. Nesse sentido, Carter, citado por Mizukami (1996, p. 64), aponta algumas características desse pensamento, tais como:

o pensamento do professor é prático e contextualizado; é pessoal, no sentido em que se baseia em compreensões pessoais sobre as situações específicas de trabalho; o conhecimento do conteúdo específico da área afeta como o professor organiza o ensino e traduz/desenvolve o currículo para os estudantes; é específico, relativo a tarefas e é estruturado por eventos; é construído e inventado a partir de experiências repetidas na realização de tarefas específicas ou em estreita aproximação com tarefas num determinado domínio. Tais características são importantes quer se considere a formação básica do professor, quer o seu processo de desenvolvimento profissional.

Em função dos estudos realizados, compreendo que é de extrema importância a consideração, conhecimento e análise das diversas características do pensamento do professor para se estruturar processos reflexivos em programas de formação, tendo em vista conteúdos,

estratégias e atitudes de reflexão a serem desenvolvidos, possibilitando a continuidade da formação profissional ao longo da vida.

3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A NECESSÁRIA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

Para analisar os processos formativos e reflexivos concretizados na trajetória de formação, objeto desta pesquisa, parto da premissa que o curso realizado articula formação inicial (acadêmico-profissional) e formação contínua, entendidas como dois momentos de um mesmo percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa visão, o desenvolvimento tem conotação de evolução e continuidade, considerando-se a permanente aprendizagem sobre a própria prática pedagógica, a necessidade de compreensão do fenômeno educativo e do contexto em que se movimenta, o contínuo confronto entre as teorias e os modos de agir, as necessidades dos professores nas diversas dimensões do ensino, as quais exigem uma pluralidade de situações formativas.

Nessa ótica, Pacheco e Flores (1999), Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2002) concordam que o desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem que valorize o seu caráter processual, contextual, organizacional e orientado para mudanças, possibilitando que os mesmos impliquem-se no conhecimento e na resolução dos problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supere uma visão tradicional e individualista, comumente presente nas atividades isoladas de aperfeiçoamento. Busca-se, assim, que as situações formativas permitam a atitude permanente de questionamento, investigação e busca de soluções, partindo-se do princípio que a escola é o local onde emergem os problemas e que estes serão melhor solucionados quando diagnosticados e trabalhados pelos próprios professores, os quais mais diretamente interferem nas situações reais de ensino.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), o referido processo inclui diferentes dimensões que interagem e se integram como: conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento pedagógico, desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação), desenvolvimento teórico (reflexão sobre sua prática docente), desenvolvimento profissional através da investigação, desenvolvimento da carreira (novos papéis docentes).

No dizer de Formosinho (2002), a profissionalidade docente desenvolve-se num processo de crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional, o qual envolve níveis complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de relações, integrações e interações entre todos esses aspectos. Isto é, o profissional, ao mesmo tempo em que necessita integrar saberes, precisa relacionar-se com diferentes funções, com outros profissionais (direta ou indiretamente envolvidos com seu trabalho), interagir com os pais, com a comunidade, trazer intenções e motivos que refletem na sua prática docente, dentre outros.

Refletindo sobre a relação entre os aspectos citados, é importante reconhecer que o desenvolvimento profissional de professores é elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares, pessoais, institucionais. Dessa forma, segundo Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento do professor envolve:

- A dinâmica organizacional da escola, entendida como unidade básica de formação e mudança (clima, regras, normas, relações, natureza da comunicação, papéis, responsabilidades, liderança institucional, cultura de colaboração, gestão democrática e participativa).
- A inovação curricular, considerando-se o papel ativo do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular. Assim, o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, traduzindo-se em melhorias do ensino e da aprendizagem.
- O desenvolvimento do ensino, entendido como atividade prática e deliberativa, com claro componente ético e, nesse caso, o desenvolvimento profissional é concebido como conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, contribuindo para gerar conhecimento prático e estratégico.
- O desenvolvimento da profissionalidade docente, referindo-se ao próprio professor como profissional, como pessoa e como sujeito que aprende, o que também relaciona-se com as condições de trabalho e com as teorias sobre mudança, ciclo de vida, carreira e aprendizagem do adulto.

Os autores já citados concordam ainda que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham. No entanto, afirmam também que a organização mais imediata (escola) é parte de um quadro mais abrangente no qual a pessoa-profissional interage. Nessa dimensão, Formosinho (2002)

assinala que o desenvolvimento do professor se dá nos seus contextos vivenciais e compreende o desenvolvimento profissional como “mudança ecológica”.

O referido conceito é fundamentado na idéia de ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979), no qual se entende que o desenvolvimento do indivíduo tem a ver, direta ou indiretamente, com os contextos vivenciais em que este se encontra, numa interação mútua e progressiva com o ambiente em transformação no qual está inserido. Nesse sentido, o ser humano ativo relaciona-se com um ambiente dinâmico, cujo movimento de transformação (do sujeito e do ambiente) se constrói pelas inter-relações entre os contextos mais imediatos em que o sujeito está inserido, como também entre estes e os contextos mais vastos em que ele interage. Nessa perspectiva, para o autor, não se pode limitar o conceito de meio ambiente a um único ambiente imediato em que o sujeito se insere. É preciso prestar atenção à maneira pela qual as relações entre diferentes ambientes podem afetar o que acontece dentro das pessoas. Ainda, é importante reconhecer que eventos ou condições ambientais fora de um ambiente imediato da pessoa pode ter uma profunda influência sobre o comportamento e o desenvolvimento da mesma no seu meio. Isto é, influências externas podem desempenhar um papel crítico na definição do significado de uma dada situação para a pessoa no seu ambiente imediato.

Relacionando tal idéia com o desenvolvimento profissional de professores, Formosinho (2002) explica que estudar a profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre os educadores e os seus contextos de aprendizagem, considerando o professor como sujeito ativo que interage com um “ambiente ecológico” composto por sistemas de interação entre múltiplas pessoas. Tal ambiente, na concepção de Bronfenbrenner, é composto por um conjunto de estruturas concêntricas, denominadas de *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema*, *macrossistema*. Transferindo para o processo de desenvolvimento dos professores, tendo educadores da infância como objeto de estudo, Formosinho define essas estruturas da seguinte forma:

- *Microssistema*: local em que os sujeitos têm um tipo de relação face-a-face, experimentando-se uma gama complexa de papéis, relações, atividades. É a primeira estrutura do ambiente ecológico, isto é, a realidade vivencial imediata, podendo ser exemplificada como a sala de atividades onde a educadora desenvolve suas práticas pedagógicas.
- *Mesossistema*: inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa. É assim composto pelos vários microssistemas presentes numa escola, os quais desenvolvem entre si mútuas interações, por exemplo: projetos em rede, supervisão da formação inicial, etc.

- *Exossistema*: é composto por uma arena de situações que afetam ou são afetadas pelos eventos que ocorrem no micro e no mesossistema. São contextos não imediatos como o sistema administrativo local ou regional, de colocação de educadores, instituições de formação, rede viária de transportes, localização geográfica das escolas, etc.
- *Macrossistema*: é constituído por crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida que afetam as atividades, relações e interações que afetam os contextos mais imediatos (micro e mesossistema). Trata-se, por exemplo, da concepção de criança num dado momento histórico ou crenças e práticas de educação familiar de uma sociedade. O macrossistema está em permanente movimento e, ao movimentar-se, confere dinâmica aos outros sistemas, até no nível do sujeito que age.

Tendo em vista as interfaces entre esses contextos, pensar ecologicamente o desenvolvimento profissional significa dar importância às relações e interações entre os mesmos. Por isso, Formosinho (2002) aponta a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional numa dinâmica que perpassa os contextos em que o professor vive, como processo de “mudança ecológica”. Quer dizer, as transições ecológicas acontecem durante todo o espaço de vida, são elementos constantes do processo vital de crescimento do sujeito e se constituem de modificações no meio, nos papéis, nas atividades de uma pessoa em desenvolvimento. Concordo com a autora, quando ela assevera que a vida profissional é repleta de transições ecológicas e um modelo ecológico de desenvolvimento profissional presta especial atenção nesses momentos, apoiando os professores nas mudanças ao longo da vida. Desse modo, o desenvolvimento profissional não se faz no isolamento: requer processos de sustentação e colaboração, auxiliando o professor a cultivar disposições para ser, saber, sentir e agir nos contextos em que vive e trabalha. Considera-se, então, que o desenvolvimento profissional é uma caminhada ao longo da vida, que tem fases e ciclos que se articulam com os diferentes contextos sistêmicos que o professor vivencia. Nessa visão, cada estágio da profissão exige respostas a situações novas e o enfrentamento de problemas vivenciais e profissionais em contexto, possibilitando o alargamento progressivo do campo ecológico do professor.

Nessa perspectiva, é essencial considerar a formação contínua como uma resposta às necessidades formativas dos professores, num movimento que relaciona a administração do sistema numa esfera mais ampla, escolas e instituições de ensino superior. Para Pacheco e Flores (1999), esse tipo de formação dinamiza-se pelo equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores, o que envolve também a participação direta e a co-responsabilidade do professor pelo processo formativo.

Na mesma direção, Marcelo Garcia (1999) assinala que as atividades de desenvolvimento profissional podem ser classificadas em função do diagnóstico de necessidades, pelo qual torna-se possível relacionar modalidades de desenvolvimento com etapas em que se encontram os professores. Assim sendo, segundo o autor, os diferentes modelos de desenvolvimento envolvem o desenvolvimento profissional autônomo; o desenvolvimento baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão; o desenvolvimento que se dá através da inovação curricular e formação em centros; o desenvolvimento obtido por meio de cursos de formação; e o desenvolvimento profissional através da investigação. As diferentes propostas de desenvolvimento são adequadas conforme a percepção de necessidades que ocorrem em função das condições contextuais mutáveis, como a identificação da necessidade de mudança ou a vivência de novos papéis e práticas. Tal posicionamento corrobora o conceito de transição ecológica, entendendo-se que os processos de aprendizagem profissional são desencadeados pela diferença de perspectivas de atuação, na relação com um conjunto de significações que são reconstruídas na diversidade de visões, concepções, saberes, em interação.

Na ótica de Pacheco e Flores (1999), a concepção e implementação das várias modalidades de formação dependem dos paradigmas, dos princípios perfilhados num dado momento, das estratégias valorizadas nos locais de formação, às quais correspondem diferentes formas de articulação dos saberes e distintas perspectivas de construção da trajetória de formação de cada professor. Nesse enfoque, os autores apresentam a perspectiva de Develay, que afirma ser o processo formativo resultado do confronto entre o modelo pedagógico de referência do formador e o modelo pedagógico implícito do formando, dando origem ao modelo personalizado do próprio formando. Esse dado é fundamental para a análise dos percursos formativos dos professores e de como estes re-estruturam seus pensamentos e ações, mediante a problematização e explicitação de suas práticas, articulando-se os saberes teóricos e os saberes da experiência, questão essencial no âmbito deste trabalho de pesquisa.

Nesse contexto, inserem-se a reflexão e a investigação como cerne de um percurso de aprendizagem, durante a trajetória de um curso de formação (objeto deste estudo) que, sob minha ótica, inter-relaciona diferentes modalidades e estratégias de desenvolvimento profissional.

3.3 A REFLEXÃO COMO ORIENTAÇÃO CONCEITUAL E SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS

No decorrer deste trabalho de pesquisa, tenho orientado o estudo no sentido de abordar e integrar elementos que localizem a reflexão num conjunto de contextos que envolvem o trabalho docente e que estão, dialeticamente, entrelaçados. Sobretudo, tenho buscado situar as dimensões que envolvem e são envolvidas pelo sujeito-autor da prática docente e sobre o qual incide a análise dos processos formativo-reflexivos: o professor. Assim sendo, é importante reafirmar que este afeta e é afetado pelos desafios que fazem parte da profissão docente, pelas necessidades e emergências da sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, pelas demandas dos sistemas político, econômico, social, cultural, pelo compromisso de materializar o currículo escolar, questões que se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

Tendo em vista os desafios e a ação desse profissional, entendidos na esfera ética de compromisso com a educação de outros sujeitos, é que penso ser válida a preocupação com o papel e o lugar das práticas reflexivas e investigativas na formação. Nessa perspectiva, tendo a compreender que os conteúdos da reflexão emergem do movimento entre os contextos de trabalho do professor e suas interfaces. Tais conteúdos, na minha concepção, revelam-se na e pela experiência do professor, ao lidar com a complexidade e com as situações problemáticas do ensino que se tornam objetos a serem investigados.

Nesse universo, reflexão e investigação são compreendidas como processos interdependentes e complementares no desenvolvimento profissional. Assim, refletir sobre o trabalho docente, nas suas diferentes dimensões, implica observar a própria prática, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores, entrar em conflito com a sua compreensão sobre o que realiza, rever sua base de experiências e conhecimento, analisar as conseqüências do ensino e suas conseqüências humanas. Essas dimensões não se constroem isoladamente, não são eventos e sim processos. Dessa forma, desenvolver a capacidade reflexiva demanda que esta seja materializada em “atitudes” de reflexão, destacando-se a necessidade de uma “atitude investigativa”. Essa atitude é construída no percurso de desenvolvimento, precisa ser provocada e mantida, envolve tempos e espaços que promovam a construção de novas compreensões, o que envolve também um processo de incorporação da teoria (objetivada e externa) na prática.

Nessa análise, é oportuna a visão de Cochran-Smith (2003), ao afirmar que uma atitude investigativa difere-se da noção de uma formação localizada em projetos, cursos, atividades, com tempos determinados. Para ela, essa atitude desenvolve-se quando professores e estudantes trabalham juntos, dentro de comunidades de investigação para gerar conhecimento local, visualizar e teorizar suas práticas, interpretar e interrogar as pesquisas de outros. A autora assevera que esse tipo de trabalho é social e político, envolve a problemática dos sistemas atuais de escolarização, os modos como o conhecimento é construído, avaliado e usado, bem como os papéis individuais e coletivos dos professores na provocação da transformação.

Ainda, na concepção da autora, durante um processo de formação-investigação aparecem as contradições, as diferenças entre os papéis que cada um desenvolve, tensões no grupo, desconstruções de idéias em que se acreditava e que sabia, colaborações, emergências de questões a serem compreendidas. Cochran-Smith (2003) ressalta que, num percurso dessa natureza, todos aprendem por “desaprendizagem”, numa dialética que se traduz na relação investigação-prática. Desse modo, não ocorre simplesmente uma aprendizagem pela experiência, nem somente um processo de aprendizagem teórica, pois o conhecimento de que os professores necessitam é gerado a partir do seu trabalho e de uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que tratam o conhecimento e a teoria produzidos por outros como material gerador de interrogação e interpretação.

Conforme os posicionamentos anteriores, entendo que, nesse contexto, situa-se a potencialidade da pesquisa-ação como modalidade de desenvolvimento profissional. Dentre os enfoques desse tipo de pesquisa, são significativas as concepções de Elliott (1985), Carr e Kemmis (1988), Zeichner (1992, 1993), Zeichner e Noffke (2001), Zeichner e Diniz (2002), Kemmis e Wilkinson (2002), cujas produções apontam para a concretização de perspectivas investigativas no desenvolvimento profissional, nos enfoques prático, reflexivo, ético, colaborativo, político e crítico-social.

Tido como seguidor das idéias de Lawrence Stenhouse⁹, Elliott reconhece no professor um sujeito que investiga e produz conhecimentos sobre as situações vividas na sua prática docente, com o objetivo de produzir melhorias em si mesmo, na própria prática e nos

⁹ Stenhouse coordenou e dirigiu o denominado “Humanities Curriculum Project”, na Inglaterra (1967-1972). O referido projeto respaldou a reforma na área do currículo e dos exames, com prioridade para os alunos de capacidade escolar média ou inferior nas matérias de humanidades, visando explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa. Nesse contexto, os professores de humanidades teriam que desenvolver um currículo entendido como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão das idéias educativas postas em ação. Acreditando que o currículo é o meio pelo qual se comprovam e se desenvolvem as idéias educativas, Stenhouse afirmava como fundamental o papel do professor na constituição da teoria, construindo-se a concepção de “professor como pesquisador” (PEREIRA, 1988).

grupos envolvidos. Assim sendo, a pesquisa-ação é uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar as situações sociais e a qualidade das ações que nelas se desenvolvem, a partir de valores humanos partilhados. Segundo Elliott, a investigação-ação não é um processo solitário de auto-avaliação, mas uma prática reflexiva de ênfase social. Quer dizer, o profissional leva para a prática os próprios valores através da sua ação e esta se reveste assim de um caráter ético, processo no qual não é possível separar a “reflexão sobre os meios” da “reflexão sobre os fins” que sustentam o ensino. Ainda, é importante assinalar que a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão-ação e cada espiral inclui o diagnóstico e esclarecimento da situação que se quer resolver, a formulação de estratégias para a ação, o desenvolvimento das estratégias e avaliação de sua eficiência, a ampliação da compreensão da situação resultante, a vivência dos passos vivenciados em novas situações práticas.

De acordo com Pereira (1998), para Elliott o objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático, mas, pelo delineamento e enfrentamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa. Há uma preocupação explícita em mudar a situação e não somente interpretá-la, movimento pelo qual ocorre também a modificação dos agentes, num percurso sistemático de aprendizagem e ação, a qual se converte numa prática criticamente informada e comprometida. Para a autora, esse processo se concretiza pela auto-reflexão, que se faz durante a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* (SCHÖN), atitudes provocadas pela surpresa das incoerências percebidas entre ação e situação, o que desafia as categorias habituais de problemas e soluções.

Já as contribuições de Carr e Kemmis (1988) e de Kemmis e Wilkinson (2002) enfatizam a dimensão participativa, emancipatória, social e colaborativa da pesquisa-ação. Salientam que um dos objetivos da pesquisa-ação é ajudar as pessoas a compreenderem e a explorarem os modos pelos quais suas práticas são moldadas e limitadas pelas estruturas sociais mais abrangentes, buscando-se a possibilidade de intervir e libertar-se dessas estruturas, as quais impõem limitações para uma vida justa, satisfatória, produtiva, não alienada. Se não for possível libertar-se das limitações, faz-se necessário que as pessoas busquem a melhor maneira de trabalhar dentro e ao redor das mesmas, minimizando-as. Em função disso, a pesquisa-ação necessita ser colaborativa; é realizada “com” outros, pois envolve a reconstrução das próprias interações sociais, por meio da reconstrução dos atos que as constituem. Articulada a essa dimensão crítica, os autores analisam a necessidade da “reflexão”, como processo necessário ao estudo da prática, já que a pesquisa-ação diz respeito a práticas reais e não abstratas.

A compreensão dos citados autores destaca a dimensão crítica que envolve a reflexão sobre a prática docente, entendendo-a em processos de pesquisa-ação. Os mesmos afirmam que se investiga para mudar a realidade e as mudanças nas práticas ocorrem por meio de uma espiral de ciclos de reflexão-ação crítica e auto-crítica, enquanto processo social deliberado e planejado. Esse processo serve para ajudar as pessoas a aprender e a teorizar mais acerca de suas práticas, de seu conhecimento sobre as mesmas, das estruturas sociais que as limitam e do meio social em que são expressas e percebidas, constituindo-se num aprendizado por meio do “fazer”.

O necessário vínculo da abordagem reflexiva com as condições sociais, políticas e econômicas também é enfatizado por Zeichner (1992), o qual afirma ser a educação e formação um projeto político. Advém daí a necessidade de auxiliar os professores a examinarem aspectos morais e éticos de sua prática e a tomarem decisões no ensino, tendo clareza quanto às conseqüências sociais e políticas dessas ações. Nesse caso, o trabalho pedagógico relaciona-se com o contexto em que se insere, com as condições sociais e políticas das relações de poder presentes nas definições curriculares, com as condições sociais de trabalho dos professores. Assim, essas relações precisam ser objeto de reflexão docente para que possam ser transformadas e se constituírem numa nova prática.

No entanto, fundamental é a idéia de que os processos reflexivos se ampliam, relacionando-se às questões de cunho político e social, a partir da reflexão sobre a prática do cotidiano, constituída por um conhecimento tácito, implícito, rotineiro. Nesse âmbito, o ensino reflexivo articula-se à pesquisa-ação, a qual, para Zeichner e seus colaboradores, é diferente das pesquisas acadêmicas, cujo conhecimento e controle estão fora do domínio do professor. Na proposta de Zeichner os professores são concebidos como pesquisadores de sua prática e como sujeitos de um processo de construção de conhecimento. Nesse enfoque, devem realizar pesquisa-ação para melhorar suas práticas e para o seu próprio desenvolvimento profissional, aspectos que vão resultar na transformação da escola. Assim, ao refletir sobre os temas do cotidiano docente, a compreensão do professor amplia-se pela possibilidade de confronto com outros conhecimentos, o que poderá respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. Pela análise, crítica, reestruturação e incorporação de novos referenciais, há um processo de teorização por parte do professor, o qual produz “teorias práticas”, modificando o significado que a relação teoria-prática assume num paradigma acadêmico e de racionalidade técnica.

Considerando a investigação-ação como uma das modalidades de desenvolvimento profissional, Carlos Marcelo (1999) situa a abordagem de Cochran-Smith e Lytle, as quais

concebem o professor como investigador, quando estes realizam pesquisa sistemática e intencional acerca do ensino, da aprendizagem e da escola, nos seus próprios contextos de trabalho. Fazem uma distinção entre *investigação empírica*, a qual envolve a apresentação de um problema, recolha, análise e interpretação de dados; e *investigação conceitual*, entendida como uma reflexão orientada para análise teórico-filosófica, pela qual se analisam idéias e conceitos. Nesse caso, a investigação empírica pode se dar pelo trabalho com *diários* (observação, registro, estudo e relatos sobre a classe), através da *indagação oral* (análises e interpretações colaborativas, explorações das relações entre casos e teorias), por meio de *estudos da classe/escola* (explorações de aspectos da prática, baseadas em observações, entrevistas e documentos). Já a investigação conceitual se desenvolve por meio de *ensaios*, em que ocorrem interpretações dos professores sobre os pressupostos e características da classe, da vida da escola e da própria investigação.

Pode-se reconhecer que cada uma das propostas referenciadas apresenta ênfases diferentes, porém, complementares. Entendo que a pesquisa-ação contém um conjunto de atitudes que possibilitam, conseqüentemente, uma atitude reflexiva e investigativa frente à prática, que poderá ser então incorporada como parte do trabalho e do desenvolvimento profissional dos professores. Considero assim que uma orientação conceitual de formação inicial (acadêmico-profissional) e contínua, baseada na reflexão, necessita desencadear processos formativos que permitam a compreensão e reconstrução da própria experiência e do pensamento do professor, pela atitude de indagação e investigação contínua acerca das situações concretas de ensino e das condições contextuais que envolvem o trabalho docente.

Nessa direção, Pérez Gómez (2002) contribui para elucidar meu posicionamento ao afirmar que essa capacidade do profissional compreender as situações globalmente em seu contexto não se desenvolve eliminando os ângulos subjetivos construídos na cultura da sala de aula e da escola, mas analisando-os, comparando-os e transformando-os mediante o contraste reflexivo e a geração aberta de inovadoras experiências alternativas. Enfatiza a necessidade da *conversação reflexiva*, proposta por Schön, pela qual os docentes podem construir seu conhecimento a partir do diálogo com a situação que vivem, como também com os pressupostos subjetivos que orientam seu pensamento e ação num cenário concreto.

Desencadeia-se, nesse contexto, a possibilidade de investigação e a necessidade de gerar novo conhecimento para o professor interpretar e compreender a situação em que se movimenta. Ocorre assim a importância de contrastar o vivido com outros conhecimentos, gerados por outros sujeitos, em diferentes espaços e tempos, também em condições peculiares e em situações problemáticas. Assim, o profissional dialoga com um conhecimento externo,

aceito então como apoio e instrumento conceitual, constituído por uma bagagem intelectual produzida historicamente e colocada à disposição para produção de novas teorias e novas práticas. Como assevera Pérez Gómez (2002, p. 191), “[...], dentro deste enfoque de reflexão em e sobre a ação, de *investigação-ação*, o conhecimento ao incluir e ao gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática”.

Em função dos estudos realizados, posso depreender que a reflexão como orientação conceitual na formação de professores articula-se ao desenvolvimento de uma atitude investigativa concretizada em processos que possibilitem ao professor (pessoa-profissional) localizar o ensino dentro de contextos, narrar sobre si mesmo e suas práticas, interrogar sua própria experiência e partilhar experiências com os outros, mover-se entre o individual e o coletivo (diálogo, colaboração), focalizar valores educacionais e sociais, ter clareza das condições em que sua prática se desenvolve, rever o passado e articular ações futuras, decodificar os cenários em que atua (sala de aula, escola, comunidade ...), dentre outros.

Afirmo ainda que a concretização destes processos envolve as disposições de abertura de espírito, responsabilidade e dedicação, entrelaçadas com as intenções e motivações do profissional. Igualmente, um contexto de reflexão necessita ser construído na interação entre teorias e práticas, mediante um trabalho de reconstrução do conhecimento experiencial, tendo a teoria científica como ferramenta conceitual que auxilia a questionar e interpretar racionalmente a realidade, com o objetivo de projetar e realizar estratégias de intervenção no trabalho docente. Tal pensamento é orientador no meu processo de investigação, no sentido de analisar o entrelaçamento desses aspectos nos percursos de formação de estudantes-professores no programa de formação, objeto desta pesquisa de doutorado.

4 A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A finalidade deste capítulo é apresentar o percurso de definição da metodologia empregada nesta pesquisa, situar a seleção dos sujeitos e esclarecer o processo de coleta e análise dos dados. Além disso, pretende-se abordar o significado das narrativas como fonte de coleta de dados e como estratégia de formação, entendendo-se que esses dois pólos se imbricam na presente pesquisa.

4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Para analisar as possíveis contribuições do CNSMI para o processo de reflexão dos professores, busquei identificar elementos que mostrem “como” o professor mobiliza a reflexão e reconstrói seu saber sobre o trabalho docente e se isso pode ter relação com a formação que vivenciou. Isto é, busquei coletar dados que pudessem trazer respostas significativas para o problema, que oportunizassem a compreensão da positividade/contribuição dos processos formativos, indicados como reflexivos. Para tanto, num percurso dessa natureza, há que se buscar a qualidade e a validade dos dados obtidos e da análise que se faz sobre os mesmos.

Dessa maneira, a pesquisa desenvolveu-se num enfoque descritivo-interpretativo, numa abordagem qualitativa, considerando que nesta tem-se o ambiente natural como fonte direta de dados; todos os dados coletados são importantes e predominantemente descritivos; a preocupação maior é com o processo, com a complexidade da trajetória dos participantes; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são objeto de atenção do pesquisador; a análise dos dados segue um processo indutivo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Pude, ao longo do meu percurso de pesquisa, compreender melhor a força dessas afirmativas, pois à luz de autores como Ludke e André (1986), Yin (2002), Costa e Paixão (2004), André (2005), reconheço que uma abordagem interpretativa centra-se na relação entre os indivíduos e seus contextos, valorizando-se a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados e também pelos investigadores. Nesse caso, são essenciais a identificação, a descrição, a explicação e compreensão de processos que envolvem a vida humana e, para tanto, faz-se

necessário construir significados a partir de um conjunto de dados obtidos nos contextos em que o fenômeno ocorre, utilizando-se de métodos que permitam uma leitura compreensiva do objeto investigado. Costa e Paixão (2004) afirmam que a interpretação que fazemos da realidade centra-se na necessidade de *refletir no como é que sabemos o que sabemos*, reforçando ainda que o pesquisador assume seus pontos de vista sobre os fenômenos que investiga, contudo mantém uma atitude aberta e flexível, admitindo o diálogo com outras interpretações.

Outra opção para o delineamento da pesquisa foi a de que este estudo não seria de representatividade do curso e de generalização dos resultados, mas sim de profundidade, com o objetivo de analisar os processos reflexivos de professores na relação com o curso que realizaram. Inseriu-se no projeto a perspectiva do “Estudo de Caso”, pois este é um tipo de investigação descritiva, que busca o conhecimento do particular e singular, possibilita a compreensão de um percurso inserido numa totalidade. A finalidade do trabalho constituiu-se em explicar a evolução das análises de alguns professores durante o curso e o significado de cada trajetória. Dessa forma, a pesquisa foi na direção de selecionar um número pequeno de casos para estudar em profundidade, buscando-se captar o máximo daquilo que se investiga, não desprezando suas particularidades.

A definição pelo citado tipo de pesquisa fez-se em função de que os estudos de casos buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos, buscam a compreensão do processo inserido numa totalidade. Yin (2005, p. 19) afirma que deve ser dada preferência a essa metodologia quando: “as perguntas da pesquisa forem do tipo ‘como’ e ‘por que’; quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real”. Pertinente é a observação de Costa e Paixão (2004) sobre esse conceito, quando afirmam que, neste tipo de estudo, realmente não convém que se tenha controle sobre os acontecimentos, pois qualquer tentativa de controle de variáveis equivaleria a uma distorção do fenômeno, descontextualizando-o de seu ambiente e transformando-o num outro caso.

Tendo em vista a compreensão de processos, inseridos numa totalidade, definiu-se ainda que a pesquisa relacionava-se à perspectiva de “Estudo de Casos Múltiplos”, em que os sujeitos estão sendo considerados como unidades de análise, porém inseridos numa totalidade constituída por todo um percurso formativo, em que um conjunto de dimensões pessoais, profissionais, contextuais está em permanente relação. Nessa dimensão, as unidades de análise podem apresentar características semelhantes, fato que as incluem num mesmo

conjunto. Neste caso, a preocupação centra-se no curso que realizaram e nas contribuições dos processos formativos desenvolvidos. Por outro lado, essas unidades de análise podem apresentar aspectos diferenciados e idiossincráticos, que demonstram a forma como cada sujeito apropriou-se do curso e construiu seu percurso.

Espera-se produzir um tipo de conhecimento sobre o pensamento dos professores a partir de um conjunto de resultados que possa contribuir para uma teoria sobre processos formativos. Trata-se, no dizer de Yin (2005), de generalizar as descobertas para uma teoria e estimular novas pesquisas, isto é, a teoria gerada numa pesquisa de casos particulares torna-se instrumento para examinar outros dados, em outros casos semelhantes, oportunizando uma possível contribuição para uma determinada área. André (2005), apoiando-se em Stake, enfatiza que fundamental no Estudo de Caso é o conhecimento que se deriva do mesmo, isto é, o que se aprende ao estudar um caso. Nesse sentido, é possível entender duas importantes características do Estudo de Caso: a heurística e a indução. A primeira permite visualizar que um estudo de caso pode revelar a descoberta de novos significados, estendendo a experiência do leitor ou confirmando o que já se conhece. A segunda característica aponta que os estudos de caso baseiam-se na lógica indutiva, ocorrendo descoberta de novas relações, conceitos, compreensão do fenômeno, mais do que verificação de hipóteses pré-definidas.

4.2 A SELEÇÃO DOS CASOS, DEFINIÇÃO DOS DOCUMENTOS DE ESTUDO E COLETA DE DADOS

Para selecionar os casos e iniciar a análise do processo reflexivo dos professores defini como primeiro material de investigação a Síntese Elaborada de Curso, instrumento de registro que incorpora uma série de tarefas reflexivas e que tem como finalidade: a descrição, a análise, a reflexão da experiência docente na relação com os conhecimentos vivenciados durante o curso, a compreensão dos conteúdos abordados, bem como a expressão da possível re-significação da sua prática. Assim, esses aspectos tornaram-se também critérios para a escolha dos sujeitos a serem investigados, pois, para mim, a descrição, a análise, a reflexão da prática docente e o entrelaçamento com o curso deveriam ser elementos intrínsecos à construção da Síntese.

Faz-se necessário assinalar que as questões acima citadas foram provocativas e orientadas ao longo do curso, sendo assim critérios de informação de pontos básicos

vivenciados durante a trajetória dos estudantes-professores, sobre os quais incidiu-se a necessidade de se obter dados.

A Síntese Elaborada, produção escrita que se inicia nos últimos seis meses do curso, constitui-se num processo de retomada da trajetória de aprendizagem do estudante-professor, durante o qual ele pode analisar a sua prática na relação com os saberes construídos durante o percurso (Anexo A). Para efeito de sistematização e elaboração, o trabalho é dividido em quatro partes articuladas: retomada do memorial inicial, análise dos saberes específicos (áreas de conhecimento), análise dos saberes pedagógicos, visão de docência numa perspectiva de escola e de sociedade. Considerando-se que a Síntese Elaborada contém uma totalidade do processo formativo vivenciado, possibilitava-se, dessa maneira, ter-se uma visão sobre como os professores realizaram a descrição, a análise, a reflexão da experiência docente na relação com os conhecimentos abordados durante o curso, bem como a expressão da possível ressignificação da prática, elementos que deveriam ser inerentes à construção deste documento.

No entanto, a Síntese Elaborada torna-se, no contexto do curso, um trabalho de conclusão, não revelando, evidentemente, todo o percurso de reflexão realizado na complexidade das inúmeras relações que o sujeito travou entre o curso e a sua vida pessoal-profissional. Daí a necessidade de um estudo longitudinal que possibilitasse descrever a evolução dos processos reflexivos dos professores, levando-se em conta as estratégias formativas realizadas durante o curso e a forma como estas puderam oportunizar novas significações sobre a prática docente. Com esse intuito, também defini, com auxílio do olhar da orientadora, que faria o estudo de outros materiais que permitissem a revelação do processo, sendo estes: memorial inicial, relatórios das cinco vivências educadoras (intervenções teórico-práticas com temas diferenciados) e relatórios de estágio (docências planejadas e continuamente discutidas no âmbito do curso). Nessa direção, a perspectiva de longitudinalidade permitiria analisar quais foram as mudanças possíveis ao longo de um espaço e tempo de formação, a qual contém continuidades e descontinuidades, avanços e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens.

Dessa forma, inicialmente, realizei a exploração de algumas Sínteses para verificar se realmente encontraria os aspectos que desejava para definir os casos a serem estudados. Explorei 15 materiais que foram escolhidos aleatoriamente, no âmbito de quatro municípios participantes do 5º circuito do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Em função disso, algumas decisões foram tomadas.

Ao mapear as Sínteses, foi possível encontrar diferentes formas de os sujeitos expressarem sua aprendizagem durante o curso na relação com suas práticas. Assim, após ler os trabalhos, agrupei-os, registrando aspectos de cada um, os quais caracterizavam as maneiras dos participantes desenvolverem sua análise teórico-prática. Assim, foi possível visualizar as características dos percursos. Depois de ler novamente todo o material, selecionei aquelas que correspondiam aos critérios previamente definidos como significativos para a pesquisa: *retomada da trajetória pessoal, acadêmica e profissional; a prática como objeto de reflexão; descrição e análise de eventos da sala de aula; compreensão/ teorização dos conteúdos abordados durante o curso; entrelaçamento da experiência com os saberes pedagógicos, saberes específicos (áreas do conhecimento) e visão de docência ampliada; discussão da influência do curso no processo de aprendizagem profissional.*

Nesse contexto, foram selecionadas as Sínteses Elaboradas a serem estudadas, tendo em vista: o significado atribuído pelas professoras¹⁰ à sua aprendizagem e ao curso realizado; o movimento teórico-prático expresso na narrativa; a apresentação de texto descritivo das atividades do curso, dos temas abordados, das vivências realizadas, permeadas com diferentes formas de reflexão; o fato de afirmarem que o curso as deixou mais “reflexivas”; a possibilidade de acesso aos demais materiais dessas professoras. Outro aspecto considerado foi o fato de tais trabalhos pertencerem ao mesmo município, possibilitando a concentração do estudo num único local.

Após releitura dos trabalhos, realizei o fichamento de cada um, sintetizando o percurso singular de cada narrativa. Em função disso e após nova leitura, esquematizei um quadro geral dos casos, objetivando verificar que aspectos, de acordo com o meu referencial, poderiam estar desencadeando reflexões sobre a prática docente. Também foi possível verificar que cada professora elaborava sua narrativa dentro de um determinado enfoque, o qual parecia caracterizar a maneira como pensava sobre sua prática, isto é, em torno de que seu pensamento se organizava, aspecto que se tornou um importante ponto de partida para a análise (Apêndice A).

Terminada essa etapa e tendo definido os casos a serem estudados, foram feitos os contatos e todas as professoras atenderam prontamente o convite para participar da pesquisa, o que reforça o sentido que o curso teve para elas. Chamou-me a atenção a maneira como expressaram a disponibilidade, como demonstrado nas falas de duas professoras:

¹⁰ Os casos estudados nesta pesquisa referem-se a três sujeitos do sexo feminino e, nesse sentido, nas análises serão utilizadas as denominações “professora” e “professoras”. No entanto, o trabalho aborda a reflexão no contexto do desenvolvimento profissional de professores, considerando-se a totalidade de um grupo profissional que realiza a atividade docente.

“— Acho que é uma boa contribuir com a pesquisa, se é sobre a nossa prática.”

“— Se você vai analisar a prática verdadeira do professor, é legal.”

Com o aval das professoras, posteriormente foram recuperados e examinados os documentos que originaram o processo de reflexão materializado na Síntese Elaborada e que foram construídos na trajetória do curso: memorial introdutório (realizado no início do curso), relatórios de quatro vivências educadoras (diagnóstico, docência reflexiva, pesquisa-ação, inserção na comunidade), relatórios de estágio (duas etapas intercaladas às vivências), totalizando sete documentos, mais a Síntese Elaborada de Curso, ponto de chegada no percurso das professoras e ponto de partida para meu estudo.

Considerando o percurso desenvolvido no CNSMI e o meu referencial teórico, os documentos foram organizados numa seqüência e na perspectiva de continuidade, para que pudesse estudar o desenvolvimento das manifestações de reflexividade, ao longo do processo. Nesse sentido, a disposição dos documentos estudados estruturou-se da seguinte forma:

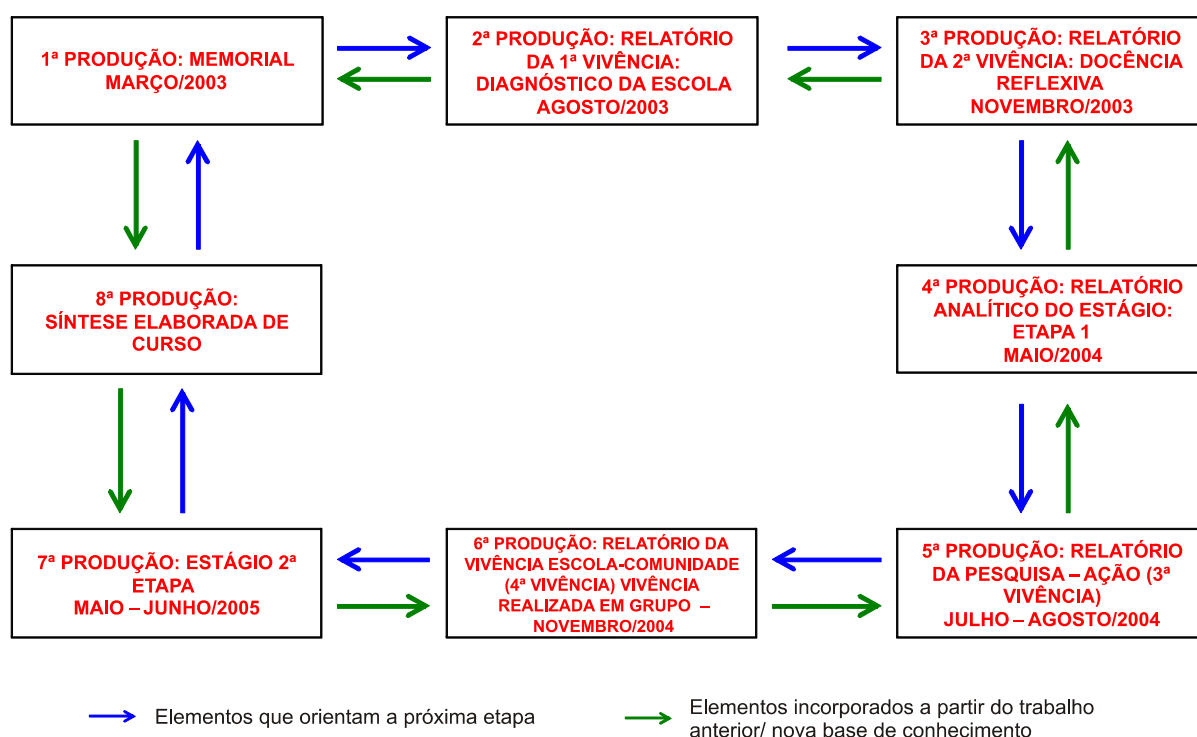


Diagrama 1 – Disposição dos documentos estudados

Em função dos propósitos da pesquisa, investiguei como as professoras, naquele contexto formativo, indagam e observam sua ação docente, como confrontam teoria e prática, como trazem à tona seus conhecimentos da experiência, como analisam o próprio modo de pensar sobre seu trabalho, como desenvolvem a reflexão no decorrer do curso até chegar na síntese do processo.

Para melhor orientar a leitura, interpretação e análise dos materiais escritos, optei por elaborar uma grade de questões, as quais puderam auxiliar-me a não perder de vista a categoria principal norteadora do trabalho: a reflexão na relação com os processos formativos desenvolvidos (Apêndice B). No entanto, tal roteiro não significou o aprisionamento da análise em categorias pré-definidas, pois as narrativas são instrumentos que permitem a identificação de inúmeras possibilidades através das formulações dos sujeitos que a realizam. Nesse sentido, era preciso estar atenta às relações que essas categorias poderiam fornecer como dados significativos para a investigação.

Nessa direção, a trajetória de coleta dos dados desenvolveu-se por meio do seguinte percurso:

- Agrupamento do conjunto de documentos de cada uma das professoras, visto que elas foram investigadas, num primeiro momento, separadamente.
- Três leituras iniciais de cada material, numa ordem cronológica e estrutural, conforme organização dos mesmos no curso: uma primeira leitura para conhecimento do material e para despir-se de possíveis pré-conceitos; as demais para identificação de temas relacionados com o guia de análise ou de outros pontos significativos.
- Registro descritivo de cada material, ressaltando eixos de análise e apontando questões a serem discutidas na relação com o referencial teórico.
- Construção de um esquema de percurso de cada professora (mapeamento), buscando identificar elementos que demonstravam sua trajetória de pensamento-ação, isto é, como a reflexão se apresentava, num movimento progressivo de aprendizagem e desaprendizagem, em função dos processos formativos.
- Cotejamento dos percursos para observar os elementos comuns nas trajetórias, indagando se estes poderiam ser provocados pelo curso. Assim, também foi possível observar os elementos pessoais, influentes nos processos de pensamento.
- Novas leituras de cada material para identificar e interpretar as características da reflexão realizadas pelas professoras, durante todo o percurso.
- Diversas leituras de retorno aos materiais, durante a construção da pesquisa, para clarificar questões, selecionar e confrontar dados, cruzar com o referencial

teórico, perceber novas possibilidades de análise, comparar os percursos, confirmar informações, processo que possibilitou que não se perdesse de vista os objetivos da pesquisa e as relações entre partes e todo dos percursos.

Após essa trajetória, realizei alguns entrecruzamentos dos dados, tendo como parâmetro elementos que se apresentaram como significativos para analisar as contribuições do curso para o processo de reflexão das professoras. Os casos referem-se aos percursos de três professoras, que serão denominadas de P1, P2 e P3.

Dos entrecruzamentos foi possível abordar seis eixos de análise, os quais possibilitam uma interpretação do significado das estratégias formativas propostas e realizadas no CNSMI e suas relações com os processos reflexivos das professoras. Os eixos foram estes:

- *os motivos, desejos e as finalidades pessoais e coletivas influentes no percurso formativo;*
- *a experiência como elemento inerente à reflexividade;*
- *a observação e a problematização como processos intrínsecos à investigação-reflexão;*
- *o papel e o lugar da teoria nas maneiras de descrever e analisar as práticas;*
- *a pesquisa-ação como estratégia formativa-reflexiva;*
- *características das reflexões materializadas nas narrativas.*

4.3 AS NARRATIVAS COMO FONTE DE COLETA DE DADOS

Considerando o exposto anteriormente, na presente pesquisa foram utilizados os materiais escritos realizados durante o curso de formação, nos quais são expressos a trajetória de aprendizagem, a versão que o professor imprime ao seu trabalho, o estilo pessoal de enfrentamento das questões. São documentos de expressão pessoal do professor e se tornam, utilizando-me da expressão de Zabalza (2004), um “espaço narrativo” dos pensamentos dos professores.

Assim, no presente trabalho, houve uma opção pela narrativa como ferramenta de pesquisa para compreender processos de formação de professores. Desse modo, a tomada de

decisão a respeito do tipo de delineamento metodológico de uma pesquisa envolve também as transformações paradigmáticas no campo científico. A constatação de que a relação homem-natureza faz parte de um universo de diversidades, instabilidade, incertezas e crises desencadeia rupturas com as formas tradicionais de investigação, o que possibilita questionar, cada vez mais, os critérios baseados na ciência clássica (racional e objetiva). Nas Ciências Humanas e Sociais, que sofreram significativas alterações quanto aos métodos de investigação, tal transformação tem sido construída há algum tempo, tendo em vista a insuficiência de alguns modelos de análise sobre fenômenos bastante complexos, dentre estes, a educação.

Nesse âmbito, opera-se uma guinada no campo investigativo, colocando-se a *subjetividade* no contexto da produção de conhecimento, permitindo-se considerar os indivíduos como produtores de sentido no seio da história social e coletiva. Ocorre então um contínuo avanço no que se refere ao uso de métodos diferenciados para o conhecimento dos sujeitos e das realidades sociais, considerando-se também a diversidade de finalidades que envolvem as pesquisas.

Ao buscar trabalhos, cuja metodologia se configura como “pesquisa narrativa”, algumas questões oportunizaram-me discutir possibilidades de encaminhamento para o meu trajeto de pesquisa, esclarecendo-me e confirmando a necessidade de aproximação das vozes dos professores para entender seus processos reflexivos, sem perder de vista os objetivos da investigação.

Tomando como referência o conceito de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, desenvolvido por Lee Shulman, Maués (2006) – um dos autores que aponta questões importantes sobre o uso de narrativas em pesquisa com professores – realizou uma investigação com professoras de Séries Iniciais, na qual procurou identificar estratégias que elas utilizam quando ensinam um conteúdo de Ciências Naturais que lhes é pouco familiar. Para isso, solicitou narrativas de práticas bem sucedidas no ensino de ciências a nove professoras. Dessa maneira, o pesquisador pediu para que as professoras falassem sobre situações de ensino, conteúdos, práticas que elas consideravam importantes e gostavam de contar para outros, com o intuito de analisar como transformavam um conhecimento precário que tinham de área em um conhecimento pedagógico de conteúdo relativamente rico. O autor conduz seu estudo por meio de “análise de narrativas” e explica que a narrativa é um instrumental metodológico que reside no campo das explicações causais do que se passa com os narradores.

De acordo com o autor, no caso do seu estudo, que tem a narrativa como coleta de dados, o ponto de partida analítico é um conceito específico definido a priori: o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e o seu problema está definido desde o início, como uma pergunta delimitada e referenciada numa literatura selecionada. O objetivo do pesquisador foi o de penetrar no discurso das professoras para compreendê-las e analisar como ensinam um conteúdo que, muitas vezes, “não” sabem.

Para Lima (2006), quando a narrativa é utilizada nessa perspectiva de coleta de dados é o narrador quem brinda o pesquisador com sua história e a submete à apreciação e ao julgamento do outro. No caso do estudo de Maués, seu papel foi de fazer o outro narrar, recortar o que foi narrado e analisar a partir de uma categoria selecionada. Segundo Lima, nesse caso, o dizer do narrador pode ou não compor o corpus de uma pesquisa, dependendo daquilo que interessa ao pesquisador. Assim, pesquisa-se o outro e o trabalho do outro. Quer dizer, no tipo de investigação narrativa realizada na referida pesquisa, o trabalho de análise se orienta “para fora”, como explicação do outro. Há, nesse trabalho, esforço e empenho para compreender o universo sobre qual o pesquisador atua como formador de professores de Ciências, encontrando algo de comum entre as histórias, algo que se considera, desde o início, comparável: o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O que a pesquisa de Maués e a análise de Lima oportunizaram-me refletir? Que, ao propor a análise de documentos de professoras, cuja forma se constitui basicamente em narrativas de suas aprendizagens, estava, desde o início, interessada em compreender e explicar o percurso formativo dessas docentes. Ainda, buscava investigar tal trajetória à luz da “reflexão” como categoria de análise, pois a reflexão foi um eixo norteador do processo formativo. Pretendia assim analisar a contribuição dos processos formativos realizados, bem como ampliar minha compreensão sobre as necessidades de formação dos professores, os seus modos de pensar, como aprendem e como atribuem sentido àquilo que aprendem.

Outro trabalho que me oportunizou pensar sobre o tratamento metodológico a imprimir na pesquisa foi a investigação de Zabalza (2004) sobre “diários de aula”. Ao socializar sua trajetória de pesquisa com diários de professores, o autor aborda alguns aspectos sobre o uso de documentos pessoais (em que a narrativa é a forma de expressão), que auxiliam a reconhecer as potencialidades desse tipo de investigação.

Zabalza destaca, no caso de seu trabalho, os “diários de aula” como um significativo instrumento para se chegar ao pensamento do professor, pelo fato de que se trata de um recurso que requer escrever e implica refletir. Para ele, ao narrar sua experiência, o professor a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional, pois a descrição é

perpassada por proposições reflexivas, aparecem os porquês e as estruturas de racionalidade e de justificação sobre os fatos narrados. Assim, a narração desencadeia a reflexão. Ainda, as unidades de experiência são descritas de uma outra perspectiva, possibilitando o distanciamento do sujeito que escreve sobre a ação que realizou.

Outro aspecto que me chamou a atenção, no sentido de confirmar a validade da análise de recursos que se utilizam de narrativas de professores, é o caráter longitudinal e histórico de alguns documentos pessoais. Com relação aos diários, Zabalza evidencia que estes permitem perceber não apenas o transcorrer da ação, como a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre o que se registra diariamente. E, nesse sentido, o diário conserva a seqüência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos.

Ao dialogar com esse autor, vou percebendo que os documentos a serem analisados na minha pesquisa – memorial, relatos das vivências educadoras, relatos dos estágios e a síntese elaborada – poderiam permitir aproximar-me da maneira como os professores pensaram a sua prática docente no transcurso de um momento formativo, analisando os enfoques que deram ao seu trabalho, o tipo de raciocínio que construíram ao longo da experiência formativa, as mudanças de atitudes, as diferenças no padrão de atuação, etc. E, ainda, como seus processos de reflexão foram se estruturando no decorrer das narrativas.

A análise de Zabalza (2004) também se torna significativa ao apontar que sua pesquisa com os diários foi estritamente esclarecedora em contraposição à avaliativa, pois, segundo ele, não pretendeu julgar a validade nem a congruência, nem a racionalidade dos discursos dos professores, mas “explicar”, no seu sentido mais estrito de “desenrolar, desenvolver, desdobrar”, o que os diários continham. Essa afirmativa auxiliou a confirmar meu objetivo de compreender, interpretar, explicar como determinados tipos de processos formativos podem contribuir para a prática reflexiva de professores.

Em decorrência do exposto, cabe aqui a observação de Costa e Paixão (2004), ao lembrarem que, embora a narrativa seja uma construção do real que é organizada de maneira seletiva, é possível recorrer àquilo que ficou registrado e realizar novas leituras, podendo produzir novos significados, oportunizando a problematização do que já fazemos e do modo como fazemos, no sentido de construir outras maneiras de fazer e ser. Para as autoras, a escrita de diários durante percursos de formação é um meio pelo qual o aluno-professor serve-se para pensar de modo refletido e tranqüilo sobre a ação, tanto introspectivamente como de forma retrospectiva, desencadeando-se os processos de *reflexão sobre a ação* e de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Oportuno ainda é reafirmar que o trabalho com narrativas na pesquisa ou no ensino tem um caráter profundamente formativo. Para Cunha (2005), ao mesmo tempo em que um sujeito organiza suas idéias para o relato oral ou escrito, ocorre um processo de reconstrução de suas experiências de forma reflexiva. Dessa maneira, acaba fazendo uma auto-análise que cria novas bases para compreensão de sua prática. A partir disso, a autora enfatiza:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao 'ouvir' a si mesmo e ao 'ler' seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 2005, p. 40).

Nesse âmbito, os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências, relacionando-as a outras e a novas idéias, compreendendo-as e ampliando-as por meio da reflexão, o que cria condições para continuidade da aprendizagem. Tendo em vista que, no Curso Normal Superior com Mídias Interativas, as narrativas configuraram-se como importantes ferramentas formativas, as quais se tornaram instrumento de coleta de dados, procurei também compreender mais suas características e significado, com o objetivo de apoiar minha análise.

4.4 O SIGNIFICADO E AS CARACTERÍSTICAS DA NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

É comum ouvir que os seres humanos são, por natureza, contadores de história. Nessa perspectiva, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Ramos e Gonçalves (1996) confirmam que a narrativa ou a narração é um tipo de discurso que objetiva relatar um evento ou uma sucessão de eventos e que essa maneira de contar aparece nas histórias, nas notícias, nas biografias, nas autobiografias e em formas similares.

Também Bruner (1997, p. 46) contribui para a compreensão desse tipo de discurso, ao afirmar que

uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes [...] não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo ou fábula.

Nesse cenário há também o papel do intérprete em extrair o significado dos constituintes da narrativa no todo de um enredo e este, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos.

Disso depreende-se que uma história é composta por uma rede de intenções, de ações, de vivências e nesse contexto os personagens representam e experienciam situações em movimento e que se transformam. Assim, há ação e reação dos sujeitos envolvidos. Gallie, historiador e filósofo britânico citado por Bruner (1997), aponta que as mudanças nas situações revelam aspectos ocultos das mesmas e também dos personagens, o que leva a uma nova condição que solicita reflexão ou ação (ou ambos), permitindo a conclusão da história.

Outra característica indicada por Bruner e que pode auxiliar na análise sobre o significado da narrativa é a possibilidade de forjar ligações entre o excepcional e o comum. Na visão do autor, o “comum” é aquilo que é aceito tacitamente sobre o comportamento ao seu redor e em cada cultura há uma expectativa sobre a maneira das pessoas se comportarem de uma forma adequada ao cenário em que se encontram. Em outras palavras, existem regras, papéis, convenções, ações, comportamentos padrões que não necessitam de explicações adicionais, o comum é visto como auto-explicativo. Ao contrário, quando a pessoa vivencia uma situação na qual existe uma exceção ao comum, possivelmente contará uma história que contenha razões que expliquem o excepcional, fazendo com que este tenha sentido. Dessa forma, a história demonstra um estado intencional que torna compreensível o afastamento do padrão, do comum, do canônico e isso se faz de um jeito próprio e singular.

Dos estudos de Bruner resumem-se alguns aspectos que podem contribuir para a análise das potencialidades da narrativa como estratégia formadora: a narrativa lida com a ação e a intencionalidade humana; é mediadora entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças; torna o excepcional compreensível; pode ensinar, conservar a memória ou alterar o passado.

Fundamental também é compreender que a narrativa situa-se num tempo e espaço determinados, podendo envolver um ou mais personagens. A idéia de evolução seqüencial

presente na narrativa mostra que o enredo é situado, envolto por um dado contexto temporal e espacial, desenvolvido numa seqüência de eventos. Nesse sentido, torna-se importante reconhecer que a narrativa traz em seu bojo a necessária interação entre presente, passado e futuro.

Nessa dimensão, Clandinin e Connelly (1988) desenvolvem a idéia de “unidade narrativa” como um conceito que explicita a compreensão da unidade percebida na vida de um indivíduo, a qual entrelaça seu passado e o passado da tradição que lhe ajudou a configurar-se. A unidade narrativa é constituída de experiências construídas ao longo da vida da pessoa, a partir da qual também se cristalizam e se formam imagens que são retomadas em situações práticas. Tal unidade não é homogênea, nem lógica, pois há conflitos e tensões que marcam a vida do indivíduo. Dessa maneira, as vidas individuais também incorporam continuidades de conflitos que fazem parte de um conhecimento pessoal derivado de circunstâncias passadas e de contextos específicos.

Ao relacionar os componentes elencados anteriormente com a formação de professores, pode-se caracterizar o professor como um narrador, um escritor e um personagem da sua própria história. Nessa perspectiva há ainda o fato de se acrescentar a dimensão autobiográfica da narrativa, tendo em vista a intenção de fazer com que o profissional desenvolva um processo introspectivo (auto-conhecimento), retrospectivo (ordenação do passado) e prospectivo (visão de futuro) sobre sua vida pessoal e profissional, trazendo à tona acontecimentos que provocarão a reflexão, em função dos significados atribuídos num contexto temporal e espacial.

Nesse sentido, pesquisadores como Nóvoa (1992), Ramos e Gonçalves (1996), Bolívar (2002), Alarcão (2003), Josso (2004), dentre outros, defendem que os momentos da experiência pessoal do professor são pontos de partida pertinentes para o processo formativo e que este não é independente das histórias de vida. Assim, valoriza-se o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu auto-conhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências construídas ao longo de uma vida.

Dessa maneira, considera-se que o enfoque (auto)biográfico ou biográfico-narrativo potencializa a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos. A narrativa auxilia o professor a ampliar sua capacidade de avaliar e analisar o que faz, com vistas a prefigurar o futuro. Como explicita Bolívar (2002, p. 111):

Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas. Os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, prefigurando conseqüências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado. Por isso a linguagem narrativa permeia e configura criticamente tal experiência (pensar, sentir, atuar).

Sendo assim, situa-se a importância de conceber o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constroem a partir de diversas situações da prática docente, nos seus diferentes níveis de complexidade e constituídas de crenças, hábitos, teorias implícitas, referenciais científicos ou não, contextos políticos, sociais, culturais, econômicos, entrelaçados com situações de vida.

A literatura consultada demonstra que quando os professores falam sobre os problemas que envolvem o seu fazer docente, trazem, ao mesmo tempo, dados de suas vidas. Isso aponta para uma outra forma de investigar a prática profissional e promover avanços na formação dos professores.

Porém, um aspecto primordial que deve ser ressaltado é o fato das narrativas possibilitarem a aprendizagem e se constituírem num ato cognitivo. Segundo Alarcão (2003, p. 53), “o acento que se coloca hoje no sujeito cognoscente revalorizou as narrativas como estratégias epistêmicas”. Entende-se que as narrativas devem integrar a cognição e oportunizar um processo reflexivo de apropriação e explicitação dos conhecimentos que o profissional já possui, ampliando sua compreensão sobre os mesmos, num movimento de reconstrução dos seus saberes. É nessa perspectiva que realizamos a descrição e interpretação dos percursos formativos das professoras, a qual será apresentada na seqüência deste trabalho.

4.5 DINÂMICA DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS EM SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

Sistematizar a dinâmica de tratamento e análise dos dados implica fazer um movimento sobre o meu próprio processo de pensamento durante a construção da pesquisa. Nesse caso, é importante reafirmar que a pesquisa em educação traz em seu bojo questões complexas, inserindo-se os enfoques teórico-metodológicos que as orientam, já que se trata da investigação sobre um fenômeno amplamente multifacetado, histórico, contextual, que se manifesta na e como prática social, pelos sujeitos que realizam a ação educativa.

Em face disso, uma primeira questão a explicitar é que meu objeto de pesquisa originou-se de uma prática educativa, de formação de professores, na qual eu estava inteiramente inserida e, dessa vivência, pelo processo de questionamentos e descobertas, nasciam dúvidas e inquietações. Assim, as inquietações foram tomando a configuração de uma problemática que, na minha concepção, apontava para a necessidade de novas compreensões sobre formação de professores. Tratava-se de compreender a relação entre os processos formativos desenvolvidos num curso de formação para professores em exercício e os processos reflexivos por eles desenvolvidos, tendo em vista que o projeto pedagógico orientava-se pelo conceito de reflexão.

A problemática transformava-se então num projeto de pesquisa, norteado por várias perguntas que se articulavam, em função da prática e da teoria que a ela davam suporte: Qual era o impacto do curso para a prática dos professores? De que forma acontecia o processo reflexivo desses professores? Como se evidenciava a positividade do processo? Isto é, de que forma os professores conseguiam refletir de fato sobre sua prática docente, considerando a validade da experiência formativa que estavam vivenciando? Eram várias as perguntas que se cruzavam e traziam à tona a minha vontade e disposição para compreender se cursos dessa natureza realmente oportunizariam mudanças no processo de pensamento dos professores. A minha preocupação ganhava força, pois entendia que a reflexão apresentava-se como um conceito pouco esclarecido, porém muito utilizado nas propostas de formação de professores, a partir da década de 1990. Ainda, ao realizar leituras e estudos sobre a problemática, verificava que no contexto educacional brasileiro poderíamos avançar muito no conhecimento sobre o pensamento dos professores, em se tratando de “processo”, não de eventos isolados.

Nesse contexto, ao adentrar no curso de Doutorado, as questões iniciais foram sendo refinadas, o que me possibilitou delimitar o problema transformando-o numa pergunta-

síntese, que pudesse refletir o quadro de indagações surgidas das necessidades emergentes da prática. Assim sendo, defini a questão orientadora da pesquisa, entendendo que a análise dos percursos formativos poderia indicar as potencialidades dos processos desenvolvidos no curso para o movimento de pensamento dos professores, considerando-se a manifestação da reflexividade. Desse modo, foi definida uma questão que pudesse abranger tal proposta e apontar contribuições para processos de formação de professores, que se expressou na pergunta: “Quais as contribuições do percurso formativo propiciado no Curso Normal Superior com Mídias Interativas para o processo de reflexão de professores?”

É essencial pontuar que a delimitação do problema e a definição da questão de pesquisa não são movimentos simples, isolados e solitários. Para que eu elaborasse meu pensamento foram necessárias a interação e a interlocução com a orientadora, com os professores e colegas nos seminários de tese, momentos em que líamos e discutíamos os projetos de pesquisas, oportunizando o questionamento sobre os rumos que traçávamos. Esse processo contínuo, em diversos encontros, possibilitou o refinamento do projeto inicial, o esclarecimento e ampliação do quadro teórico-metodológico, construindo-se várias versões da proposta. Tal movimento pautou-se pela retomada das fontes teóricas usadas, pela busca em novos referenciais, incluindo outros trabalhos de pesquisa, para que pudéssemos verificar semelhanças, aportes teóricos, trajetórias metodológicas, contribuições para a área. No meu caso, penso que houve uma retomada de um conhecimento experiencial e pessoal que já tinha a respeito dos processos formativos e reflexivos, do meu quadro teórico inicial, entrecruzando-os com o conhecimento compartilhado, produzido na esfera das interações e das subjetividades. No entanto, foi crucial meu diálogo com o conhecimento científico (estudos que abordavam os temas: reflexão, professor reflexivo e prática reflexiva), o que contribuiu para aprofundar e ampliar o conceito de reflexão, além de possibilitar um olhar mais atento para as questões que eu procurava discutir na pesquisa.

Diante disso, no contexto do referido processo delineava-se a construção da metodologia que iria nortear a pesquisa. Ao mesmo tempo em que aprofundava os conceitos teóricos, desenvolvi uma fase exploratória, que consistiu na leitura cuidadosa de materiais escritos (Síntese Elaborada de Curso/Trabalho de Conclusão de Curso) de um grupo de professores. Tal fase se fez necessária justamente para ver se encontraria dados que pudessem favorecer a análise dos processos reflexivos durante o curso. Era preciso indicar critérios para a exploração do material, os quais originavam-se das minhas perguntas norteadoras, entrecruzadas com o referencial teórico. Percebia assim, que iniciava uma seleção intencional dos sujeitos a serem investigados, pois meu objetivo era analisar as contribuições dos

processos formativos, a positividade do processo, a forma como a reflexão se manifestava. Daí a necessidade de ter estes elementos para analisar.

Paralelamente, era preciso estudar mais sobre metodologias de pesquisa. Ao se propor um trabalho com documentos pessoais escritos, tornou-se necessário saber mais sobre o potencial das narrativas como instrumento de pesquisa. Assim, ampliei minha compreensão sobre as narrativas como estratégia de formação e comecei a entendê-las no contexto das pesquisas, como ferramentas de coleta de dados. Nessa dimensão, abria-se um novo leque de conhecimentos e novas perguntas, em função de leituras de teses, livros e participação em congressos/encontros de pesquisa.

A partir do levantamento realizado nas Sínteses Elaboradas de Curso, começava a entender, a partir das interações com a minha orientadora, que precisaria recuperar os materiais que deram origem ao referido trabalho de conclusão. Definia-se assim a necessidade de captar processo, de fazer um estudo longitudinal, buscando a explicitação dos processos reflexivos ao longo dos trajetos de formação. Isto é, eu precisava compreender quais foram as mudanças possíveis, numa perspectiva de processo, evolução e continuidade.

A metodologia se construía em torno da expressão-pergunta: Como? Meus objetivos convergiam para a análise de como se dá a relação entre processos formativos e o processo de atribuição de significados pelos professores. Como os professores lidam conceitualmente com as situações promovidas no curso? Como se processa a reflexão ao longo do curso? Era preciso então compreender como eu realizaria o tratamento dos significados que os sujeitos construíram no espaço e tempo de um curso de formação.

Tendo em vista as novas leituras sobre metodologias de pesquisa e o diálogo contínuo com minha orientadora, define-se que a pesquisa teria um enfoque descritivo-interpretativo, pois era preciso conhecer e relacionar as características dos textos dos sujeitos investigados, bem como interpretar, no sentido de compreender a relação entre esses sujeitos e seus contextos. Isto é, era preciso interpretar as manifestações da reflexão e suas implicações na prática docente, considerando o curso que realizavam. Para isso, eu necessitaria manter uma postura de indagação constante sobre o conjunto de narrativas escritas de cada professor, que seriam meus instrumentos de coleta de dados.

Mediante a proposta de realização de um estudo longitudinal e de profundidade, foi necessário limitar um número de sujeitos, entendendo-se que seria significativo desenvolver um Estudo de Casos Múltiplos, com o objetivo de compreender os percursos como unidades de análise, que proporcionariam dados individualizados, porém inseridos no contexto, numa perspectiva de totalidade do curso. Nessa dimensão, foram selecionados quatro casos para

serem estudados em profundidade, tendo em vista que se apresentavam como significativos para o tipo de análise que se pretendia. Assim, eu realizei leituras para melhor compreender a perspectiva do Estudo de Caso e, com isso, construí a argumentação de que minha pesquisa não teria o objetivo de generalizar resultados, em função de uma avaliação do curso, mas de apontar proposições teóricas. Dito de outro modo, o intuito seria de apresentar um conjunto de resultados que pudesse contribuir para a formação de professores e estimular novas pesquisas.

Em função de todas as definições anteriores, comecei o processo de investigação dos percursos formativos de quatro professoras. Como iniciar? O que verificar e selecionar? Quais os dados que podem ajudar a explicar o processo de reflexão? Nesse momento, tornava-se essencial retomar meu quadro teórico e, paralelamente, debruçar-me sobre novas fontes, que se fariam necessárias no decorrer do processo.

Nesse contexto, eu possuía oito materiais escritos de cada professora. Era preciso uma organização para o estudo e, desse modo, agrupei os materiais por sujeito, em seguida realizei o estudo de cada relato. Foram muitas as leituras. Primeiro, entendi que haveria a necessidade de ler o material de uma forma mais “despojada”, despida de pré-conceitos, com o objetivo de me aproximar do sujeito, conhecer sua história, sua forma de se colocar, de escrever. Foi uma decisão acertada, pois, em se tratando da análise de narrativas de pessoas carregadas de história, não há como realizar uma análise fechada, focada somente num quadro teórico pré-construído. Uma atitude dessa natureza iria contrariar tudo o que eu já tivesse construído prática e teoricamente sobre formação de professores.

Após a leitura de aproximação, consegui enxergar melhor o processo de construção das narrativas no contexto do curso e, a partir disso, senti a necessidade de construir uma grade de questões, fundamentada no referencial teórico e considerada na relação com minha pergunta e objetivos de pesquisa. Esse roteiro constituiu-se numa orientação para a nova leitura de cada material, proporcionando-me, de certa forma, uma segurança na busca dos dados, pois não estaria fazendo uma leitura ativista, sem saber o que procurar.

Sendo assim, eu lia e fazia pontuações nas margens de cada material, conforme questões que me inquietavam e indicavam alguma manifestação de reflexão. Nesse momento, eu também norteava-me pelos estudos da obra “Como pensamos”, de John Dewey. Esboçava-se assim, um primeiro núcleo teórico, que passou a orientar meu pensamento. Tratava-se da perspectiva da reflexão como processo racional, metódico, sistemático e, portanto, lógico. Penso que essa contribuição teórica auxilia a analisar a reflexão como pensamento conseqüente, consecutivo, de julgamento, permeado por atitudes e pela indagação, na busca da resolução de problemas. Para mim, esses processos são necessários na atividade docente.

Paralelamente, descrevi os aspectos pontuados em cada narrativa, por professora, num caderno de fichamentos. Era como eu estivesse recontando cada trajeto, construído num dado momento do curso pela professora. Mas, ao mesmo tempo, inseria o meu olhar, entrelaçado com as concepções teóricas sobre reflexão. Quando concluí as leituras e descrições de todos os materiais, por professora, estava diante de um acervo que retratava percursos densos de formação. Senti então a necessidade de vê-los num conjunto, numa representação mais abrangente e de continuidade. De acordo com os estudos sobre pensamento reflexivo, eu precisaria olhar os percursos numa seqüência lógica, para perceber como o conhecimento se modificava ao longo do curso, na busca de metas que as professoras definiram, em função das questões enfrentadas na prática cotidiana de suas salas de aula/escolas.

Considerando as necessidades acima citadas, meu pensamento se orientou numa dimensão de representação do processo e, nesse sentido eu decidi fazer o que denominei de “mapeamento dos percursos”. Esses percursos se tornaram diagramas que, primeiramente, construí em folhas grandes de papéis, de próprio punho, a lápis, para que pudesse esboçar, olhar, pensar os percursos como um todo. Foi nesse momento que pude confirmar que, nos espaços entre uma narrativa e outra, as bases de conhecimento se modificavam, em função de aspectos individuais e também de estratégias promovidas pelo curso. Assim, foi possível relacionar as partes e o todo. Os referidos mapas transformaram-se depois em diagramas digitalizados, que serviram de balizamento para as análises até o final do trabalho de pesquisa, isto é, tornaram-se fontes de consulta permanente para a análise dos dados. Ao mesmo tempo em que neles eram demonstrados os eixos de análise, era necessário retornar para compreender como tais categorias se manifestavam e se articulavam no todo do percurso.

A reconstrução dos percursos, numa representação plana, auxiliou-me a buscar novos elementos para compreender o desenvolvimento da atividade reflexiva. Ocorre que pude exercitar o verbo “compreender” no seu sentido essencial de “apreender em conjunto, combinar, conjugar e entrelaçar elementos”. Ao fazer isso, conseguia relacionar novas indagações, as quais se referiam ao fato de que muitas dimensões perpassavam o processo de reflexão das professoras, como: aspectos pessoais e familiares, questões ligadas às escolas e sistemas em que trabalhavam, as percepções que tinham sobre o curso e sobre suas carreiras, estímulos profissionais, atitudes frente suas práticas e outras. Essa percepção produzia em mim novas indagações e hipóteses, especialmente, fazia-me refletir que a “reflexão” apresentava-se como um processo muito complexo e atravessado por dimensões relacionais que precisariam ser compreendidas.

Até esse momento, eu já havia apontado alguns eixos de análise em decorrência dos dados e dos estudos focados na teoria de Dewey, que se traduziram no significado da experiência como expressão vital do sujeito e fonte de indagação, na necessidade da observação para desencadear a problematização e a busca de soluções. No entanto, outras fontes teóricas, de conhecimento científico, auxiliavam-me a interpretar o conjunto de dados. Deparo-me assim com os estudos de J. Gimeno Sacristán, especialmente na obra “Poderes instáveis em educação”.

A abordagem de Gimeno Sacristán abria um novo núcleo teórico sobre a reflexão, pois me despertava para a visão de que existem vários componentes na atividade docente e que, pela interação destes, em contextos situados, desenvolvem-se os processos de compreensão do professor sobre seu trabalho. Nesse sentido, a relação entre componentes energéticos e dinâmicos da ação, processos cognitivos e estratégicos, mostravam-se presentes nos percursos investigados, questão que me apontou um novo eixo de análise: os motivos, desejos e finalidades pessoais e coletivas das professoras, como fortes elementos da reflexão.

Além disso, encontrava outra ótica sobre o desenvolvimento do processo reflexivo, pois o referido autor sinaliza que a reflexão inicia-se pela experiência, pelo conhecimento pessoal e compartilhado, necessita ampliar-se pela interação com o conhecimento científico, atingindo o domínio da crítica e da reflexão sobre o que pensamos e fazemos em educação. Tal enfoque veio a complementar meus estudos na abordagem de Dewey e contribuíram para fundamentar aspectos que os dados indicavam-me sobre o significado que a teoria (objetivada no conhecimento científico) assumia na modificação dos percursos das professoras. Nessa fase, indico o papel da teoria nos percursos reflexivos como um necessário eixo de análise nesta pesquisa.

Esse novo núcleo de estudo abriu-me possibilidades de diálogo com outras fontes teóricas que auxiliavam a ampliar minha compreensão de que o professor é uma pessoa-profissional e sua reflexão se constrói numa relação complexa entre pensamento, ação, saberes e contextos. Nessa perspectiva, incluía-se a necessidade de discutir as concepções que perpassam a formação de professores e suas orientações conceituais. Assim, os estudos já citados estavam interiorizados e possibilitavam-me construir minhas próprias sínteses teóricas, abrindo novas questões.

Desse modo, nessa fase eu passei a relacionar “Reflexão, Formação e Investigação”, abrindo-se um novo núcleo orientador para as análises. Os dados me apontavam que havia o desenvolvimento de uma postura investigativa ao longo do curso, assim como a estratégia da pesquisa-ação mostrava-se como potencializadora de processos reflexivos. O cotejamento de

autores como J. Elliot, K. Zeichner, W. Carr e S. Kemmis apresentava óticas que se relacionavam e desencadeavam novas leituras sobre a concepção da pesquisa-ação em contextos formativos. A minha imersão nesse conceito possibilitou relacionar e analisar o eixo da pesquisa-ação, suas dimensões, validade e significado como estratégia formativa e reflexiva.

No decorrer do processo, realizei algumas análises preliminares dos percursos, segundo os eixos até então selecionados. Essas sínteses foram sistematizadas num artigo, no qual foi expresso o estudo preliminar de dois casos. Além disso, as análises foram divulgadas em textos apresentados e socializados em Congressos/ Encontros de Pesquisa. Essas propostas foram fundamentais para a interlocução com pesquisadores, o que contribuiu para fomentar novas questões e confirmar a validade da pesquisa, nas suas múltiplas dimensões: significado da investigação para a área de formação de professores, enfoque teórico (aspectos inerentes à reflexão), a importância do delineamento metodológico (dimensão de processo).

A trajetória foi revelada num trabalho preliminar para o exame de qualificação, enfocando o estudo de dois casos, na perspectiva de cinco eixos de análise. A partir do exame de qualificação, definiu-se que a análise de três casos tornava-se suficiente para apontar indicadores de manifestação da reflexão, contribuindo para as pesquisas na área de formação de professores.

No momento do exame de qualificação, revelou-se, pela mediação dos pesquisadores que compuseram a banca, uma significativa questão: as diferenças no modo de cada professora construir seu percurso, na relação com as estratégias formativas. Esse aspecto instigava, pois as análises apontavam a possibilidade de que existiriam níveis de reflexão. Cada professora parecia realizar um determinado tipo de reflexão, que nem sempre atingia um nível mais elevado de problematização, posicionamento e crítica sobre seu trabalho. Incluía-se, na discussão, a influência da mediação do formador.

Após o exame, continuei a aprofundar os estudos teóricos, selecionando autores que analisavam os tipos de reflexão revelados por professores em contextos de formação. Retornei aos autores já estudados, cotejando-os com novas leituras. Assim, encontrei análises sobre manifestações, tipos, formas, domínios da reflexão. Na interação e interlocução com a orientadora, visualizamos que as professoras envolvidas apresentavam características de reflexão que se relacionavam aos estudos já existentes. Foi necessário rever os percursos, identificando e interpretando tais características à luz dos referidos estudos. Novamente precisei descrever os percursos no contexto da tese, para que pudesse compreender as dimensões que se inter-relacionavam com as características das reflexões apresentadas pelas

professoras. Para essa análise, percebi a necessidade de elaborar quadros-síntese que me indicavam o entrecruzamento das características da reflexão com a natureza das propostas formativas e dos relatos analíticos solicitados no curso.

Ao narrar todo o trabalho de tratamento e análise de dados percebo o movimento do meu pensamento e depreendo que, assim como as professoras pesquisadas, eu também vivenciei um processo formativo e reflexivo. Como pesquisadora e formadora necessitei mobilizar-me o tempo todo para interrogar aquilo que se mostrava desconhecido e solicitava minha compreensão. É um tempo de entrega e dedicação em direção ao desconhecido. Nesse sentido, estive aberta às possibilidades que se apresentavam, o que causava desaprendizagens, pois era preciso, muitas vezes, desalojar o já conhecido, interrogar e problematizar a própria experiência, duvidar dos encaminhamentos entendidos como mais acertados, pois poderiam ser revistos em função do movimento da pesquisa. Assim, construí também uma atitude investigativa e procurei elaborar minhas próprias sínteses teóricas, dialogando com os autores e cruzando suas concepções. Movia-me por um objetivo ainda mais abrangente, que se traduz na necessidade de que os resultados desta pesquisa tenham impacto na minha prática de formadora de professores.

5 PERCURSOS FORMATIVOS E PROCESSOS REFLEXIVOS: ENTRECRUZAMENTOS

O primeiro desafio vivido neste capítulo é o de narrar o narrado. Assim, os percursos das professoras serão descritos em função das suas narrativas, inscritas num dado tempo e espaço de formação pessoal-profissional. As pessoas envolvidas estão localizadas num momento e num processo de mudanças e serão narradas nesse contexto. Desse modo, busco ler o vivido e iniciar um caminho de interpretação. Por isso, ao ler e relacionar episódios, localizo questões que se relacionam ao problema de pesquisa e reflito sobre as ações já vividas, levantando elementos que servirão de balizamento para posterior análise.

5.1 LENDO OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO

5.1.1 O Percurso de P1

Ao examinar, primeiramente, a Síntese Elaborada de Curso desta professora pude identificar aspectos que demonstravam enfaticamente o seu envolvimento e preocupação com a melhoria da sua prática e é este o eixo de reflexão que perpassa toda a narrativa. Quando retomei seu percurso, tendo como primeiro material de análise o memorial inicial, verifiquei que a mesma percebia, no curso em que se inseria no ano de 2003, a possibilidade de se aperfeiçoar, adquirir conhecimentos e experiências que pudessem auxiliar sua prática.

A professora denominada de P1 tem, no início do curso, 17 anos de carreira e 33 anos de idade, é casada, tem dois filhos e estuda no período matutino. Trabalha numa comunidade rural, numa escola de pequeno porte, junto com a sua mãe. Assim, as duas profissionais fazem parte da comunidade pelo trabalho e pela convivência, pois ali residem. Nesse cenário é que posso perceber também sua preocupação em aproximar a escola da comunidade, uma das questões que mereceu seu esforço e envolvimento durante o percurso de formação.

No início do curso, em março de 2003, solicitava-se no contexto do CNSMI o memorial, que se constituiria na retomada da trajetória pessoal e profissional dos estudantes-professores. Desse modo, P1 faz uma revisão do passado e o memorial constitui-se num espaço que oportuniza não só a leitura de suas experiências docentes, como permite um olhar para si. Narra sobre suas dificuldades em estudar, sempre longe de casa. Quando terminou o Magistério, ficou 12 anos sem continuar sua formação escolarizada, por falta de condições de se deslocar para uma faculdade, só disponível em algumas cidades. Daí afirmar que o CNSMI é um “sonho” que está realizando.

A professora inicia a carreira aos 16 anos, na mesma escola em que sua mãe sempre foi docente e esta é seu principal apoio em todos os sentidos. Este é um ponto que me fez refletir em função do fato da professora vivenciar uma relação densa com sua mãe que, na minha ótica, demonstrava, naquele momento, tanto influências positivas como uma espécie de dependência pessoal-profissional. Tal relação expressava-se através de diferentes papéis da mãe na sua vida: mãe, amiga, colega de profissão, companheira no mesmo local de trabalho, professora responsável pela escola, já que dela faz parte há muito tempo e representa um papel histórico de direção daquele espaço. No início do percurso formativo no CNSMI é clara a proximidade de P1 com sua mãe, quando explicita que a mesma auxilia constantemente a sua prática, além de lhe dar segurança, conduzindo reuniões com os pais e demais atividades da escola.

No memorial, a professora fala de suas experiências docentes e expressa, a partir da visão que tem de sua prática, que não se acha preparada para trabalhar com crianças com “certas” dificuldades de aprendizagem, afirmando:

Desenvolver a aprendizagem não é uma coisa fácil, mas procuro fazer o melhor para ver o progresso de minha turma. Existem ainda muitas dificuldades, pois no ano passado, trabalhei com 1ª e 2ª séries e não consegui que todos os alunos aprendessem a ler, neste ano continuo tentando ensiná-los. Desenvolvo atividades diversificadas, trabalho em grupo, jogos, dramatizações e teatrinho, buscando mudar minha prática pedagógica para atingir meus objetivos. Apesar de me esforçar bastante, acho que ainda não estou preparada para trabalhar com aqueles alunos que possuem muitas dificuldades, alunos que precisam de acompanhamento de psicólogo, preciso repensar e refletir sobre minha prática.¹¹

Nessa direção, destaca suas dificuldades em trabalhar, num dado momento de sua carreira, com o Ciclo Básico de Alfabetização e qualifica tal experiência de “traumática”, pois

¹¹ Os excertos, inseridos no contexto dos percursos de P1, P2 e P3, estão relacionados a cada relato analítico anteriormente apresentado, considerando a seqüência e a continuidade das atividades teórico-práticas pesquisadas. Por esse motivo, não foram indicados, entre parênteses, os materiais dos quais foram retirados.

acha que não estava “preparada” para trabalhar com uma orientação diferenciada para a alfabetização. Nesse contexto, posso ler uma relação com a observação que faz sobre a formação no Magistério, em nível médio, pois afirma que sua prática na escola teve que ser diferente daquela que aprendeu no referido curso. Assim, expressa: “Faltou prática, os estágios foram na maior parte de observação”.

No interior de seu re-conhecimento pessoal-profissional, provocado pelo curso e sintetizado no memorial inicial, expressa as expectativas que a impulsionam a prosseguir como: aperfeiçoar e ampliar conhecimentos, pois considera que os cursos de atualização são insuficientes; adquirir informações e experiências para desenvolver uma prática reflexiva.

Noto uma primeira influência do curso em se tratando de uma concepção de professor que passa a fazer parte do universo de P1. Provocada a pensar sobre uma concepção de professor, a mesma elabora uma idéia de “professor reflexivo”, entendendo-o como “um professor aberto para novos conhecimentos, que reflete, questiona e parte sempre da realidade do aluno, que vai conseguir formar cidadãos críticos, aptos para a sociedade atual.”

Considerando a literatura sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, percebo na professora um aprendiz adulto, que possui experiências, motivações, expectativas e é possível verificar que ela está se lançando para novas experiências, questionando seu trabalho, buscando modos de ensinar e de melhorar sua atuação pessoal-profissional.

Dessa forma, vejo que P1 vai continuar seu percurso formativo levando uma base de conhecimento que já possui a partir de suas experiências passadas; no entanto, estas ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula se tornaram conscientes para ela, no momento em que escreve sobre as mesmas. Prossegue com a meta de melhorar sua prática, relacionando-a com os objetivos do curso e com suas motivações pessoais e, para tanto, demonstra atitudes de abertura, de curiosidade, de responsabilidade, demonstrando ainda que deseja rever suas experiências e vivenciar o novo, o que terá conseqüências na sua ação docente. Assim, a meta, as motivações e as atitudes são condições para que haja o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Em agosto de 2003, P1 elabora sua segunda narrativa analítica em função do diagnóstico realizado na escola, objeto de estudo da 1ª Vivência Educadora. Imbuída da meta de melhorar sua prática, toma a decisão de fazer o diagnóstico numa outra escola multisseriada. Demonstra com isso sua abertura para novas experiências, entendendo que é importante também se distanciar do seu cotidiano. Deseja então ter contato com outros sujeitos e realidades, considerando que o diagnóstico também envolvia a análise da escola

como um todo, sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, relação com a comunidade e famílias, currículo, enfim, tratava-se de visualizar um conjunto de aspectos inerentes a esse espaço formal de educação.

Um aspecto significativo desse momento é o fato de a professora apoiar-se nos referenciais teóricos trabalhados no curso, o que a auxilia a traçar princípios que vão nortear seu diagnóstico, como: processos de interação na escola, professor-mediador, construção do conhecimento pelo aluno, autonomia da escola e do sujeito, interdisciplinaridade, afetividade, ludicidade, aprendizagem pela experiência.

Com base no seu projeto de diagnóstico, nas leituras realizadas, nas observações de uma classe similar a sua, P1 descreve situações, identifica problemáticas, explicita suas percepções sobre o que viu e ouviu, levanta hipóteses, tenta sistematizar reflexões. Ilustrativo disso é a observação que fez das dificuldades da professora da outra escola em atender alunos com diferentes níveis de aprendizagem e também de diferentes séries na mesma turma, questão que gera indisciplina. Sente-se no processo, refletindo que passa pelos mesmos problemas e levanta a hipótese de que talvez seja necessário desenvolver atividades diversificadas, de acordo com os diferentes momentos de aprendizagem dos alunos, para que se envolvam, melhorando também a disciplina.

É possível ler nesse momento do percurso de P1 que ela se determina em buscar a melhoria de sua prática e, para isso, observa com um olhar de questionamento, levanta algumas problemáticas, elabora o pensamento no sentido de levantar hipóteses de solução, por meio da expressão “talvez se”, a qual é usada freqüentemente, como o excerto a seguir:

Observou-se que a professora planeja suas aulas, respeitando as diferenças, evitando preconceitos. Acho que o que está faltando é ela trabalhar mais com o lúdico, isso causaria mais interesse por parte dos alunos e assim, talvez, a professora conseguisse desenvolver melhor a aprendizagem.

Por ser uma escola multisseriada, a professora tem dificuldades em vencer os conteúdos propostos, [...], preocupando-se mais com a quantidade do que com a qualidade, talvez este também seja um ponto que está causando a dificuldade de aprendizagem em seus alunos.

Percebo que suas observações não ocorrem no vazio, porque busca, ainda que de maneira sucinta, apoiá-las nos referenciais teóricos abordados para explicar e compreender os episódios que lhe despertaram questionamento. Relaciona o problema dos níveis de aprendizagem com a problemática da disciplina, da relação professor-aluno, da avaliação, temas que começavam a ser abordados no curso.

Nessa trama, percebo que P1 estabelece relações entre o observado (dificuldades de aprendizagem dos alunos na classe multisseriada), suas experiências passadas (suas próprias dificuldades nesse tipo de classe) e a teoria trabalhada no curso (possibilidades de novas compreensões). Há, para mim, indícios de um pensamento que busca ter conseqüências na ação, por isso as hipóteses elaboradas permanecem como orientadoras na busca de soluções para problemas semelhantes que vive na sua prática. A partir disso é que propõe sua intervenção, por meio da docência reflexiva, trabalho a ser realizado na 2ª Vivência Educadora.

Ao realizar a 2ª inserção teórico-prática, na forma de um conjunto de aulas planejadas para sua turma, que inclui 1ª e 2ª séries, ancora-se nos princípios já assumidos na 1ª Vivência, fortalecendo seus posicionamentos nos autores que estuda nos módulos do curso. Parte assim de um raciocínio que elaborou em função das observações realizadas no diagnóstico, que incide na idéia de que “uma prática sem conhecimento da realidade do aluno causa desinteresse, dificuldades de aprendizagem e indisciplina, por isso é preciso partir de experiências do aluno, motivar, trabalhar de forma interdisciplinar, mudar a maneira de avaliar, permear o ensino com afetividade, atividades significativas e planejamento participativo.”

Assim, o referido raciocínio torna-se um conjunto de pressupostos que norteiam a intervenção da professora na forma de um projeto interdisciplinar, proposta que também já estava sendo trabalhada no módulo II do curso. No estudo desse módulo, especialmente, têm ressonância para a professora os temas sobre Prática Reflexiva e Pedagogia de Projetos. Esse momento é valorizado por P1, pois assume suas dificuldades na elaboração de planejamentos e expressa que nunca realizou um trabalho por projeto. A partir dos estudos e da partilha de experiências com as colegas do curso, confirma que ficou mais segura para elaborar uma proposta dessa natureza.

Durante sua intervenção, o destaque é o fato de que P1 está atenta em observar o seu próprio modo de ensinar, não perdendo de vista os elementos que elencou como pressupostos da sua ação docente: a motivação e interesse dos alunos, sua mediação na aprendizagem, a idéia de que o lúdico, a experiência significativa, o trabalho coletivo são determinantes para manter a disciplina. Dessa maneira, os fatores apontados como possíveis causas da indisciplina no seu diagnóstico – desinteresse, atividades sem significado, falta de mediação, necessidade da interação professor-aluno, aluno-aluno – são retomados na sua vivência. Enfatiza que a efetivação dos elementos anteriormente citados oportunizariam o envolvimento

dos alunos com a aprendizagem e aponta como uma das possibilidades o trabalho com projetos:

Observou-se na primeira vivência educadora, a dificuldade de trabalhar em uma escola multisseriada, mas com a realização do projeto interdisciplinar, comprovou-se que trabalhando as mesmas atividades, com diferentes exigências para as séries, torna-se mais fácil para o professor e a aula muito mais produtiva, pois uma série não precisa esperar a professora atender a outra, para depois dar-lhes a atenção devida. Isso faz com que os alunos não percam o interesse nas aulas.

Além disso, P1 observa suas dificuldades pessoais, referindo-se ao processo de avaliação pelo qual ela própria está passando no curso, o que lhe causa uma certa insegurança. Entretanto, ao verificar suas dificuldades no ensino, afirma que estas são positivas porque lhe ajudam a adquirir mais conhecimentos e a pensar sobre sua prática, o que lhe permite construir novos saberes a partir das experiências que teve. Assinala: “Encontrou-se muitas dificuldades na elaboração do projeto interdisciplinar, mas isso ajudou muito na aquisição de conhecimentos da estudante-professora, pois fez com que aprendesse a elaborar um projeto.”

Percebo que são acrescentados novos elementos teóricos e práticos à sua base de conhecimento, produzindo-se novas relações entre os diferentes saberes que se cruzam no percurso. Nesse sentido, inclui-se a teoria abordada no curso, a qual vai adquirindo significado para a professora. Na minha visão, isso a auxilia a manter as atitudes de observação constante, oportuniza-lhe uma crescente segurança no tratamento e compreensão da prática, intensificando-se a identificação de problemas e a condução de sua meta de melhoria do ensino.

Adentrando-se no mês de maio, do ano de 2004, P1 realiza a narrativa referente ao 4º momento teórico-prático: a 1ª etapa do Estágio, o qual desenvolveu na sua turma que incluía 3ª e 4ª séries. De acordo com as problematizações levantadas na 2ª Vivência, novamente planeja a realização de um projeto interdisciplinar de ensino, visando também compreender os conceitos de contextualização e interdisciplinaridade. Tendo vivenciado mais de um ano de curso, a professora não perde de vista os princípios por ela assumidos desde a 1ª Vivência (Diagnóstico).

Nesse momento, P1 atribui cada vez mais significação à teoria, no seu formato de conhecimento científico. A professora busca fundamentar sua proposta e elabora um quadro teórico significativo sobre pedagogia de projetos, discutindo sua opção por essa metodologia. Nesse âmbito, a teoria auxilia a professora a planejar, propor, decidir, observar, rever, encaminhar propostas. É possível perceber que a teoria passa a ter um papel importante na

prática de P1, quando esta passa a entendê-la como possibilidade real de sugerir algo que pode ser realizado por ela. Continua a buscar soluções para os seus problemas diários e decide colocar-se como mediadora entre conhecimento científico e realidade do aluno, por isso arrisca-se a realizar planejamento participativo e ouvir mais seus alunos, tendo seus questionamentos como pontos de partida para as aulas. Ao dar voz a seus alunos, pôde observar diferentes níveis de aprendizagem, além de reconhecer que necessita vivenciar mais a afetividade para melhorar a aprendizagem.

Importante, nessa fase, é a postura de P1 ao colocar-se como aprendente, mantendo atitude de observação e escuta permanente, o que permite que construa novas percepções sobre seu próprio trabalho e sobre seus alunos.

Nessa narrativa expõe mais suas observações, discute e pensa os princípios norteadores na relação com a prática que está desenvolvendo. Por exemplo, expressa seu entendimento sobre trabalho com projetos a partir das situações que vivenciou, ressalta o valor da avaliação formativa e contínua para não perder de vista o que deseja ensinar, enfatiza que o trabalho com o lúdico causa envolvimento, discute a importância dos vínculos entre professor e aluno, afirmando que olhou mais profundamente suas ações para reavaliá-las.

Ao intensificar o olhar sobre sua própria prática, suas observações geraram uma nova problematização: a dificuldade dos seus alunos com interpretação de textos e de dois alunos, em especial, com produção de textos, o que desencadeou uma possível investigação. P1 estabelece um ciclo no qual novas observações desencadeiam problematizações, que a impulsiona a compreendê-las à luz de informações que vão sendo apreendidas nas relações teórico-práticas e no contexto em que a ação docente se constrói.

A partir dessa vivência, P1 coloca-se cada vez mais na sua prática, ao mesmo tempo em que se distancia para compreendê-la, processo disparado também pelo contínuo ato de narrar. Além disso, demonstra uma crescente segurança como autora de sua prática, assim como parece ter consciência de sua ação profissional e de seu processo de aprendizagem.

É com esse posicionamento que realiza a 3ª Vivência – uma experiência de pesquisa-ação, entre julho e agosto de 2004. Ao narrar esse trabalho, deixa claro que tal experiência originou-se da problematização da vivência anterior: a dificuldade de alguns alunos com produção de textos, a qual era demonstrada pela falta de entusiasmo, desatenção, dificuldades de escrita. No entanto, é interessante sua postura quando diz que ela precisava rever sua maneira de ensinar para ser “útil” aos seus alunos.

Assim, configurava-se, no contexto do curso, a estratégia de pesquisa-ação para que o profissional pudesse exercitar a investigação de um problema diagnosticado em sua própria

classe, com o objetivo de buscar compreender como se apresentam seus problemas práticos, ao mesmo tempo em que buscava soluções.

Nessa dimensão, P1 desenvolveu todo o ciclo de reflexão-ação proposta nessa modalidade de trabalho: reconhecimento do problema que enfrentava, esclarecendo através de leitura e das relações intersubjetivas que travou com a tutora e colegas do curso; definição de objetivos na busca de soluções; coleta de dados por meio de observações e questionários, consultando os envolvidos com o problema (pais, alunos, coordenadora); planejamento de situações e intervenção; observação e registro do trabalho; posterior reflexão sobre o vivido, ancorando-se em seus registros e na teoria abordada no curso. A professora também demonstra consciência sobre o objetivo da proposta desenvolvida:

Entendo que dificuldades de aprendizagem é um problema muito complexo, que se apresenta de diversas maneiras e por diversos motivos.

Por isso estipulei objetivos para que eu pudesse diagnosticar como se apresentam os processos de aprendizagem dos alunos desatentos, [...], e assim elaborar estratégias de ação para desenvolver na III Vivência educadora que viessem a contribuir para superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem em relação à produção de textos.

Para atingir estes objetivos procurei pesquisar, realizando várias leituras e, através delas constatei que este é um problema que está sendo muito debatido, estando em estudos, mas compreendo que cada professor deve identificar em seu aluno qual o motivo que está levando a determinadas dificuldades de aprendizagem.

A partir de todo o ciclo vivenciado, P1 elabora sínteses compreensivas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, relacionando pontos que permaneceram das vivências anteriores como: mediação do professor na aprendizagem da escrita; interação aluno-aluno/professor-aluno, como necessárias para que haja o auxílio e a descoberta dos problemas; afetividade, no sentido de conhecer mais as experiências dos alunos, como também, ouvi-los. Em função da investigação, surge outra necessidade e desencadeia-se um novo questionamento: como trabalhar a reestruturação de textos.

O que noto, nesse momento de análise, é o fato de P1 manter sua atitude de observação e escuta sobre o que os outros dizem, escrevem, demonstram, incluindo-se os autores que estuda no curso. Essa postura tem reflexo no seu pensamento, pelo qual revisa o que já fazia e pensava, duvida de si mesma, aponta possibilidades, experimenta, observa, elabora sínteses teórico-práticas, num movimento contínuo de formação. Nesse contexto, intensifica-se sua capacidade de narrar, relacionar fontes e dados, analisar e tomar decisões, direcionando sua ação de modo conseqüente, seguro e com mais autonomia.

Constato ainda que ocorre um processo crescente de compreensão, em que as informações com as quais P1 tem contato no curso, seja pelo estudo teórico, seja pela relação que estabelece com diferentes fontes de saberes (colegas/tutora, experiências já vividas, palestras, etc.) vão sendo apreendidas nas relações com a sua prática e seu contexto de trabalho, por meio de uma reflexão contínua na e sobre a ação. Por exemplo, para clarificar suas dúvidas sobre leitura e escrita/ produção de textos, vai a palestras que abordam o assunto, incorporando conteúdos para subsidiá-la na ação e na reflexão.

Seguindo as propostas do CNSMI, P1 realiza e narra sua 4ª Vivência – uma inserção na comunidade. Esse trabalho viria ao encontro de uma das preocupações já anunciadas desde o memorial de P1: a necessidade de aproximação escola-família-comunidade. Com base novamente na observação de seus alunos, de suas famílias e da comunidade em que vive e atua, aborda, juntamente com um grupo de estudantes-professoras do curso, a temática “Qualidade de Vida, integração escola-comunidade: aprendendo juntos.” A idéia era de que o tema envolvesse a relação do homem com a natureza, possibilitando às pessoas questionarem e analisarem os problemas da comunidade e, como grupo, buscarem soluções. Dessa maneira, P1 e sua equipe acreditavam que esse poderia ser um caminho de integração.

É possível notar, na narrativa de P1, uma compreensão sobre a proposta, fundamentada no referencial do curso, com ênfase na visão ampliada de escola situada num dado contexto, aparecendo a relação prática escolar-prática social. A professora conta que, para desenvolver o trabalho, a equipe aproximou-se da comunidade para ouvir as famílias, coletando dados que permitiram realizar um conjunto de estratégias que pudessem trazê-los para a escola e produzir resultados. Essas estratégias constituíram-se de mini-cursos, palestras, gincanas, teatros, dança, exposição e outras programações que mobilizaram o entorno escolar, através de planejamento e ação de todos os envolvidos em função de temas como: a história da comunidade, agricultura e meio-ambiente (atividade própria da comunidade), saúde.

Significativo disso é que P1 continua a relacionar os princípios norteadores de seu trabalho, definidos desde a 1ª Vivência, enfatizando o significado do currículo escolar e discutindo que se faz necessário conhecer a cultura da comunidade como primeiro espaço onde o aluno exerce a cidadania. Ilustra que, na palestra sobre agricultura e meio-ambiente, realizada por um profissional do Sindicato Rural, alunos e pais discutiram juntos problemas reais e compartilharam conhecimentos sobre a terra. Na visão de P1, isso significa uma concepção ampliada de currículo, ressaltando também que, em todas as propostas houve comunicação,

cooperação, planejamento coletivo, resgate de valores, solidariedade, princípios dos “projetos de trabalho”, os quais pôde vivenciar na prática.

Na sua narrativa, P1 fala sobre essas e outras aprendizagens que teve, afirmando que conseguiu entender o que é ensinar a partir da realidade do aluno, considerando que o conhecimento proposto no currículo pode amarrar-se a todo um conjunto de experiências e saberes que já existem. Em outra reflexão feita por ela, foram abordados temas como as demandas da sociedade, a questão dos valores, a necessidade da construção da cidadania e a importância das famílias nesse processo. A professora passou a entender que os pais confiam na escola e que esta precisa dar a eles oportunidade de aproximação. Para tanto, confirma:

Constatou-se que a relação da escola com as famílias dos alunos não pode ser mais apenas para a comunicação de resultados das aprendizagens destes e a solicitação de ajuda para solução de problemas disciplinares ou financeiros. Se a escola é uma instituição pública da qual os pais dos alunos fazem parte, estes devem participar em todos os momentos, pois através dos comentários dos alunos pode se perceber o quanto é importante para os mesmos a presença dos pais na escola. Mas para isso é necessário uma comunicação ampla e fluente com a família dos alunos, buscando conjuntamente diferentes formas de construir relações de cooperação, que permitam aos diferentes sujeitos envolvidos (pais e profissionais), exercerem suas competências com autonomia, guardando a especificidade dos pais.

Percebo o especial significado que a vivência teve para P1 e como ela pôde relacionar os saberes de diferentes fontes, a proposta do curso, as necessidades da comunidade, validando-os pela ação. Ela expressa que o trabalho elevou sua auto-estima, pois sente-se capaz de fazer as coisas acontecerem, mudar, reavaliar, refletir e construir saberes. Vejo, nesse momento, uma importante aprendizagem na sua dimensão pessoal, pois ela fortalece o sentimento de que tem “capacidade”, o que denota uma crescente segurança e autonomia pessoal-profissional.

Aproxima-se o final do curso e, em maio e junho de 2005, P1 desenvolve a 2ª etapa do estágio, na sua classe de 1ª e 2ª séries. A proposta do estágio era de que este fosse decorrente das problematizações e vivências teórico-práticas realizadas ao longo do curso. Desse modo, P1 conta que teve como objetivos atingir os princípios que busca desde a 1ª Vivência e fazer com que os mesmos se desenvolvam de forma articulada, no contexto do processo ensino-aprendizagem de sua turma. Esses princípios são: possibilitar a construção do conhecimento pelo aluno, valorizar o lúdico e a afetividade, propiciar aos alunos ensino significativo e que tenha valor para eles, ser um professor mediador da aprendizagem, reconhecer as diferenças de aprendizagem e as individualidades, possibilitar a contextualização e a interdisciplinaridade. A professora afirma que os questionamentos e as

reflexões que vem realizando sobre suas próprias experiências estão lhe permitindo a construção de saberes e a melhoria da prática.

Verifico, na narrativa, que o quadro teórico da professora narradora está mais consistente, amarrando os princípios buscados numa visão de totalidade, de interdependência, pois demonstra entender que os mesmos se relacionam nas propostas de ensino que desenvolve, além de estarem articulados ao projeto da escola, ao currículo, ao contexto em que os alunos vivem.

Ao narrar, P1 conta que assumiu a contextualização e a interdisciplinaridade como questões a serem buscadas no estágio e, novamente, desenvolveu o trabalho através da metodologia de projetos, cujo tema “Alimentação” foi planejado com os alunos, a partir de suas dúvidas. Após toda uma trajetória, diz estar mais segura, com novas experiências incorporadas à sua prática.

P1 continua com o olhar e escuta atentos, assim, procura analisar as questões que envolvem o trabalho em grupo, uma das possibilidades que foi bastante discutida durante o curso e sobre a qual incidem dúvidas e preocupações, especialmente no que se refere à disciplina. Assim, coloca que observou dificuldades dela e dos alunos, bem como aspectos positivos que se relacionam à forma de planejar, avaliar, organizar a classe, promover atendimento diferenciado.

Nessa última proposta de inserção, reconheço, na narrativa de P1, uma profissional que se coloca como aprendente e sente-se desafiada pela sua prática e pelo trabalho que o curso propõe. Suas interpretações tornaram-se mais articuladas e justificadas, o que denota o crescente desenvolvimento da capacidade de analisar partes e realizar sínteses compreensivas que articulam suas aprendizagens, possibilitando-lhe atribuir novos significados à sua prática docente.

Percebo que a professora incorpora, nesse momento, as atitudes de observar, indagar, investigar, analisar, tomar decisões, distanciar-se da sua prática, narrando-a e, novamente, questionando. São notórias suas mudanças pessoais que se imbricam às aprendizagens profissionais, fato que revela na Síntese Elaborada ao expressar que sente-se mais segura quanto às suas atitudes na escola e quanto à relação com os pais dos alunos, confirmando também que se posiciona frente às questões que envolvem seu trabalho e está desenvolvendo sua autonomia de pensamento e ação, não dependendo das decisões de outras pessoas. Afirmo: “Após cursar o CNS percebo a importância da atualização do professor e sinto-me bem mais preparada, aberta a novas propostas, capaz de buscar soluções e resolver meus problemas, tanto na vida profissional como pessoal.” Num outro trecho, confirma:

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas, com as vivências e estágios, mudou bastante meu comportamento na escola em que atuo. Nas reuniões com pais falava pouco, deixando com que a outra professora, que é minha mãe, falasse a maior parte, estava sempre com medo de falar algo que não agradasse. Hoje, sinto-me bem mais segura, converso com os pais, colocando minhas idéias sem embaraço e peço opiniões, o que antes tinha medo de fazer e receber críticas. Hoje, compreendo que as críticas só fazem crescermos e que são fundamentais para mudarmos nossa prática em sala de aula.

Sua Síntese Elaborada constitui-se num todo articulado, que contém 99 páginas de texto, buscando analisar as aprendizagens que teve durante o percurso. Esse trabalho configura um movimento espiralado em que seu pensamento transita entre as experiências e conhecimentos que tinha ao ingressar no curso e suas novas significações. Durante a narrativa, usa expressões como *percebi*, *descobri*, *aprendi*, *refleti*, colocando-se dentro do seu processo formativo. A seguir, apresento um extrato dessa narrativa, em que a professora discute sua mudança de atitude e sua aprendizagem em relação à alfabetização. Escolhi esse trecho para ilustrar como a mesma retoma uma problemática que já estava incorporada na sua prática e que se tornou objeto de estudo e investigação durante o curso.

Ao trabalhar com 1ª série já passei por muitas dificuldades, cheguei até pensar que não sabia trabalhar com a alfabetização. Receber alunos no início do ano que não sabiam nem segurar o lápis, era sempre um desafio para mim, pois sabia que no final do ano, a coordenação cobrava que os alunos estivessem lendo e escrevendo, Mesmo buscando inovar não fugia muito do método tradicional e acabava fazendo com que os alunos aprendessem através da repetição, treinando acriança a adquirir e a dominar o código gráfico através de técnicas pré-programadas, como: decoreba do alfabeto, cópia, atividades da cartilha que, muitas vezes, não tinham sentido nenhum para o aluno, trabalhando palavras e sílabas soltas, descontextualizadas.

No ano em que foi implantado o Ciclo Básico, fiquei totalmente perdida, pois não compreendia ao certo qual era a proposta de ensino. Participando dos poucos cursos de capacitação que eram oferecidos [...], ouvia que o professor não podia trabalhar com sílabas, nem corrigir os alunos, devia deixar os alunos absorverem seus próprios conhecimentos, mas na apresentava-se uma explicação que me levasse a compreender que deveria mudar minha prática, utilizando-se dos conhecimentos prévios dos alunos e que a proposta não era acabar com o ensino das sílabas, mas sim, contextualizá-las. Essa minha falta de compreensão levou-me ao fracasso, pois não consegui grande sucesso com meus alunos, busquei saber mais e participar de mais cursos de capacitação sobre o Ciclo Básico, mas mesmo assim, fiquei por alguns anos com trauma de 1ª série e preferia trabalhar sempre com 3ª e 4ª séries.

A partir desse retorno a uma experiência mal sucedida, P1 narra sobre as “descobertas” que fez ao se deparar com os temas de Alfabetização e Língua Portuguesa, explicitando sua nova compreensão sobre produção de texto pelo aluno, tratamento dos erros ortográficos, contato e convívio da criança com a escrita, interação com outros sujeitos e mediação do professor, relação texto-unidades menores da escrita, uso de materiais textuais e

diversificados para o aluno refletir sobre a língua escrita, registro e valorização das tentativas de escrita. Além de expor aspectos de sua nova compreensão, cita alguns tipos de trabalho que está realizando, diferentes do que fazia. Destacando algumas de suas aprendizagens, expressa:

Entendo que é preciso trabalhar com a realidade do aluno e oferecer vários tipos de textos, para que os alunos possam perceber as variações lingüísticas da língua portuguesa oficial. [...]. Compreendo que as aulas de língua portuguesa devem ter por objetivo ensinar a ler e escrever, constituindo a compreensão dos fatos lingüísticos e não o simples ato de ler e escrever.

Em minha prática pedagógica já trabalhei bastante com exercícios de ‘siga o modelo’, ‘preencha a lacuna’, ‘copie’, etc., mas com esse trabalho mecânico de treinar crianças, percebi que a linguagem é vista como algo independente, sem história, sem interferência do homem, um amontoado de normas que existem independente da sociedade.

Na Síntese, também discute a influência do CNSMI na sua aprendizagem, no entanto, pondera:

Descobri também que não adianta fazer curso se não levar adiante o conhecimento adquirido, deve haver possibilidade de troca de idéias. Na escola deve haver um espaço para troca de experiências, uma reflexão sobre as práticas positivas e negativas em sala de aula e um repensar sobre nossa prática pedagógica.

Na minha ótica, houve durante o percurso, uma crescente sistematização do pensamento de P1, em decorrência dos processos provocados no curso, de suas motivações e características pessoais, de suas experiências passadas, do estabelecimento de uma meta (melhoria de sua prática), oportunizando que se desenvolvesse um tipo de pensamento sistemático, deliberativo e metódico, isto é, um pensamento reflexivo. Para mim, esse pensamento movimenta-se entre aquilo que já vivemos e sabemos e a possibilidade de mudança em função das situações e condições que se apresentam num dado contexto. Nesse caso, percebo que o curso alavanca um movimento do pensamento em conjunto com as situações que os professores enfrentam nas suas práticas.

A seguir, é possível visualizar o mapeamento do percurso de P1, considerando-se o desenvolvimento de sua atividade reflexiva.

1ª PRODUÇÃO: MEMORIAL MARÇO/2003

- Revela uma relação densa com a mãe em vários momentos da vida pessoal-profissional. Sua mãe desenvolve diferentes papéis na sua vida: mãe, colega professora da mesma escola, conselheira, espécie de coordenadora/diretora da escola (escola multisseriada na qual as duas são as professoras). Influência ↔ dependência
- Expressa que não está preparada para trabalhar com alunos com "certas" dificuldades de aprendizagem (visão de si).
- Na sua visão precisa repensar e "refletir" sobre sua prática. (1ª influência do curso?) → Retoma experiências passadas.
- Ressalta uma experiência negativa: sua prática no CBA (revisão do passado). Segundo ela, não entendia o "como" realizar o que a nova política propunha, muitas vezes, por falta de orientação.
- Descreve a realidade dos seus alunos e as dificuldades em trabalhar com as famílias.
- CNS → sonho, expectativa de se aperfeiçoar e adquirir conhecimentos e experiências.
- Idéia de auxílio para sua prática.

- Nesta 1ª produção é possível perceber uma 1ª idéia da professora sobre professor reflexivo: "Professor aberto para novos conhecimentos, que reflete, questiona e parte sempre da realidade do aluno, que vai conseguir formar cidadãos críticos, aptos para a sociedade atual."

• ATITUDES: espírito aberto (alterar velhas crenças); Curiosidade (Procura do que é "novo"); Entusiasmo, Responsabilidade; examinar consequências.

• META: relacionada com o objetivo do curso e suas motivações pessoais → desejo de melhorar sua prática.

• BASE: experiências passadas

• 1ª visão sobre si mesma (narrativa)

• Provação do curso sobre uma dada visão de professor

2ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 1ª VIVÊNCIA: DIAGNÓSTICO DA ESCOLA AGOSTO/2003

- Investiga numa outra escola multisseriada. Tem como finalidade: observar para mudar sua própria prática.
- Referenciais de apoio e princípios que toma como ponto de partida: professor mediador, interação professor-aluno / aluno-aluno, interação e parceria escola-comunidade, construção do conhecimento pelo aluno, autonomia do sujeito e da escola, interdisciplinaridade, afetividade, ludicidade e aprendizagem pela experiência.
- Aparecem as 1ª leituras realizadas no curso.
- Descreve as observações, permeia com depoimentos, às vezes relaciona o observado com o referencial, explicita sua percepção, ensaia uma reflexão mais sistematizada, levanta hipóteses.
- OBSERVOU-SE → CONSTATOU-SE → COMENTÁRIO E PEQUENAS CONCLUSÕES → LEVANTA UMA HIPÓTESE ("TALVEZ SE")
- Descreve as observações e busca identificar os problemas. Por ex.: observa a dificuldade da professora em atender alunos com diferentes níveis de aprendizagem, bem como das diferentes séries. Reflete que também passa por este problema e levanta a hipótese de que é preciso desenvolver atividades diversificadas e envolventes, o que também ajudaria no que se refere à disciplina e interesse dos alunos.
- Foi capaz de levantar algumas problemáticas, ensaiou elaborar melhor seu pensamento → questionamentos/ hipóteses.
- Indício de um pensamento que busca ser mais "consequente".
- Apóia-se nos referenciais para tentar compreender e explicar sua observação.

• Mantém as "atitudes" pessoais "OBSERVAÇÃO" mais orientada para fins

• HIPÓTESES para orientar busca de soluções / sugestões / metas

• Busca CONSEQUÊNCIAS (intervenção)

• Identificação de problemas

• Teoria abordada no curso: torna-se referencial para os princípios que definiu como norteadores para mudanças na sua prática → busca estabelecer relações entre o observado, suas experiências passadas e a teoria (provação do curso)

"... coisas observadas, recordadas, ouvidas ou lidas provocam sugestões ou idéias que se acham em relação com um problema e conduzem a mente para uma conclusão justificável"

3ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª VIVÊNCIA: DOCÊNCIA REFLEXIVA NOVEMBRO/2003

- Intervenção na sua classe multisseriada (1ª e 2ª séries)
- Observação/problematizações abordadas no diagnóstico tornam-se ponto de partida.
- Ancora-se nos princípios definidos na 1ª Vivência e fortalece suas afirmativas nos autores estudados.
- Elabora raciocínio: Prática sem conhecimento de realidade do aluno causa desinteresse, dificuldades de aprendizagem e indisciplina → HIPÓTESE: Partir de experiências do aluno, motivar, trabalhar de forma interdisciplinar, mudar a maneira de avaliar, permear o ensino com afetividade, atividades significativas e planejamento participativo.
- Pressupostos para a intervenção Projeto interdisciplinar
- Ressalta a compreensão a partir dos estudos e da troca de experiências, bem como afirma ter segurança para elaborar um projeto. (Início de um processo de autonomia?)
- Observa sua própria prática, expõe dificuldades, realiza constatações sobre "disciplina", levanta hipóteses.
- OBSERVAÇÃO → CONSTATAÇÃO → APRENDIZAGEM QUE TEVE → MUDANÇA → PERCEPÇÃO SOBRE CONSTRUÇÃO DE SABERES PELO PROFESSOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA.
- As problemáticas abordadas na 1ª Vivência impulsionam sua análise sobre a própria prática/encaideamento com idéias anteriores. São acrescentados novos elementos ao já visto/vivido.
- Influência do curso → MÓDULO II → especialmente os temas: Prática reflexiva/Pedagogia de Projetos.

• Mantém atitudes

• O B S E R V A Ç Ã O constante

• Sugestões/hipóteses em direção a METAS

• SEGURANÇA

• Novas relações → SIGNIFICADOS

• Experiência anterior

• Influência do curso

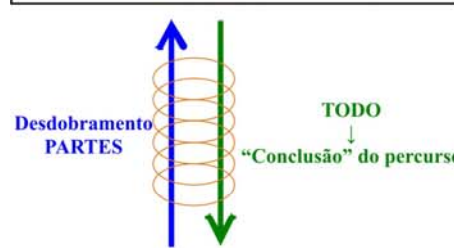
• Intensifica-se a identificação de problemas

• Mantém princípios norteadores: foco de sua preocupação

• T E O R I A

4ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO ANALÍTICO DO ESTÁGIO: ETAPA I MAIO/2004 (3ª e 4ª séries)

- Ponto de partida: problematizações emergentes da 2ª Vivência. → Novamente busca realizar "Projeto Interdisciplinar", visando entender a contextualização e a interdisciplinaridade.
- Permanecem os princípios abordados desde a 1ª Vivência → "não os perde de vista".
- Elabora quadro teórico sobre "Metodologia de Projetos". A teoria ajuda a planejar, propor, decidir, observar, pensar, rever, encaminhar. (A teoria sugere algo que pode ser realizado).
- Tem consciência da sua proposta, busca atingir uma meta, pensa e busca soluções para os seus problemas diários. Coloca-se como mediadora entre conhecimento científico e realidade do aluno.
- Arrisca realizar planejamento participativo/ ouve os alunos e planeja as aulas a partir disso.
- Coloca-se como aprendiz, deseja mudar sua visão de aprendiz. Discute sua opção por "projetos", ancora-se na teoria disponível (curso) e articula aos seus princípios norteadores que configuram sua concepção de ensino e aprendizagem → o que observa, discute e pensa na relação com a prática que vai desenvolvendo.
- Mantém atitude de observação e escuta: observa e constrói percepções sobre os alunos.
- OBSERVAÇÃO GEROU PROBLEMATIZAÇÃO (INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS) → REFLEXÃO INVESTIGAÇÃO DESECADEADA NA PESQUISA-AÇÃO (3ª VIVÊNCIA)
- Constata a necessidade e efetivação de um princípio: a afetividade para melhor aprendizagem.
- Retoma a 2ª Vivência e diz estar mais segura → processo crescente de auto-avaliação/ consciência da formação.
- Preocupa-se em dar "voz" aos alunos/ expõe suas falas/ observa os diferentes níveis de aprendizagem.
- Expressa seu entendimento sobre trabalho com projetos a partir da prática; discute avaliação formativa, ressalta a ludicidade e os vínculos professor-aluno, afirmando que olhou mais profundamente as ações no sentido de reavaliar suas práticas.



P1



8ª PRODUÇÃO: SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

- Ressalta o valor da reflexão no contexto da escola e que esta deve ser realizada por todos os professores. Nota-se sua preocupação com um trabalho coletivo, para que haja efeitos na prática.
- Revela mudanças pessoais em função de sua trajetória no curso: sente-se mais segura quanto às suas atitudes na escola e quanto à relação com os pais dos alunos, diz que se posiciona frente às questões e está desenvolvendo sua autonomia de pensamento e de ação. (Antes sentia-se dependente de sua mãe, que é a outra professora da escola).
- Expõe mudanças de compreensão em relação a cada área do conhecimento abordada no curso e revela as maneiras como vem trabalhando com seus alunos, ressaltando suas "descobertas" quanto aos conteúdos das áreas e a forma de ensinar que, segundo ela, desconhecia antes do curso. Essas descobertas (compreensões diferentes das que tinha) podem indicar o desencadeamento da reflexão sobre sua prática.
- Faz relações entre educação e sociedade, situando a necessidade de um currículo significativo que aproxime o conhecimento escolar dos contextos de vida dos alunos. Afirma que, em função dessa compreensão e de ter assumido este princípio, vê mudanças nos seus alunos, no jeito de ser e na aprendizagem.
- Demonstra e discute maneiras de como está trabalhando com seus alunos, em função das dificuldades deles e do reconhecimento das relações entre escola, família e comunidade. Uma forma bastante enfatizada é o trabalho com projetos que, de acordo com ela, veio a compreender a partir do curso.

*** As mudanças pessoais ajudam a professora avançar no sentido de impulsionar o seu posicionamento em relação ao seu trabalho.**

*** As "descobertas", durante o curso, sobre questões que a professora desconhecia a provocam a refletir e a mudar sua forma de ensinar.**

• Interpretações articuladas e justificadas.

• Conjunto de vivências teórico-práticas → visão de contexto.

• Experiências passadas → conceitos. Re-significação de sua prática.

• Visão de totalidade.

• Capacidade de análise ↔ síntese.

• Autonomia/segurança

• Mudanças pessoais

• Situa-se e toma consciência de sua ação profissional.

• REFLEXÃO torna-se processo sistemático e deliberativo, metódico.

• Incorporação da atitude de observar, investigar, analisar, narrar, tomar decisões sobre sua própria prática.

• Crescente sistematização do pensamento.

• Sugestões/Verificações/ Controle da ação/ Consequências/Fins.

• Dependência do que já é conhecido.

• Novas concepções.

• "Descobertas"

7ª PRODUÇÃO: ESTÁGIO 2ª ETAPA MAIO-JUNHO/2005 (1ª e 2ª séries)

- A proposta é de que este estágio seja decorrente das problematizações e experiências vivenciadas em todos os momentos teórico-práticos do curso.
- Afirma que o questionamento e a reflexão sobre suas próprias experiências permitem a construção de saberes e a melhoria da prática.
- Neste projeto de estudo tem como objetivos atingir os princípios que busca desde a 1ª Vivência.
- Seu quadro teórico está mais consistente, amarrado às questões abordadas desde a 1ª Vivência. Busca uma visão de totalidade → todos os princípios numa dinâmica de movimento no processo ensino-aprendizagem.
- Insere com mais ênfase as idéias de participação da família, conhecimento da realidade do aluno, articulação com a comunidade (incorporação da 4ª Vivência).
- Volta às problematizações da 1ª Vivência → Projeto Político Pedagógico, Currículo, Planejamento → retoma no sentido de pensar seu estágio numa visão articulada de escola.
- Assume a perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização por meio da Metodologia de Projetos (2ª Vivência).
- Demonstra uma visão mais ampliada de aprendizagem, sente-se mais segura, com novas experiências incorporadas.
- Neste estágio, observa e analisa o "trabalho em grupo": (planejamento, disciplina, aprendizagem diferenciada, lúdico, avaliação).
- É possível perceber que incorporou aspectos inerentes a uma docência reflexiva: faz auto-avaliação, analisa e repensa ações e atitudes, revê pontos negativos e positivos, busca redimensionar e re-significar a prática.
- Coloca-se como aprendiz: sente-se desafiada pela prática e pelo trabalho que o curso propõe.

• Perspectiva de continuidade.

• Tem a percepção de que constrói saberes sobre sua prática.

• Está totalmente inserida na sua prática profissional social.

• Novas compreensões escola ↔ prática social (macro)

• Reflexão ampliada →

• Observação / escuta constante para reavaliar sua prática.

• Fortalece seu sentimento de "capacidade" para...

• COMPREENSÃO dos princípios iniciais (validade pela ação)

• Relações teoria-prática e constante reflexão/explicação

6ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLA-COMUNIDADE (4ª VIVÊNCIA) VIVÊNCIA REALIZADA EM GRUPO NOVEMBRO/2004

- Baseia-se nas observações sobre seus alunos e as famílias/comunidade → aborda a temática: "Qualidade de Vida: integração escola-comunidade: Aprendendo juntos" → acredita que o tema envolvia questões sobre o homem e a natureza no sentido de questionarem, analisarem os problemas e, como grupo, buscar soluções de melhorias. SUGERE que este pode ser um caminho de integração.
- Fundamenta a proposta: fazer com que a comunidade venha até a escola e sinta-se parte dela; situar-se, entender, intervir e interagir com a comunidade (meta); aprender com a comunidade, extrair elementos que permitam a re-significação dos saberes e da prática escolar.
- Aparece a compreensão PRÁTICA ESCOLAR ↔ PRÁTICA SOCIAL: Cita autores e temas das videoconferências que a fundamentaram para este entendimento. (Movimento histórico, repensar práticas).
- Desdobram o tema em diferentes e complementares dimensões com diversas estratégias: (METODOLOGIA DE PROJETOS): coleta dados sobre as famílias → YOZ DOS PAIS; palestras: mini-cursos; teatro; dança; gincana → há uma mobilização do entorno escolar → abertura de diferentes espaços da comunidade.
- No relapto individual, retoma seus princípios de aprendiz. Significativa relação com o currículo/enfatiza a necessidade de conhecer a cultura da comunidade como 1º espaço onde o aluno exerce a cidadania/constata isto na prática, durante o projeto.
- EX: Na palestra sobre meio-ambiente e agricultura com um profissional do Sindicato Rural, alunos e pais discutem problemas reais, partilham experiências de conhecimento sobre a "terra" → visão ampliada de currículo.
- Aparecem princípios como: comunicação, cooperação, planejamento coletivo, resgate de valores, solidariedade... Mantém observação e escuta constante.
- Apresenta perspectiva de continuidade, de incorporação deste trabalho na sua prática.
- Afirma que agora entende o que é trabalhar "a partir da realidade" e que a relação com a comunidade muda para melhor a relação ensino-aprendizagem.
- Faz reflexão sobre as novas demandas da sociedade, sobre valores, cidadania e importância das famílias neste processo. Que os pais confiam na escola e esta precisa dar oportunidades de aproximação.
- Conclui que o trabalho elevou sua auto-estima e que se sente capaz de mudar, reavaliar, realizar reflexão e construir saberes.

• COMPREENSÃO → as partes das "informações" (curso) vão sendo aprendidas nas relações com suas problemáticas/contexto e nas suas relações internas, por meio de reflexão constante na e sobre a ação.

• VISÃO DE PROCESSO → Novas metas.

• EXPLICITAÇÃO de sua prática.

• Não perde de vista seus princípios norteadores.

• Intensifica-se sua capacidade de observar, narrar, intervir, relacionar fontes e dados, analisar, tomar decisões, concluir (investigar).

• Constante reflexão sobre o sentido do que é estudado.

• Direciona sua ação de modo consequente e seguro.

• A teoria assume importante papel na sua prática.

5ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA PESQUISA-AÇÃO (3ª VIVÊNCIA) JULHO-AGOSTO/2004

- Elabora uma investigação a partir da observação anterior sobre as dificuldades de aprendizagem em relação à produção de textos (3ª e 4ª séries)
- Alguns alunos: desatenção, falta de entusiasmo/ dificuldades de escrita.
- Pensa que precisa rever sua maneira de ensinar para ser "útil" aos alunos.
- Referenda/confirma seus questionamentos na "troca" com colegas do curso.
- Traça objetivos para "solucionar" o problema.
- 1º Momento → Leitura/pesquisa sobre o problema → revê sua prática/aponta saídas.
- 2º Momento → Coleta de dados: observações, questionários (alunos, pais, coordenadora)
- Vai construindo "sínteses" das idéias → percebe-se que sua trajetória de compreensão sobre o problema se constrói na relação com diversas fontes. (ex: palestra que assistiu possibilita-lhe tomar decisão de trabalhar também com produção de "textos livres").
- Volta à questão da afetividade (observações e percepções sobre seus alunos).
- 3º Momento → Intervenção: relata as atividades/expõe a percepção dos alunos.
- Observa, reflete sobre o encaminhamento, retorna ao problema, faz síntese sobre nova compreensão, traz à tona princípios (outras vivências), ancora-se nos estudos/curso
- REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE → OBSERVAÇÃO → CONSTATAÇÕES → APRESENTA NOVA COMPREENSÃO → BUSCA ANCORÁ-LA TEORICAMENTE → CONCLUSÃO
- Articula novo questionamento a partir da conclusão: evoca a necessidade da "reestruturação de textos".
- Coloca-se e "se vê" mais nesta produção.
- Pontos abordados nas outras vivências permanecem (interação, afetividade, mediação)
- Atitude constante de observação, de escuta sobre o que os outros dizem/demonstram → isso reflete no seu pensamento: revisa o que fazia/pensava, duvida dela mesmo, aponta novas ações, experimenta observa novamente, conclui. "PROCESSO CONTÍNUO".



Diagrama 2 - Percurso de P1

5.1.2 O Percurso de P2

Esta professora ingressa no CNSMI com 19 anos de profissão, finalizando-o com 21 anos. Durante a realização do curso tem 37 anos de idade, é casada, tem filhos, trabalha numa escola de grande porte, no centro da cidade. Ao examinar sua Síntese Elaborada, percebi que a mesma demonstrava uma mudança de postura ao longo do percurso, sinalizando algumas alterações na sua compreensão sobre o ensino pelo confronto entre o que fazia e entendia e as novas experiências construídas durante o curso. Isso se tornou um ponto relevante para que eu buscasse compreender seu processo de mudança.

Através da primeira narrativa (memorial inicial), é possível perceber que P2 “olha-se”, apresentando suas características pessoais, lembra da infância e cita a importância dos seus pais na sua maneira de ser e na sua educação. Quanto à sua vida escolar, ressalta as suas dificuldades de aprendizagem, especialmente com a Matemática, questão que parece permanecer durante sua escolarização e levanta uma espécie de dúvida: “Não sei se não entendia ou a professora que não conseguia me ensinar.”

Chama-me a atenção o fato de P2 lembrar de suas dificuldades, como: a adaptação no ginásio, considerando que este era um espaço diferente do ensino primário; as dificuldades de aprendizagem que permaneciam na escolarização; dificuldades quando começa a lecionar (deslocamento para a zona rural, medo de não conseguir ensinar).

A professora inicia sua carreira, numa escola distante da cidade, ao mesmo tempo em que começa o curso de Magistério. Da sua primeira experiência ressalta que era difícil trabalhar com crianças, denominadas por ela de “carentes”, com as quais dividia seu almoço. Conta que eram várias as necessidades, dentre as quais destaca a falta de materiais, a fome das crianças, a aprendizagem lenta. Enfatiza que, nesse momento, foi fundamental o apoio da família e de colegas mais experientes e observa que a teoria estava distante da realidade, afirmando: “[...] a teoria que aprendia no Magistério era totalmente o oposto da realidade que encontrava na escola. Melhor dizendo, a teoria era linda e perfeita, mas a realidade era outra. Ninguém fornece receita de como atuar em sala de aula, isso se adquire com o tempo na própria experiência”.

A aquisição de diferentes experiências se faz também pela mudança de escolas (três ao todo). Numa delas, no ano de 1985, enfrentou novas dificuldades com famílias as quais denomina de “carentes”, pois ajudava a servente e a merendeira, com o intuito de auxiliar nas necessidades das crianças. Porém, suas dificuldades são de diferentes naturezas e, ao ingressar

numa escola da “cidade”, sente um desequilíbrio no sentido de adaptar-se a uma escola maior. Além disso, também coloca a dificuldade em conciliar trabalho e família. No entanto, assume a função de professora auxiliar, o que, segundo ela, ajudou-a muito, em função das experiências dos outros professores e da convivência com os alunos. Passava assim por sua fase de sobrevivência e descobertas, próprias do início de carreira.

Nessa primeira narrativa, P2 enfatiza que cursos, seminários e palestras têm contribuído para enriquecer seus conhecimentos; ressalta que busca constante atualização e quer recuperar o tempo que ficou afastada dos estudos. De acordo com a professora “ser professor hoje é estar sempre em busca de novos conhecimentos” e, desse modo, o CNSMI é um processo importante e inovador, que também lhe propicia a expectativa de prosseguir seus estudos em uma pós-graduação.

Leio, por meio de sua narrativa, que as dificuldades que vivenciou são pontos marcantes na sua trajetória, fazendo parte do conjunto de experiências que traz para o curso. Demonstra, de certa forma, preocupação com os alunos e disposição em atender suas necessidades, o que parece ser uma característica pessoal constantemente presente na sua prática profissional. Segue seu percurso com o objetivo de buscar novos conhecimentos e prosseguir nos estudos.

Em agosto de 2003, P2 realiza a primeira inserção – diagnóstico da escola – na própria instituição em que trabalha, uma escola do centro da cidade, de grande porte. Havia colocado como objetivos para essa vivência a análise da realidade da escola como um todo e a reflexão sobre sua própria prática pedagógica, por meio de observações.

Ao narrar sua experiência, retoma a fundamentação que norteou suas observações, abordando os temas que já estavam sendo trabalhados no curso: função social da escola, conhecimento dos alunos, conhecimento significativo, relação currículo-sociedade, motivação para aprender, professor mediador, relação escola-comunidade, processos de interação, projeto político-pedagógico, temas transversais. Sua fundamentação é descritiva, citando os autores estudados.

Para realizar o diagnóstico, organiza um conjunto de instrumentos para coleta de dados na escola: fichas de observação, questionários, entrevistas com alunos, pais, professores, coordenação e direção, funcionários. Tais materiais contêm perguntas interessantes, porém nem sempre exploradas e discutidas no seu relato. Por exemplo: aparece a idéia de construtivismo e sócio-interacionismo no projeto da escola e em algumas falas, mas não se discute como essas teorias são entendidas pelos professores, pela diretora, coordenadora e como se apresentam na prática observada.

A narrativa de P2 segue um roteiro: ver-ouvir e descrever, sendo que a prática observada é apresentada “sem grandes problemas”.

Noto, através de sua narrativa, que houve um primeiro exercício de observação do espaço em que atua, bem como um contato com a teoria abordada no curso, porém esta ainda não é confrontada com sua prática. Ao examinar seu relato, a minha primeira percepção é a de que não houve uma problematização em função do diagnóstico, o que não oportuniza a sugestão de metas a serem buscadas na sua ação docente. Arrisco levantar algumas hipóteses: não houve problematização por falta de discussão com as colegas, com a tutora? Ou foi difícil para P2 distanciar-se da sua própria escola e questionar o espaço do qual faz parte? São suposições que norteiam o prosseguimento de minha investigação sobre o percurso formativo.

Pelo relato de P2, é possível perceber que a sua segunda inserção – docência reflexiva – não perde os vínculos com uma preocupação que anuncia desde o memorial: a aprendizagem dos alunos. A cidadania, questão que incorpora na continuidade do curso, constitui outra preocupação da professora. Assim, nessa vivência, seus objetivos incidiram sobre o aluno, sendo estes: compreender suas formas de aprender; partir de suas vivências; observar o desenvolvimento da criança; avaliar, partindo do conhecimento do aluno; compreender diferentes estratégias utilizadas na aprendizagem; desenvolver competências e capacidades de forma integral.

Retomando os objetivos explicitados no planejamento da vivência, P2 afirma que iria refletir sobre as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos e sobre “novas maneiras” de desenvolver seu trabalho, revendo aspectos que precisam ser melhorados. Para tanto, apresenta fundamentação teórica, trazendo os temas abordados nos módulos do curso naquele período, como: função social da escola, participação ativa do sujeito no contexto social, valorização das experiências do aluno, sala de aula como local de partilha e construção de conhecimentos, professor mediador e problematizador, dialogia, necessidade da interação, trabalho em equipe, aprendizagem como construção de competências em situações complexas e realistas, necessidade de proporcionar experiências desafiadoras e criativas para uma aprendizagem eficaz e significativa.

Para tanto, a metodologia desenvolvida e proposta pelo curso é o trabalho por projeto interdisciplinar. P2 trata tal metodologia como integração de áreas, elege o Natal como tema gerador, porém não explica os motivos da escolha.

O relato continua, agora com a possível reflexão sobre a prática realizada. P2 destaca que é preciso inovar e revisar os métodos tradicionais oriundos da formação que teve no Magistério. No entanto, ainda não explicita a concepção de pensamento tradicional e a idéia

de inovação centraliza-se nas “novas práticas de ensino”. Nessa linha de raciocínio, valoriza o projeto interdisciplinar como possibilidade de novas formas de ensinar e integração de matérias sem que os alunos percebam, o que denota o conceito que ela tem de trabalho com projetos.

A referida professora fala ainda de suas constatações, as quais viu como positivas durante a vivência: o interesse dos alunos e a participação dos alunos, os questionamentos, o diálogo e a interação durante as atividades, a atração dos alunos pelo assunto, a clareza de objetivos durante a realização do projeto, o professor como mediador que oferece situações para os alunos expressarem suas idéias e construir conhecimento. Ressalta também que percebeu a necessidade do professor observar e conhecer as diferenças e dificuldades dos alunos, de explorar e valorizar conhecimentos prévios, de desafiar os alunos, de utilizar materiais concretos e recursos. Porém, não explicita situações ilustradoras disso, bem como as possíveis dificuldades enfrentadas e busca de soluções, ou questionamentos que possam ter acontecido “durante a ação”. Assinala:

Sabemos que a criança traz sempre para a escola um conhecimento do seu dia-a-dia e durante a aplicação do projeto, um dos assuntos trabalhados foi porcentagem, sendo algo já conhecido, da vida real dos alunos. Através desse conhecimento, os alunos ficaram mais curiosos e estimulados a enfrentar este desafio, facilitando a compreensão, cabendo ao professor um melhor aprofundamento. Comprovou-se que a utilização de material concreto é de grande valia, pois leva o aluno a compreender a realidade, não ficando apenas no abstrato.

Constatou-se que as atividades têm por objetivo a construção de conceitos, elas partem de uma situação já conhecida pela criança, possibilitando que a mesma construa conhecimentos sobre o assunto.

Cabe ao professor criar situações para que a criança construa seu sistema de significação, o qual uma vez organizado na mente será estruturado no papel oralmente e a grande preocupação é como o aluno aprende. Os alunos de hoje precisam de muito mais de que um punhado de informações, precisam de busca e interpretação de informações, precisam saber pesquisar e comunicar suas idéias, precisam conhecer técnicas para resolução de novos desafios.

O que leio, no contexto dessa narrativa, é que a idéia norteadora que perpassa seu raciocínio é a necessidade de mudar a forma de ensinar. P2 busca confirmar seu posicionamento pela teoria abordada no curso, a qual parece ter um peso maior para ela nesse momento do percurso, justificando, confirmando ou direcionando sua proposta de mudança na forma de ensinar. Também parece centralizar mais sua preocupação nos alunos, nas suas reações em relação às novas experiências, sem que ela própria se veja e se coloque diretamente no processo. Leio, na sua escrita, que fica evidente sua idéia de que “tem que mudar a forma de ensinar”.

Prosseguindo o percurso, a próxima narrativa é resultado do trabalho realizado na 1ª etapa de estágio. É ano de 2004 e P2 está atuando numa 3ª série, na qual propõe o estágio. Mantém os objetivos e princípios norteadores da vivência anterior e continua a afirmar a necessidade de ruptura com o ensino tradicional, enfatizando a importância da transformação da escola na sociedade atual. Articula suas argumentações em torno dessa questão, ressaltando que é preciso tratar os conteúdos como meio para ampliar a formação dos alunos na relação com a realidade de modo crítico e dinâmico, daí a necessidade de integração dos conhecimentos, mediação do professor, relação professor-aluno.

Assim, torna-se novamente um desafio para ela trabalhar com projetos e justifica teoricamente sua proposta, indo além da idéia de integração de matérias que apresentou na vivência anterior. Fundamenta a metodologia no sentido de que o projeto possibilita outra organização de espaço e tempo, inovação escolar na avaliação e nas relações professor-aluno, responsabilidade e cooperação, desenvolvimento de competências.

Em função disso, P2 desenvolve um projeto com o tema “Trabalho”, situando o aluno como “sujeito da aprendizagem”. Demonstra preocupação em partir de situações reais e desafiadoras, com envolvimento e participação dos alunos, além de buscar integração de áreas. Depois da proposta realizada, é possível verificar, por meio da sua narrativa, um avanço nas suas observações: afirma que o tema oportunizou que os alunos trouxessem sua “bagagem” de conhecimento, tomando sua realidade como ponto de partida; percebeu o interesse, a participação, o diálogo, a troca de experiências e a construção de novas compreensões; constata a necessidade da mediação do professor para articular as experiências do aluno com o conhecimento sistematizado; afirma que a construção de novos conceitos depende de situações já conhecidas; verifica a importância do uso de diferentes recursos e propostas ao ensinar (cita que trabalhou com vários tipos de textos).

Uma questão significativa nesse relato é a tentativa de um comentário mais sistematizado sobre as observações que a professora fez do trabalho em grupo, pensando sobre as dificuldades que o envolvem, como número de alunos, agitação das crianças, a necessidade do professor colocar-se sempre como consultor e mediador durante esse tipo de atividade. Ela destaca, ainda, o fato de que as crianças têm necessidades diferentes e precisam ser acompanhadas individualmente. Assim, comenta:

As atividades propostas foram realizadas através de brincadeiras, atividades em grupo ou individuais, as quais proporcionaram ao professor uma melhor observação sobre o desenvolvimento e a interação entre os alunos e de como eles aprendem. O trabalho em grupo é uma atividade diferente, exigindo assim dos alunos a cooperação, troca de experiências, respeito às opiniões. Trabalhar em grupo não é

uma tarefa fácil para o professor, pois o número de alunos dificulta o entrosamento entre eles, causando agitação, barulho e a falta de tolerância entre os mesmos. O professor tem, portanto, um papel fundamental, será o consultor e mediador nesse processo de construção de conhecimento. Cabe a ele conhecer as necessidades e as capacidades dos seus alunos, bem como propor situações que possibilitem a construção de conceitos, acompanhando o processo de resolução de atividades, caracterizando-se como facilitador da aprendizagem.

Noto, nessa 4ª narrativa, que P2 mantém uma linha de raciocínio em relação ao objetivo de inovar o ensino, entendendo que, através de novas técnicas, novos métodos, novas maneiras de ensinar, ocorre a melhoria da aprendizagem. Entretanto, percebo um avanço no que se refere ao fato dela estar mais atenta à forma como ensina e à reação dos alunos. Na minha ótica, a teoria abordada no curso incorpora-se à maneira como descreve sua prática, além de impulsionar seu olhar e orientar suas propostas de trabalho nas vivências.

O olhar mais atento de P2 e suas observações na classe possibilitaram que ela percebesse algumas dificuldades de aprendizagem em seus alunos. Dentre estas, a professora destaca a dificuldade de um determinado aluno na leitura e escrita, observando que ele apresentava alguns problemas: omissão e troca de letras, escrita somente em “caixa alta”, quase não lia e não escrevia, necessitava de ajuda constante. A problemática gera a sua pesquisa-ação, próxima vivência do curso.

A partir disso, P2 procura investigar e estudar “problemas de aprendizagem”, na tentativa de entender e auxiliar o aluno. Para tanto, responde à proposta do curso e inicia um ciclo de investigação que se constrói da seguinte forma: busca compreender o problema pela observação, levantamento e leitura de referencial teórico; constata que está interagindo com um problema de dislexia; investiga o assunto na literatura e apresenta síntese teórica; apresenta possíveis encaminhamentos para o tratamento da questão; toma novas decisões (contato com a mãe para conhecer o histórico da criança, entrevista com a psicóloga que acompanhou o aluno, solicitação de nova avaliação e acompanhamento conjunto); desenvolve atividades diversas com o aluno e observações para coleta de dados; busca novas compreensões, relacionando as observações e o referencial teórico.

Após todo o desenvolvimento da investigação, P2 apresenta uma conclusão, expondo a necessidade de trabalho multidisciplinar, o envolvimento dos pais, a necessidade de paciência, criatividade e atenção por parte dela. Chama a atenção para o fato de as Universidades não capacitarem os professores para trabalharem com problemas de aprendizagem.

Sua narrativa não explicita o trabalho realizado com o aluno, no sentido de seus questionamentos, dificuldades, percepções durante a ação realizada. Isto é, não aparece uma conversação reflexiva da professora em função das situações vividas. No entanto, percebo, na sua descrição, que P2 coloca-se mais nessa proposta (4ª narrativa), observando um problema concreto, estabelecendo um objetivo, buscando compreendê-lo para apontar encaminhamentos. Nessa trajetória dialoga com outros sujeitos e mantém sua preocupação com as diferenças de aprendizagem entre os alunos.

Reconheço, a partir desse relato, que o curso provoca o posicionamento da professora frente a uma dificuldade, oportunizando-lhe exercitar a problematização, a observação, o estudo teórico, a reflexão sobre os dados e seu posicionamento frente a uma questão da sua prática. Creio que ocorre um movimento pelo qual P2 relaciona a teoria à prática, a partir de um problema prático. Noto também que a necessidade de tomar decisões e se posicionar frente ao problema possibilitou que a professora estivesse mais “dentro” do seu próprio processo de formação.

Em seguida, munida da base de conhecimento explicitada anteriormente, a professora realiza, com um grupo de colegas do curso, a quarta vivência – inserção na comunidade, a qual foi desenvolvida na sua própria escola/entorno. Através de sua narrativa sobre o trabalho, ela retoma a finalidade que seu grupo havia traçado e que orientou as ações, a qual incidiu, especialmente, em promover momentos de interação para melhorar o relacionamento entre pais, filhos e escola, propondo-se aumentar e diversificar os espaços de diálogo e trabalho, além de estimular a solidariedade e a responsabilidade coletiva. A professora fundamenta assim teoricamente a inserção, relacionando a proposta à possibilidade de contribuição para a construção de cidadania, preocupação que anuncia desde o seu memorial.

Considerando a fundamentação, a discussão e reflexão do grupo, P2 e as demais componentes desse grupo elegem o tema “Resgate do brinquedo e brincadeiras infantis”, entendendo que este oportunizaria a criação de um espaço de trabalho coletivo. Dessa maneira, o grupo de P2 vê no trabalho com projetos uma metodologia possibilitadora de interação, participação e ação coletiva.

Leio, pela narrativa de P2, quando ela retoma a trajetória do planejamento, que o grupo demonstra uma visão ampliada do processo ensino-aprendizagem, afirmando que esse processo não acontece só na escola, que o aluno dispõe de outras fontes no seu meio, daí a necessária interação família-escola-sociedade. A partir disso, P2 apresenta, no seu relato, conceitos como “rede de trocas”, “comunidade de aprendizagem”, necessidade de uma

“cultura de organização coletiva do conhecimento”. Ao esclarecer o referencial teórico que norteou o projeto, discute:

A comunidade de aprendizagem vai além dos limites da sala de aula, incluindo não só educador e educando, mas colegas, direção, equipe docente, pais e demais funcionários em geral, onde é participativa e envolvente. Sendo assim, a relação entre educação, escola e sociedade é alvo de transformação contínua que influencia os modelos vigentes. O desenvolvimento da escola guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade e vice-versa.

Sendo assim, comunidade é, toda ela uma situação educativa, pois a educação também ocorre na vivência entre os homens. Inserir-se na sociedade é, portanto, inserir-se na comunidade. A cidadania é exercida, primeiramente, no âmbito da comunidade, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. É preciso estimular, de fato, o envolvimento e a participação democrática e efetiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educativo, especialmente, criar mecanismos que favoreçam o seu envolvimento no projeto educativo da escola.

Nessa perspectiva, o projeto envolveu entrevistas com os pais para levantamento de suas brincadeiras na infância, palestra com psicóloga para discutir a importância do brincar, mutirão para arrecadação de materiais recicláveis, trabalho conjunto de alunos, pais, professores, funcionários (realização de brincadeiras e oficina de confecção de brinquedos), exposição à comunidade. Para P2, esse trabalho tornou-se uma forma de oferecer oportunidades para desencadear a relação família-escola-comunidade, criando interações entre os pais, incentivando o diálogo pais e filhos e favorecendo novas aprendizagens.

No seu relato, P2 aponta algumas dificuldades na execução do projeto no que se refere aos horários e dias propostos, o que não favoreceu uma elevada participação. Porém, ela retoma os pontos de fundamentação em que se ancora e analisa os aspectos positivos, que se apresentaram como: a motivação e o envolvimento daqueles que participaram, o fato dos pais terem tido espaço para trocar informações e saberes com os próprios filhos, o interesse dos pais quando são chamados para diferentes tipos de atividades (muitos não participam de reuniões, por dizerem já saber o que será tratado), o entrosamento e interação de professores e funcionários com a comunidade, a solicitação dos pais para que ocorram novos encontros.

É interessante perceber, nessa sexta produção escrita de P2, uma clareza sobre o trabalho que propõe, sobre o porquê da realização do projeto. Ela conta o trabalho e descreve as atividades de maneira articulada a um referencial teórico, aparecendo significados construídos na relação com os temas teorizados no CNSMI. Vejo também que exercita ainda mais a capacidade de observação e aguça a disposição para ouvir os outros, perceber aspectos significativos, dirigir situações. Na minha ótica, são indícios de um processo crescente de desenvolvimento de atitudes que possibilitam momentos de reflexão.

A próxima narrativa ocorre entre maio e junho de 2005, em decorrência da 2ª etapa do estágio, a qual realiza na sua turma de 4ª série. Mantém suas preocupações anteriores: diversificar formas de ensinar e ampliar o conhecimento do aluno a partir de suas experiências. Novamente desenvolve um trabalho por projeto, elegendo o tema “Festas Juninas”; explica que “o tema é uma manifestação cultural da realidade brasileira e que o aluno tem conhecimentos sobre o assunto, cabendo sua ampliação.” Imbuída dessa idéia, conta que partiu das experiências que as crianças já tinham e do que já sabiam sobre o tema, enfatizando que buscou estimular a curiosidade delas.

Ao narrar o estágio, P2 afirma que o trabalho com técnicas e recursos diversificados, a partir de um tema do cotidiano, integrando os assuntos, possibilitou o interesse, descobertas e ampliação cultural dos alunos. Exemplifica que fez a articulação com um outro profissional, um bombeiro, que foi até a escola para tematizar e analisar com as crianças os possíveis perigos existentes nas festas juninas. Evidencia que a proposta gerou integração de conteúdos e exploração de temas como valores, cuidado com a vida, a importância dos serviços públicos. Além disso, a professora realizou trabalho com diferentes tipos de textos em Língua Portuguesa, discutiu credices populares e pôde explorar o conhecimento matemático dos alunos sobre cálculos, a partir das experiências que seus alunos tinham com arroba (zona rural) e tonelada (zona urbana). Assim, afirma, na sua análise, que o tema teve um objetivo maior de inserir a cultura no processo educacional, tendo em vista a formação da cidadania, pois, segundo ela, “este trabalho ajuda o aluno a aprofundar mais seu conhecimento sobre a realidade e desenvolver-se como pessoa e cidadão participativo da vida social, de forma crítica e construtiva.”

Um fato que me chama a atenção, na narrativa, é o envolvimento da professora com os desejos e necessidades dos alunos, ao elaborar e levar pratos típicos para eles saborearem durante as aulas, demonstrando uma forma de “ser” que anunciou no seu memorial inicial.

Durante essa sétima narrativa vou percebendo mais maturidade de P2, no sentido de explicitar os objetivos de seu trabalho e de entender as relações destes com as situações planejadas. Isto é, penso que P2 tem mais clareza sobre aquilo que propõe, por que propõe e faz uma determinada prática. Também percebo a incorporação contínua dos elementos teóricos abordados no curso – os quais produzem novas significações sobre ensino, aprendizagem, escola e educação – na sua forma de entender e realizar a ação docente. No entanto, sinto falta de narrativas pontuais que pudessem demonstrar dificuldades específicas em lidar com uma situação ou de questionamentos sobre possíveis episódios de ensino, que ilustrassem momentos de reflexão durante a ação.

Ao concluir o exame das sete narrativas, retorno à Síntese Elaborada de Curso de P2 para ter uma visão de como ela elaborou sua reflexão após todo o percurso, agora conhecido por mim. São 38 páginas, nas quais percebo como ela amarra as aprendizagens construídas no todo do curso. Confirma a sua mudança de concepção sobre o ensino e, ao narrar suas aprendizagens em cada área de conhecimento trabalhada no curso, evidencia algumas mudanças no seu jeito de ensinar, comparando as características de um ensino que considera mais tradicional e os elementos que, na sua visão, compõem uma prática inovadora (questão que assume como meta desde o início do curso). A seguir, retiro e exponho um pequeno extrato da Síntese, em que ela se refere à sua mudança na forma de entender o ensino da Matemática, a qual era tida como problema na sua escolarização.

Sendo uma das matérias que muitos alunos acham complexa e complicada, a matemática pode se tornar rotina em sala de aula. Era assim a matemática que eu aprendi, pois como já havia citado, não tive a oportunidade de aprender a matemática brincando, de forma prazerosa.

Através das videoconferências tive a oportunidade de aprender como trabalhar com a geometria, que está presente nas diferenças e semelhanças entre os objetos, no reconhecimento do espaço, medindo, classificando, comparando, estabelecendo assim uma relação matemática.

Através da videoconferência com a professora Alci, compreendi como ensinar a calcular perímetro e área, planejando caixinhas, medindo e calculando.

Os conceitos geométricos fazem parte do currículo de matemática no Ensino Fundamental, porque através deles o aluno desenvolve o pensamento que lhe permite compreender, descrever em que vive.

Aprendi geometria somente para decorar os nomes das figuras que eram apresentadas. Não se estabelecia uma relação entre a geometria e o nosso cotidiano.

Compreendi, durante minha prática que os materiais concretos, como sucatas, são sempre importantes para o ensino de geometria, pois permitem à criança descobrir as formas de maneira mais detalhada.

Durante o projeto da segunda vivência educadora, tive a oportunidade de trabalhar com gráficos e porcentagem. Para explicar porcentagem, trabalhei com material dourado, o qual facilitou a compreensão, pois todos participavam e desenvolviam as atividades com entusiasmo. Já com os gráficos, usei caixinhas de fósforos e, dependendo das preferências como time de futebol, os alunos colocavam as caixinhas em colunas, descobrindo assim as maiores preferências, número de alunos participantes, quantidade de times, da mesma forma foi feito com frutas, cores e brinquedos. Então, depois foi fácil para os alunos montarem e resolverem atividades com gráficos.

Posso notar, através de vários posicionamentos, que P2 tem uma maior clareza sobre vários conteúdos e sobre as concepções de ensino, demonstrando a necessidade de ter informações e elementos para desencadear reflexão. Consegue, durante essa última narrativa, elencar características que considera tradicionais na prática, explicitando o motivo de não assumi-las no momento atual. Assim, sua idéia sobre ensino tradicional, que antes parecia vaga, é fundamentada no final do seu percurso. Quando fala da Alfabetização, por exemplo,

também confronta as novas aprendizagens que teve com as experiências que viveu como aluna, numa escola que considera “tradicional”. Destaca aspectos negativos dessa escola, avaliando que era cansativo fazer cópias de letras, palavras e sílabas sem sentido para ela, concluindo que as atividades eram padronizadas e mecânicas, além do processo não considerar os alunos que desejavam superar o proposto. Assim, diz ter cometido erros na sua prática profissional, porque “ensinou como aprendeu” e pontua:

Quando comecei a trabalhar como professora, as classes deveriam ser homogêneas, todos os alunos no mesmo nível de aprendizagem, pois não se aceitava uma aprendizagem lenta ou formas diferenciadas de trabalhar como hoje faço.

Num outro trecho, P2 enfatiza sua concepção atual de ensino:

Hoje, ensinar para mim é colaborar para que os alunos transformem seus conhecimentos em processos permanentes de aprendizagem. É ajudá-los na construção do seu caminho, do seu projeto de vida.

Sinaliza ainda que está desenvolvendo uma “ação reflexiva”, por meio do constante questionamento sobre sua atuação e de uma postura investigativa, assim expressa:

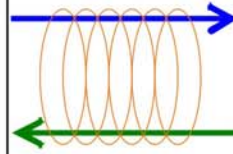
Através da ação reflexiva sobre a prática em sala de aula, avalio meu trabalho, os pontos positivos e negativos que ocorreram. Através dessa análise, tenho a possibilidade de rever os pontos não atingidos, questionando-me o porquê e como desenvolvê-los. Com essa postura investigativa, reorganizo minha prática, procurando trabalhar de uma maneira mais significativa para os alunos.

Na seqüência, pode-se verificar as relações construídas por P2 durante seu percurso, considerando-se a evolução do seu processo de pensamento sobre sua atividade docente.

1ª PRODUÇÃO: MEMORIAL MARÇO/2003

- "OLHA-SE": fala de desejos e de características pessoais.
- Palavra recorrente → "Dificuldades":
- No início da vida escolar → aprendizagem da "Matemática". (Permanece nas séries posteriores). Dificuldades em "adaptar-se" ao "ginásio". (Espaço diferente).
- Inicia o curso de Magistério e começa a lecionar.
- Dificuldade de deslocamento e medo de não conseguir ensinar (Ponto marcante: trabalhar com crianças "carentes" → cita que isto a ajudou em função de colegas mais experientes).
- Novas dificuldades → mudanças de escola (três ao todo) → última mudança: dificuldade de adaptar-se em uma escola "maior" (da cidade) → atuação como professora auxiliar → cita que isto a ajudou em função de experiência dos outros professores e da vivência com alunos.
- Ressalta que foi adquirindo experiência com a própria "prática".
- Enfatiza que cursos, seminários e palestras a ajudou a enriquecer seus conhecimentos e que busca constante atualização.
- Para ela "Ser professora hoje é estar sempre em busca de novos conhecimentos".
- CNS: processo importante e inovador para a vida pessoal profissional.
- Perspectiva: prosseguir em uma pós-graduação.

• **META:** Buscar novos conhecimentos / atualização (recuperar o tempo em que ficou "parada").
• **Prossegue numa pós-graduação.**



• **1ª VISÃO SOBRE SI: NARRATIVA → "OLHA-SE".**
• **Experiências passadas: dificuldades → ensino/ relações (sem explicitação do seu trabalho no processo ensino-aprendizagem).**
• **Preocupação com o aluno.**

2ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 1ª VIVÊNCIA: DIAGNÓSTICO DA ESCOLA AGOSTO/2003

- Coloca como objetivos: analisar a realidade da escola como um todo (novo olhar): refletir sobre a própria prática pedagógica, por meio de observações.
- Observa sua própria escola (600 alunos, 30 professores, 2 coordenadores).
- Apresenta fundamentação teórica (função social da escola, conhecer os alunos; relação currículo-sociedade; conhecimento significativo; motivação; professor mediador; planejamento; conhecer a escola-comunidade aluno; Projeto Pedagógico; interação professor-alunos/comunidade; Temas transversais (Texto descritivo, pincelando os autores/temas).
- Anuncia que a escola foi "observada, analisada, questionada".
- Para o diagnóstico foram utilizados diferentes instrumentos (fichas de observação; questionários) e realizadas entrevistas com funcionários, professores, alunos, pais, coordenação e direção.
- Contém perguntas interessantes → nem sempre respondidas e exploradas/ discutidas e questionadas no relato. Ex.: Aparece a ideia de construtivismo e sócio-interacionismo, mas não se discute como se apresenta na fala do professor, da diretora, na prática observada.
- A estudante-professora ainda não se posiciona frente às questões observadas: VÊ - OUVI E DESCREVE.
- A prática observada e descrita é apresentada "sem grandes problemas". (Não exercita ainda a problematização).
- Falta de discussão com a Tutora?
Ou por fazer parte da escola...?
- Não relaciona as observações com a teoria.
- Conclui, reafirmando sua preocupação com a aprendizagem do aluno e sua cidadania.

• **DESCRIÇÃO → Material de observação → VERIFICAÇÃO de alguns aspectos da escola.**
• **Para mim, a forma como observou não sugeriu METAS definidas.**
• **Relata sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e cidadania.**

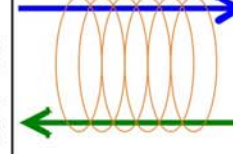


• **1º exercício para desenvolvimento da "observação".**
• **Elementos teóricos: base nos referenciais/primeiros temas do curso (princípios).**
• **Visão mais ampla de sua escola.**

3ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª VIVÊNCIA: DOCÊNCIA REFLEXIVA NOVEMBRO/2003

- Objetivos não perdem ligação com a preocupação anterior: "aprendizagem dos alunos" → centralização no aluno: formas de aprender; vivências; desenvolvimento da criança; avaliação a partir do aluno; estratégias de aprendizagem; capacidades e competências (desenvolvimento integral).
- Afirma que irá refletir sobre as competências que devem ser exploradas e desenvolvidas nos alunos e sobre "novas maneiras" de desenvolver seu trabalho, revendo aspectos que precisam ser melhorados.
- Apresenta fundamentação teórica (reflexo dos módulos/ temas).
- Metodologia: Projeto Interdisciplinar → trata como "integração de áreas"; elege o Natal como tema, mas não explicita os motivos da escolha.
- Enfatiza que a vivência permitiu às estudantes-professoras a reflexão sobre a importância da sala de aula no processo de formação e aprendizagem dos alunos. (Não se coloca como singular/única no seu processo de reflexão).
- Coloca que é preciso "inovar" e revisar os métodos tradicionais oriundos da formação que teve no Magistério → não é explicitada a concepção de pensamento tradicional e a inovação é tida como "novas práticas de ensino".
- Valoriza o Projeto Interdisciplinar e que este possibilitou novas formas de ensinar e integração de matérias, sem que os alunos percebam (questão que mereceria ser melhor analisada).
- Falta de suas constatações: interesse; participação; questionamentos; atração pelo assunto; clareza dos objetivos; diálogo; interação; professor mediador e facilitador, oferecendo situações para os alunos se expressarem e construir conhecimentos. (Não explicita tais situações; dificuldades; problemas enfrentados).
- Fala sobre a necessidade do professor observar e conhecer as diferenças e dificuldades dos alunos, de explorar e valorizar conhecimentos prévios, de desafiar os alunos, de utilizar material concreto e recursos.

• **Ideia que perpassa seu raciocínio → MUDAR A FORMADE ENSINAR (Porém, ainda não levanta claramente hipóteses).**
• **No entanto, aponta necessidades → possível sugestão**



• **Observação / realização de novas experiências de ensino (reação dos alunos).**
• **Elementos Teóricos (curso)**
• **Confirma a teoria.**
• **Peso maior neste momento**

4ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO ANALÍTICO DO ESTÁGIO: ETAPA I MAIO/2004

- Realiza na sua própria turma 3ª série → ressalta o propósito de "experimental ideias inovadoras" → desafio: trabalhar com "projetos" (justifica teoricamente: vai além da 1ª ideia de "integração de matérias" → cita: organização do tempo e espaço; novas relações entre professor-aluno; diferentes formas de avaliar; responsabilidade e cooperação; desenvolvimento de competências).
- Mantém os princípios que fundamentam seu discurso e ação: Vivência anterior.
- Apresenta fundamentação teórica, retomando a necessidade de ruptura com o ensino tradicional (passado). Aponta objetivos da escola, benefícios e melhor aprendizagem na ótica da "Pedagogia de Projetos".
- Mantém argumentação: integração de conhecimentos; interação com a realidade; professor mediador; interação com o aluno; tratamento dos conteúdos como meio para ampliar a formação dos alunos na relação com a realidade de modo crítico e dinâmico; avaliação é meio para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- Desenvolve Projeto com o tema TRABALHO → Os planos de aula demonstram a preocupação em partir de situações reais com envolvimento e participação dos alunos, além da integração de áreas.
- Afirma que a prática possibilitou: refletir sobre o papel do professor no processo de transmissão e ampliação do conhecimento (Porém, não explicita como isto ocorreu, em quais situações).
- Destaca: participação, diálogo, troca de experiências, mediação do professor para articular a bagagem do aluno com o conhecimento sistematizado, diferentes recursos e propostas; importância do trabalho em grupo. (Quanto ao trabalho em grupo, ensaia aprofundar a discussão, mas ainda não explicita suas dificuldades e questionamentos).
- Volta à ideia de "novas técnicas, novos métodos".
- Ressalta outra vez a necessidade de acompanhamento individualizado.

• **A TEORIA orienta suas vivências e impulsiona um olhar de atenção à sua prática (à reação dos alunos)**
• **Aponta necessidades → Ótica: maneiras de ensinar**



• **MANTÉM O RACIOCÍNIO Melhorar a aprendizagem Novas maneiras de ensinar Princípios teóricos: base nos referenciais (temas/ curso)**



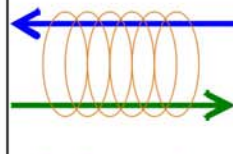
P2

8ª PRODUÇÃO: SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

- Estabelece relações com experiências passadas: situações que viveu como aluna (dificuldades de aprendizagem, métodos tradicionais, professoras autoritárias); equívocos que acredita ter tido como professora durante sua trajetória (fala que ensinou da maneira como foi ensinada). Tais lembranças parecem desencadear seu processo de reflexão sobre a prática atual.
- Confronta aprendizagens que teve no curso com suas experiências como aluna, explicitando problemas na forma de ensinar dos professores que teve, bem como reflete sobre as concepções que norteavam tal prática.
- Ressalta o valor da experiência na sua aprendizagem profissional: aprendizagem pela experiência no início da profissão; ajuda das colegas experientes; experiências atuais que está desenvolvendo na sua sala de aula.
- Aparece muito a ideia de mudança de concepção sobre o ensino e sobre áreas do conhecimento (conteúdo e método), em função das aprendizagens que teve no curso. Evidencia mudanças na sua forma de ensinar, como consequência da sua nova compreensão.
- Sinaliza que está desenvolvendo o trabalho com "projetos", como possibilidade de mudança na sua prática.
- Considerando o seu "novo olhar" sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, afirma realizar, hoje, uma prática investigativa.
- Aponta como benefícios no seu trabalho, a partir do curso, uma nova visão sobre seus alunos e suas realidades.

**As experiências passadas servem de apoio para refletir. A reflexão ocorre num confronto entre o que a professora fazia/entendia e as novas experiências que estão sendo construídas (ensinar de diferentes maneiras).*

• **MANTÉM UM RACIOCÍNIO** → as "formas diferenciadas de ensinar" são objeto de sua preocupação.
• **"MATURIDADE", clareza em relação àquilo que propõe e por que propõe/ faz.**
• **NOVAS SIGNIFICAÇÕES sobre o ensino/ escola/ educação.**

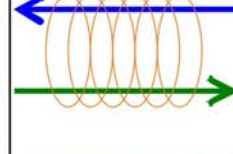


• **Experiências passadas.**
• **Novas significações sobre o ensino e a aprendizagem.**
• **Elementos teóricos na relação com a prática.**

7ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª ETAPA DO ESTÁGIO MAIO-JUNHO/2005

- Estágio realizado na sua própria turma 4ª série.
- Mantém sua preocupação com as "experiências"/formas de ensinar; ampliação do conhecimento do aluno.
- Metodologia → Pedagogia de Projetos → elege o tema "Festas Juninas", entendendo que o tema é uma manifestação cultural da realidade brasileira e que o aluno possui conhecimentos sobre o assunto, cabendo sua ampliação.
- Metodologicamente parte do que as crianças já sabiam, busca estimular a curiosidade; enfatiza o interesse dos alunos, afirmando que o trabalho possibilitou novas descobertas e ampliação cultural.
- Posiciona-se novamente sobre a época em que estudou e sobre o ensino pela "decoreba" (experiência como aluna).
- Enfatiza a integração de "áreas" durante o trabalho.
- Ressalta a articulação com outro profissional (bombeiro), o qual auxiliou na ampliação do conhecimento e articulação com a realidade/ contexto.
- Narra algumas possibilidades de integração: matemática, língua portuguesa, geografia, educação artística...
- Demonstra seu envolvimento com os alunos, um "jeito" de ser, já retratado no Memorial.
- Afirma que o tema teve um "objetivo" maior de inserir a cultura na escola, tendo em vista a formação da cidadania (explicita).
- Percebe mais "maturidade" neste trabalho → explicitação do objetivo e de relações mais claras com as situações planejadas.
- Sinto falta de narrativas que demonstrem suas dificuldades, questionamentos, sua reflexão durante a ação.

• **Novas relações entre TEORIA-PRÁTICA.**
• **SIGNIFICADO/ concepção ampliada de ensino/ aprendizagem/ educação escola.**
• **CLAREZA do por que está "fazendo". (Índice de mais autonomia e segurança).**

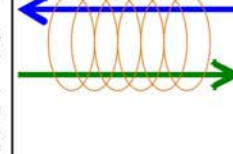


• **Os princípios iniciais estão embutidos em novas práticas (aprendizagem do aluno, cidadania, trabalho coletivo...)**
• **Exercício de observação, de disposição para escutar, perceber, dirigir...**

6ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLA-COMUNIDADE (4ª VIVÊNCIA) NOVEMBRO/2004

- Vivência realizada em grupo na própria escola-comunidade.
- Justificativa fundamentada teoricamente: criar novas formas de interação escola-família; possibilitar a aprendizagem e produção em equipe; propiciar espaços para envolvimento de todos; ampliar a capacidade de interação e comunicação; contribuir para a construção da cidadania.
- Enfatizam: necessidade de direção comum e reflexão conjunta em torno de um projeto escolar → trabalho coletivo como condição.
- A partir desta discussão e reflexão elegem o tema: "Resgate de Brinquedos e Brincadeiras Infantis" → entendendo que este se tornaria espaço de exercício do trabalho coletivo.
- TRABALHO COM PROJETOS → METODOLOGIA POSSIBILITADORA de participação cooperativa. (Palestra com psicóloga, atividades de confecção e recreação).
- Demonstram visão ampliada do processo ensino-aprendizagem / apresentam e discutem o conceito de "comunidades de aprendizagem"; "rede de trocas" e a necessidade de uma "cultura de organização coletiva de conhecimento".
- Relato individual: Retoma os objetivos e pontos teóricos da proposta → há clareza do porquê do projeto → as atividades não estão soltas, mas amarradas a um conceito de relação escola família e de ensino aprendizagem.
- Conta e descreve as situações propostas, algumas dificuldades, o envolvimento e participação das famílias e dos alunos. Ressalta a oportunidade de diálogo entre pais e professores, e entre pais filhos.
- Enfatiza a necessidade da escola criar parcerias com os pais para uma aprendizagem de sucesso.

• **Nova COMPREENSÃO de sua Prática de Ensino.**
• **Relação da TEORIA na PRÁTICA e a partir desta.**
• **Parece estar mais "dentro" do processo.**
• **Potencialidade da pesquisa-ação?**



• **O curso provoca seu posicionamento frente a uma dificuldade.**
• **EXERCITA A PROBLEMATIZAÇÃO/ OBSERVAÇÃO/ LEITURA/ REFLEXÃO SOBRE DADOS/ POSICIONAMENTO.**

5ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA PESQUISA AÇÃO AGOSTO/2004

- OBSERVAÇÃO na sua turma: percebe a dificuldade de um aluno na leitura e escrita → dificuldades diferenciadas/ específicas.
- Descreve situações vivenciadas com o aluno/ retrata suas características pessoais.
- Procura investigar e estudar "Problemas de aprendizagem" → ENTENDER E AUXILIAR O ALUNO NA SUA APRENDIZAGEM.
- Compreensão do problema: observação e levantamento de referencial.
- Diálogo com outro profissional → psicóloga que acompanhou o aluno anteriormente/ contato com os pais.
- Constatação do problema: dislexia.
- Síntese teórica → possíveis encaminhamentos.
- Toma decisões → prática: nova avaliação com a psicóloga; acompanhamento conjunto; desenvolvimento de atividades.
- Novas observações → cruzamento com a literatura.
- Apresenta conclusão, apontando algumas necessidades.
- Não explicita o trabalho realizado com o aluno no sentido de expor questionamentos, dificuldades, percepções durante o trabalho com o mesmo. Não fala sobre "resultados". OBSERVA → DESCREVE (dificuldades do aluno).
- No entanto, "coloca-se" mais nesta vivência: observa uma situação e estabelece um objetivo.
- Referenda o princípio de "ênfase/ preocupação com a aprendizagem dos alunos". (desde a 1ª vivência).
- Dialoga com outros sujeitos/ profissional e pais.
- Mantém sua preocupação com as diferenças entre os alunos na aprendizagem.

→ Elementos que direcionam a próxima etapa

← Elementos que a professora incorpora a partir do trabalho anterior/ nova base de conhecimento



Desenvolvimento da Atividade Reflexiva

Diagrama 3 - Percurso de P2

5.1.3 O Percurso de P3

A Síntese Elaborada de Curso da terceira professora possibilitou-me recolher dados que demonstraram um processo crescente de análise sobre si e sobre sua prática docente, durante o qual ela estabelece comparações entre o que sabia-fazia e suas novas compreensões e proposições, a partir da trajetória no CNSMI. Chamou-me a atenção a maneira como se apoiou nos referenciais teóricos trabalhados no curso, como também a conotação avaliativa que permeia seu percurso ao questionar sua prática e pensar sobre “o que faz”, “como faz” e “para quem faz” o ensino.

Ao iniciar o curso, em 2003, essa professora tem 11 anos de carreira e 35 anos, é casada e mãe de uma criança de um ano de idade. Estuda no período matutino, trabalha na comunidade rural onde reside, a 26 km do local de realização do curso.

Em março de 2003, a professora elabora sua primeira narrativa escrita, na forma do memorial introdutório, demonstrando um envolvimento afetivo com sua história. Afirma que escrever o memorial é deparar-se com situações que marcaram profundamente a sua vida, enfatizando que esse não é um trabalho fácil e precisa da ajuda dos seus pais, da troca de experiências com colegas, do auxílio da professora tutora, pois tal trabalho exige concentração, esforço e tranquilidade.

Nesse enfoque, percebo que P3 ressalta uma característica importante desse tipo de produção escrita: a necessidade de mediação. Sem dúvida, elaborar um trabalho de escrita que envolve sua vida pessoal e profissional, além de adequá-lo aos moldes da academia, não é um processo simples. No caso da proposta do memorial introdutório no CNSMI, a pessoa precisa narrar fatos de sua história, lembrar de passagens significativas, olhar-se, desvelar-se. De acordo com Passegi (2006), nesse tipo de trabalho, não se sabe direito o que escrever, parece ser tudo importante; ou, às vezes, nada parece ter valor para se apresentar num trabalho acadêmico; tem-se, ainda, a sensação de medo ao se expor. Nesse sentido, o papel do formador é fundamental para ajudar na compreensão do significado do memorial, auxiliando o sujeito a evocar suas lembranças e deixar fluir a escrita. No curso em questão, o tutor é o principal mediador.

Assim, o memorial de P3 traz para o presente suas lembranças da infância, da vida na zona rural, das brincadeiras, da convivência familiar. Seus pais são vistos como exemplo para ela, como aqueles que corrigiam, usando o diálogo. Em meio às suas recordações, seu processo de escolaridade tem significativa importância. Iniciou seus estudos numa escola de

zona rural, na qual uma professora ensinava para as quatro séries juntas. Conta que para chegar à escola, percorria um extenso percurso a pé, porém, com muita vontade de estudar. Do ensino vivenciado, destaca aspectos como: rigidez e autoritarismo da professora, castigos, exames aplicados por pessoas diferentes, aprendizagem mecânica e sem sentido, pela qual os alunos somente “ouviam e faziam”. Apesar de todos os problemas, considera ter sido uma aluna esforçada e aplicada, que aprendia dentro daqueles limites e nunca foi castigada. Dessa maneira, concluiu a 4ª série, mas ficou 5 anos sem estudar, por falta de condições financeiras para se deslocar até a “cidade”. Segundo ela, como era menina, os irmãos foram privilegiados, podendo prosseguir seus estudos.

Examinando esse recorte do memorial, paro para pensar que P3 insere-se no seu passado, ao mesmo tempo em que se distancia para se olhar e observar sua história. Esse movimento lhe oportuniza indicar aspectos referentes a uma concepção de ensino e aprendizagem, situada num dado contexto de espaço e tempo. Os traços que aponta sobre um tipo de ensino autoritário e sem sentido tornam-se pontos de partida para análise de sua própria prática, processo que se inicia nessa narrativa. Outro aspecto que chama a atenção é a relação entre gêneros masculino e feminino, indicando-se, naquele contexto, os fatores culturais e econômicos, determinantes no processo de escolaridade dos sujeitos.

O retorno de P3 à escola aconteceu devido à oportunidade de, mais tarde, ter uma escola de 5ª a 8ª série mais próxima de sua casa. Entretanto, foi fundamental o apoio e incentivo da mãe, fato que me instiga a pensar sobre a importância e a visão da mulher no grupo familiar e na história de lutas e contradições da sociedade.

A professora prossegue sua formação no ensino fundamental e ressalta que, nessa fase de sua escolaridade, o método de estudo também era tradicional, tendo, para ela, as seguintes características: decorebas, ensino sem significado, reprodução por parte do aluno, falta de oportunidade para o aluno usar suas experiências, argumentar, ter atitude e tomar decisões. No entanto, enfatiza mais uma vez que foi uma aluna bem esforçada e conseguiu ir adiante nos estudos.

Após concluir o 1º grau (atual Ensino Fundamental), P3 então tem a oportunidade de ingressar no curso de Magistério, contando mais uma vez com o apoio e incentivo de sua mãe. Para isso teve que morar longe de casa, pois o curso era ofertado no município em que hoje também realiza o CNSMI. Ao referir-se sobre sua aprendizagem nesse curso, afirma:

O curso foi cansativo, pois tive que ficar morando lá até concluí-lo. Embora tendo sempre boas notas, não tive muito proveito, pois era mais voltado para o tradicional. O método utilizado era na forma de decoreba, [...], isso não era valioso, pois a gente não aprendia para a vida e sim para tirar nota e passar de ano. Nas provas era para responder de acordo com o que estava no caderno, não podia usar outras palavras, nem esquecer uma vírgula e isso era complicado, pois às vezes, a gente esquecia alguma palavra e se dava mal.

Novamente a professora vivencia uma forma de ensino cujas características denotam a transmissão e repetição de conteúdos, numa perspectiva de avaliação classificatória e meritocrática, processo que ela entende como “tradicional”. Nesse momento, questiono-me sobre os conceitos que perpassam a idéia de ensino tradicional e de como serão enfocados durante o CNSMI. Isto é, penso sobre como a professora irá abordar tal ensino após todo seu percurso de formação atual.

Quanto à contribuição do curso de Magistério para a profissão, P3 destaca:

O curso não contribuiu muito para a minha profissão, pois não tive muitas experiências de como trabalhar em sala de aula. Fazia estágio só para observar e, no último ano, é que fiz regência com séries diferentes, mas não foi fácil para mim, pois a professora regente da turma ficava o tempo todo avaliando e só o fato de uma pessoa estar observando, já era um dos motivos para ficar nervosa e acabava prejudicando-me.

Aponta, porém, que não era culpa somente dos professores, pois a forma como enfrentava a situação também era resultado da maneira como foi ensinada durante toda sua escolaridade, que não lhe oportunizou dar opiniões, relatar, participar. Percebo na professora uma atitude de abertura e disposição para se ver no contexto de seu desenvolvimento pessoal e de sua escolarização, o que a auxilia entender o ciclo de sua própria formação e as conseqüências deste na sua ação docente.

Ao concluir o Magistério, a professora inicia sua carreira numa escola multisseriada, numa pequena comunidade rural. Ressalta a sua falta de experiência para enfrentar a docência e desabafa: “[...] confesso que fiquei quase louca, apesar de serem poucas crianças, tinha que trabalhar de maneira diferente, pois estavam em vários níveis de aprendizagem e, além disso, tinha que preparar o lanche e limpar a sala.”

A referida vivência durou um ano e, após ter feito concurso, P3 vai lecionar numa escola estadual, próxima à sua casa, com uma única série. Aparece no relato, mais uma vez, a questão da pouca experiência; no entanto, a professora salienta o seu esforço para que os alunos aprendessem. Conta que foi fundamental, nesse momento, a troca de idéias com outros

professores na hora-atividade, o planejamento conjunto, a participação em cursos, palestras e seminários, o que contribuiu para aprender mais a trabalhar com as crianças.

Seu memorial segue permeado por traços de afetividade, referindo-se ao seu casamento, à perda da 1ª filha, ao nascimento do filho, ao apoio constante do marido, ao amor pelos pais. Das suas experiências de docência, P3 destaca o trabalho realizado numa 1ª série, tendo sido esse um grande desafio a vencer. Após 10 anos trabalhando com 3ª e 4ª séries, vivenciar a experiência de alfabetizar causou-lhe medo e ansiedade. Interessante quando ela narra que, com quatro meses de aulas, seus alunos já liam e produziam pequenos textos, embora tenham aprendido mecanicamente, pois era a maneira pela qual aprendeu a trabalhar e foi formada. A partir da visão que está desenvolvendo no CNSMI, diz que fez coisas totalmente erradas, mas está percebendo um grande amadurecimento pessoal e profissional na sua vida. Afirma que era insegura no seu ofício, tinha poucas experiências e o seu trabalho e de suas colegas estava se tornando monótono, mas que não era culpa delas e sim do modo como foram formadas.

O posicionamento narrado anteriormente causa-me curiosidade e novos questionamentos, especialmente no que se refere ao que a professora denomina de erros ao ensinar. Por que ela considera sua prática de alfabetizadora equivocada, uma vez que seus alunos liam e produziam textos? Ao final do percurso, como ela compreenderá a alfabetização?

Quanto ao seu ingresso no CNSMI, P3 enfrentou várias dificuldades: a distância de sua localidade, o aperto no coração em deixar o filho de 1 ano, o medo de não corresponder às expectativas, já que tinha ficado 8 anos sem estudar. Iniciou o curso no período noturno e, por causa das citadas dificuldades, ela quase desistiu. Com o apoio da família, dos colegas e direção da escola, da coordenadora local do CNSMI e da tutora, conseguiu transferência para o turno matutino, o que lhe facilitou ir adiante. Ainda destaca a influência da legislação como um forte motivo para ela continuar o curso.

A professora observa que, no início do curso, tinha medo e achava o mesmo um tanto “assustador”. Causava-lhe estranheza as maneiras como eram dadas as aulas por videoconferência, a tecnologia, a passagem por diferentes ambientes de aprendizagem durante a semana. Fala sobre as dificuldades em usar o computador e afirma que até mesmo usar o microfone para se expressar, fazer e responder perguntas era complicado para ela. Mas, com o tempo, as inseguranças foram se transformando em aprendizagens, ressaltando-se a importância do trabalho do tutor, a troca de conhecimentos com outros profissionais, professores do curso e colegas de outros municípios.

Ao examinar a 1ª narrativa, percebo que P3 demonstra vontade de vencer seus medos e inseguranças, alterar rotinas e melhorar suas experiências de docência para proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos, diferente do ensino que viveu como aluna. Apresenta uma base de conhecimento decorrente de 11 anos de profissão, porém, durante o memorial, expressou sua preocupação com os “erros” cometidos na sua prática docente, questão que merece ser analisada no conjunto do seu percurso de formação no CNSMI.

A 1ª Vivência Educadora - Diagnóstico da escola - é realizada em agosto de 2003 e, ao concluí-la, P3 elabora o relato reflexivo. Neste, apresenta projeto orientador e tem como objetivos gerais: observar, analisar e compreender o funcionamento do ensino e da ação docente. Justifica seus objetivos, salientando que deseja ter uma nova visão da realidade e da prática educativa, com o intuito de comparar e melhorar sua postura no processo ensino-aprendizagem. Também tem como intenção relacionar aspectos positivos e negativos da escola e da prática docente. Para cumprir a meta, investiga sua própria escola, localizada na área rural, a 24 Km do centro, a qual abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e atende 215 alunos. Nessa comunidade, a maioria das famílias trabalha na lavoura e na colheita de diversos gêneros agrícolas.

P3 apresenta, no seu projeto de diagnóstico, um quadro teórico e relaciona os seguintes aspectos: a escola como espaço de transformação da sociedade; a preparação do aluno para exercer a cidadania; a necessidade da escola interagir com o meio; a coerência entre o que se pretende ensinar e o que se pratica; a partilha da gestão escolar com a comunidade; a necessidade de planejamento das ações da escola. Articula seus apontamentos com a idéia de Projeto Político-Pedagógico, fundamentando-se nas concepções abordadas no curso. Durante a exposição, percebo que é claro o seu entendimento de que existe uma relação de pertencimento entre escola e comunidade, considerando-se a necessidade de mudar a cultura escolar. Para isso, aponta como importante e necessária a formação continuada do professor.

Na narrativa, P3 apóia-se no referencial teórico abordado nos primeiros módulos do curso, através das videoconferências, do material impresso, dos textos estudados durante as seções de tutoria, dos exercícios e interações on-line, como também se embasa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (material trabalhado na tutoria). Leio, nesse contexto, que o curso começa a cumprir, para a professora, um dos seus principais objetivos, que é possibilitar o acesso e o estudo de referenciais teóricos, apoiados cientificamente na produção das áreas que envolvem a formação do professor de séries iniciais.

Além disso, P3 apresenta uma boa sistemática de operacionalização do diagnóstico, prevendo instrumentos de investigação (questionários e entrevistas), observação de uma sala de aula, do funcionamento da escola, dos espaços e tempos escolares. O material de coleta é bastante amplo em termos da quantidade de questões e de aspectos a serem estudados, seguindo-se roteiros com questões abertas e fechadas, além de fichas de observação.

No seu relato do diagnóstico, P3 retoma seu quadro teórico e segue enfatizando a idéia de que a prática docente mudará se o professor “buscar coisas novas e inovar o ensino”. Um outro aspecto sempre referenciado é o fato de os alunos serem diferentes entre eles; a professora considera que o professor precisa ter consciência disso, trabalhando de uma forma que possa atender às necessidades das crianças. Também afirma que esse trabalho envolve o reconhecimento da comunidade como fonte de conhecimentos e de cultura, aspecto que relaciona com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

P3 relata e descreve os diversos aspectos que se comprometeu a observar: espaço físico e recursos; organização diária e funcionamento; as concepções do diretor, da coordenadora, de uma professora e de alguns pais sobre a escola; formação do corpo docente e administrativo; planejamento das ações escolares; Associação de Pais e Mestres; Conselho Escolar; relação escola-comunidade através de vários projetos, tais como: Reciclagem do Lixo, Educação para o Trânsito, Preservação Ambiental, dentre outros.

No seu relato, cada aspecto referido anteriormente é descrito e, às vezes, ilustrado com depoimentos das pessoas entrevistadas. No caso dos alunos, por exemplo, a professora recolhe dados sobre suas matérias preferidas, o que gostam e o que não gostam na escola, qual o motivo de virem para a escola e outros. É possível verificar na sua descrição a consonância de idéias dos pais e dos filhos sobre as expectativas em relação à escola: “aprender para ser alguém na vida”, “aprender para ter um bom emprego”.

P3 também observa uma sala de aula e ressalta que a professora realiza trabalho em grupo, atendendo as dificuldades individuais, além de utilizar vários instrumentos de avaliação. Não aponta nenhum tipo de dificuldade da docência, nem realiza questionamentos sobre o trabalho observado. Narra como foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico, seus princípios norteadores, filosofia da escola e concepção de criança. Afirma que esse projeto é fundamentado numa concepção sócio-construtivista e que a escola tem clareza do seu papel, que é a formação cidadã e a socialização do saber. Assim, declara que para que aconteça esse tipo de formação é preciso partir das experiências dos alunos e compreender a realidade cultural, social e política.

É possível verificar que a professora apresenta um conjunto de dados bem significativos, resultantes do diagnóstico que realizou, e que demonstra seu cuidado em ler documentos da escola, entrevistar os envolvidos e fazer observações. No entanto, ainda não arrisca questionar o que observou, ouviu e relatou. Seu olhar tende a focalizar os aspectos positivos da escola e referendá-los, tendo em vista a coerência destes com uma concepção teórica que valoriza a formação crítica e transformadora. Também percebo que ainda não foi possível para P3, nessa vivência, estabelecer relações entre os elementos coletados, como por exemplo, a relação entre a concepção sócio-construtivista abordada no Projeto da escola e os outros aspectos observados: sala de aula, visão dos alunos, visão do diretor e da coordenadora.

Em função disso, tendo a refletir que ainda pode ser cedo, no contexto do percurso, para que ela tenha a condição de fazer uma abordagem teórico-prática aprofundada, já que essa é a sua primeira experiência de observação e de narração escrita. Considera que o diagnóstico deve servir para apontar aspectos que merecem atenção no decorrer dos estudos e das próximas vivências.

Também reflito sobre os espaços e tempos que a professora teve para discutir e analisar o material coletado com o tutor e colegas, relacionando-o aos estudos já realizados, num enfoque problematizador. Ocorre-me ainda um questionamento sobre o tempo necessário para digerir e assimilar um conjunto de informações na relação com os temas desenvolvidos, considerando-se a profundidade destes. São questões que perpassam minha análise sobre processos formativos e reflexivos.

Em decorrência do diagnóstico sobre a escola observada, P3 elabora alguns princípios que irão nortear a sua ação docente: a escola deve assumir a educação como processo em permanente construção, formando um sujeito crítico, consciente, responsável e capaz de interagir na sociedade e enfrentar dificuldades; ensina-se e aprende-se junto com os alunos, daí a necessidade de ouvi-los e explorar seus conhecimentos; deve-se investigar o meio da criança e suas necessidades para trabalhar um conhecimento significativo; o professor deve levar em conta as diferenças, sem exigir que todos aprendam da mesma maneira. Ainda, aborda a pedagogia de projetos como possibilidade de mudança na maneira de ensinar.

Ao finalizar sua narrativa, P3 afirma que a 1ª Vivência permitiu-lhe ter mais experiências e assumir uma postura diferente. Interpreto que tal experiência oportunizou-lhe um primeiro olhar sobre sua escola, de modo mais sistematizado, porém não problematizador. Reflito sobre isso, lembrando do diagnóstico de P2, que também o realizou na sua própria escola. Mais uma vez aparece uma certa dificuldade das professoras questionarem seu espaço

de trabalho e se distanciarem de forma objetiva, tendo em vista as relações, os hábitos, as regras, a hierarquia, normas próprias da cultura escolar, o orgulho de fazer parte de uma dada instituição, a necessidade de se manter no local e tantos outros aspectos.

Em face do percurso, interpreto que P3 mantém a atitude de abertura para o novo e de esforço em buscar o que ela denomina de ensino significativo para uma formação cidadã. Assim, é importante para ela desenvolver uma nova postura frente ao processo ensino-aprendizagem, em contraposição ao “velho”, ao “tradicional”, que parece ser o que viveu como aluna ou até mesmo como professora, quando diz ter feito “coisas erradas”.

Nessa perspectiva, P3 desenvolve a 2ª Vivência – Docência Reflexiva, afirmando que terá um novo posicionamento ao desenvolver os conteúdos, priorizando a interdisciplinaridade e a problematização. Para tanto, delinea objetivos que envolvem: organizar práticas pedagógicas dinâmicas, criativas e significativas; elaborar projeto interdisciplinar e contextualizado; estabelecer relação entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e recursos.

Para fundamentar a vivência, apresenta quadro teórico, ancorando-se nos autores lidos e estudados no curso. Na sua exposição há um encadeamento de idéias sobre a necessidade de tornar o ensino mais significativo, justificando a validade do trabalho por projetos, como alternativa de mudança e melhoria. A respeito disso, enfatiza:

[...] a grande preocupação da maioria das escolas é ensinar seus alunos a responderem testes e mais testes, mas toda essa carga de informação pode, facilmente, ser esquecida ao saírem da escola. Porém, fora da escola a realidade é outra, cabe ao professor trabalhar essa prática em sala de aula, envolvendo os conteúdos a serem trabalhados. Os projetos são ferramentas que possibilitam uma nova forma de trabalhar os velhos conteúdos, podendo-se ter uma aula atraente, centrada no aluno e nos seus reais interesses, onde o trabalho com projetos dá oportunidades de estimular mais positivamente o aluno por meio da riqueza de materiais, experiências e vivências.

Assim, P3 encadeia vários temas abordados no curso, apontando-os como necessários para a superação do ensino isolado e sem sentido, como: trabalho coletivo e envolvimento do aluno; professor mediador entre conteúdo e vida; necessidade de planejar e ter objetivos; necessidade de perceber desejos e interesses dos alunos; aprendizagem significativa e descobertas dos alunos; cooperação, interação e comunicação; trabalho em equipe; necessidade do professor se auto-avaliar; interdisciplinaridade; necessidade de trabalhar questões sociais com o objetivo de aprendizagem e reflexão; disciplina e relação

dialógica; avaliação formativa, coletiva e contínua; utilização de diferentes formas e canais de conhecimento, valorização da leitura como possibilidade de abertura para o conhecimento.

Os temas elencados anteriormente são expostos pela professora, ora citando autores, ora demonstrando seu próprio raciocínio, ainda que não de modo aprofundado. Noto, no entanto, que não se trata de uma listagem de temas isolados e repetidos das falas dos autores. Na minha visão, no contexto da narrativa, tais temas se ligam por meio do compromisso que P3 parece ter com a mudança na forma de ensinar, para que os conteúdos trabalhados na escola tenham significado na vida. Entendo que seu posicionamento e esforço em compreender e desenvolver uma nova postura no ensino decorrem também da construção que a professora fez do sentido da escola, a partir do modelo que teve como aluna. Ao mesmo tempo, percebo que, para ela, a escola é um espaço que engendra possibilidades de transformação social, que o aluno é um sujeito ativo na aprendizagem e, por isso, deve participar diretamente de todo o processo de ensino.

Em seguida, P3 narra sua experiência sobre o projeto interdisciplinar, cujo tema foi “Animais”, com o intuito de relacionar áreas do conhecimento na relação com os interesses e saberes dos alunos. No decorrer da narrativa, retoma seu quadro teórico, enfatizando o projeto como metodologia superadora do ensino tradicional. Percebo que há uma forte influência do estudo teórico realizado sobre esse tema naquele momento do curso e indago: Será que a pedagogia de projetos não está sendo entendida como a “melhor maneira de ensinar”? O que está favorecendo essa percepção por parte da professora? Essa compreensão vai avançar no decorrer do percurso de formação no CNSMI?

Nessa dimensão P3 narra o desenvolvimento do trabalho, contando sobre as atividades que realizou e sobre os aspectos que lhe chamaram a atenção. Dentre estes, destacou o interesse e envolvimento dos alunos durante as propostas, considerando a forma como os conteúdos foram abordados: observações fora da sala de aula, jogos e brincadeiras, atividades artísticas, leitura de diferentes tipos de textos, análise de filmes, confecção de livros de história, dramatizações e outras. Por meio dessas atividades, a professora faz constatações sobre a importância do diálogo com as crianças na elaboração dos trabalhos, o incentivo através de materiais didáticos diversificados, a necessidade de utilizar várias fontes de leitura, a necessidade de cooperação e do trabalho em grupo.

Ao expor seu trabalho, a professora não se desvia do seu eixo de raciocínio sobre o significado do conhecimento e segue afirmando: “Na hora de organizar o conteúdo deve-se adotar estratégias de ensino que envolvam o aluno com os conhecimentos, valores e símbolos que ele já tem. Com certeza a classe terá mais vontade de aprender.” Noto que se preocupa

em relacionar a mudança da forma de ensinar com a questão da avaliação. Aborda alguns elementos, confrontando o conceito de avaliação isolada e classificatória com avaliação contínua. Para a professora, “a avaliação tradicional consiste num instrumento de discriminação e de controle social, pois se trata de uma forma de julgar o fracasso ou o sucesso do aprendiz.” Afirma que, ao avaliar a aprendizagem do aluno, estamos avaliando também a nossa prática de ensino e destaca a observação como importante instrumento avaliativo.

Observo, pela narrativa, um significativo envolvimento de P3 com a vivência realizada e com os referenciais teóricos. No entanto, ainda percebo sua dificuldade em problematizar situações específicas (vivas “na ação”) e fazer perguntas para si mesma. No relato, destaca dois momentos de dificuldades dos alunos. A primeira refere-se ao fato de alguns alunos apresentarem dificuldades para realizar a pesquisa em casa sobre o tema “Animais”, pois não tinham onde pesquisar. Nesse caso, ela não explicita como lidou com o problema, o que provoca tal dificuldade, como a questão poderia ser tratada. No segundo caso, retrata uma atividade realizada com tabelas e gráficos sobre tempo de vida de vários seres e afirma que alguns alunos tiveram dificuldades, porém não explicita quais foram e como foi seu processo de intervenção e mediação.

Considerando os apontamentos anteriores, percebo, nesse momento do percurso, que a professora consegue relacionar e constatar elementos importantes que envolvem o conceito de ensino significativo; todavia, não questiona as dificuldades vividas no momento de sua ação, não explicita sua reflexão após tais acontecimentos e possíveis hipóteses de solução. Entretanto, mantém a meta de ruptura com o ensino sem significado para a vida e demonstra avanços no que se refere à compreensão teórica do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, prossegue seu percurso e desenvolve a 1ª etapa do Estágio Supervisionado, em maio de 2004, na sua turma de 3ª série. Esse estágio se constitui numa continuidade da 2ª Vivência e a professora reforça seus objetivos anteriores, orientando-se pela idéia de transformar o cotidiano escolar pela inovação do trabalho pedagógico. Tem como finalidade compreender e elaborar um plano de trabalho interdisciplinar, com aulas contextualizadas. Propõe organizar práticas dinâmicas, atualizadas e significativas; adequar atividades às características dos alunos; valorizar o lúdico; utilizar-se da tecnologia e dos recursos disponíveis; articular teoria e prática pela interdisciplinaridade; analisar as práticas desenvolvidas.

Nessa direção, P3 apresenta um quadro teórico que reflete os temas abordados no curso, encadeando a sua compreensão sobre os mesmos. Nesse momento, ela avança na forma

de expor seu pensamento, apóia-se teoricamente e aponta fatores que envolvem um processo de mudança e inovação, como: complexidade do mundo atual, curiosidade da criança sobre o contexto onde vive, necessidade de se oferecer ferramentas para mobilizar conhecimentos, necessidade de aprender a criar meios para resolver problemas do cotidiano. Nesse caso, enfatiza que é preciso mudar o foco tradicional do processo ensino-aprendizagem, valorizando as interações entre os sujeitos em função do objeto de conhecimento.

Ao afirmar a necessidade de rever o espaço escolar e a concepção de ensinar e aprender, P3 cita a importância da mudança de postura de professores, pais e alunos. Percebe o trabalho através de projetos como possibilidade de se aprender a resolver situações-problema, enfatizando que planejar o ensino requer clareza de objetivos na relação com as experiências dos alunos. Daí a necessidade de trabalhar a partir das suas concepções prévias e representações, considerando que o envolvimento dos educandos é fundamental para o sucesso desse tipo de trabalho. Relaciona a referida questão com a importância do professor mediador, que deveria ter como ponto de partida para o ensino os saberes socialmente construídos no dia-a-dia. Ainda lembra da necessidade da observação dos erros como fonte de aprendizagem, reafirmando a necessária mudança na concepção de avaliação.

Percebo, na apresentação de seus objetivos e do quadro teórico que orientou seu estágio, um raciocínio mais claro, no qual há seqüência e encadeamento de conceitos que fazem sentido, na relação com a proposta. Assim, P3 consegue organizar seu pensamento, e relaciona os autores estudados. Estes não se apresentam como “recortes”, mas começam a fazer parte de um todo significativo que tem ressonância para a professora, em termos teóricos e práticos. Leio também que a idéia de “inovação”, presente desde a sua primeira narrativa, está mais fundamentada e explicitada nessa produção. Penso que, nessa etapa, ela tem consciência sobre a direção em que está caminhando e por que razão está propondo o estágio.

Após realizar o estágio, P3 narra o trabalho e apresenta suas reflexões. Conta que o desenvolveu um projeto interdisciplinar sobre “Higiene e Saúde”, tema selecionado pelos alunos, a partir da discussão de uma lista de propostas. Justifica que esse tema foi o que chamou mais a atenção dos alunos, devido a alguns problemas vivenciados na classe e cita um comentário de aluno, reforçando que eles desejavam ficar mais informados sobre a importância da saúde e sua relação com os cuidados básicos de higiene.

Durante todo o relato, P3 retoma seu referencial teórico e faz contrastes entre ensino tradicional e ensino inovador, inserindo reflexões sobre o trabalho por projetos. Reafirma sua preocupação com a aprendizagem do aluno, a qual precisa ser realizada com sucesso, para

servir à vida. Nesse sentido, diz que a ação do professor deve ser planejada, ao contrário do improvisado e, nesse caso, seu estágio permitiu análise, reflexão e previsão.

Nessa perspectiva, descreve as situações propostas durante o projeto: leitura e escrita de textos de diversos tipos, análise de filme, jogos e trabalhos em grupo, pesquisa sobre cuidados com alimentação, corpo e dentes, confecção de material de higiene, dramatização, elaboração de panfletos, trabalho com histórias. Faz comentários sobre suas observações e ensaia algumas problematizações, a partir de indagações sobre algumas dificuldades.

Assim, a professora levanta alguns pontos que lhe fizeram parar e indagar: o fato de nem todos os alunos participarem de uma pesquisa realizada com os pais, incita seu pensamento sobre a necessidade de conhecer e investigar mais a realidade dos seus alunos e suas famílias; a dificuldade de alguns alunos na produção de texto sobre o filme assistido; a dificuldade dos alunos em respeitar regras durante trabalhos em grupo; o fato de alguns alunos não trazerem o material combinado para confecção de embalagens. É percebido que a professora se coloca nas questões observadas, pensando sobre o seu papel nas dificuldades enfrentadas pelos alunos. O seguinte extrato pode ilustrar uma passagem de suas observações:

[...] a pesquisa feita por alguns alunos (pois nem todos participaram), sobre saúde, cuidados com a alimentação, corpo e dentes, ficou rica, os alunos descobriram fatos curiosos e interessantes. [...] notou-se que a maioria das mães não ajuda seu filho na tarefa de casa, pois a pesquisa que era para elas ajudarem, olhando a carteira de vacinação, poucos alunos fizeram. Portanto, a professora precisa investigar mais sobre a realidade dessas crianças e chamar a atenção dos seus pais, pois muitas vezes, as crianças não têm culpa, falta apoio por parte dos pais.

Em função do modo como narra, interpreto que P3 também passa por um momento importante de descobertas e novas percepções. Por exemplo, fala da importância de usar recursos como um cartaz para motivar e ajudar na compreensão do assunto:

Constatou-se que, utilizando cartaz para explicar determinada matéria, a aula fica mais motivada. Na apresentação do cartaz sobre as duas dentições – dentes de leite e permanentes – os alunos mostraram-se curiosos, ouviu-se muito questionamento. Na confecção da arcada dentária inferior e superior, eles realmente puderam tirar suas dúvidas e todos participaram com entusiasmo.

Durante sua reflexão, P3 ressalta bastante a participação e interesse dos alunos durante o desenvolvimento do projeto, além de buscar sempre trabalhar com o conhecimento de forma significativa, questão que não perde de vista desde o memorial. Cita a importância de um trabalho que fizeram sobre o problema do “piolho”, o qual gerou a elaboração de

panfletos explicativos que foram distribuídos para o restante da escola. Além disso, ressalta a importância de um trabalho conclusivo pelos alunos, incluindo-se a avaliação. Nesse contexto, expressa:

No final do projeto, com todos os dados coletados, os alunos concluíram com um relatório final, criaram slogans com dicas para melhor solução dos problemas de higiene e saúde e apresentaram todo o trabalho feito para a turma. A avaliação realizada efetivou-se não apenas na dimensão da aprendizagem, mas contemplou também a dimensão do processo, do desenvolvimento do projeto como um todo, estimulando inclusive a auto-avaliação de professores e alunos.

Após estudo da produção escrita, percebo que P3 demonstra mais clareza nessa narrativa e que as teorias disponíveis no meio acadêmico adquirem mais sentido para ela, apresentando-se de forma articulada e compreensiva. Assim, a teoria é esclarecedora à medida que vai ajudando-a na compreensão sobre a prática docente, bem como é orientadora, pois permite a visão de outras perspectivas de ação.

Também verifico que o estágio desencadeou questões que a provocaram a pensar sobre sua forma de ensinar. Dessa maneira, ela vai assumindo dificuldades, o que é um avanço em relação aos trabalhos anteriores. Nesse âmbito, entendo que P3 manteve uma atitude de escuta, de visão e de percepção permanente, necessária ao processo de observação.

Assim, observo que P3 coloca-se mais na sua prática, ao mesmo tempo em que começa a distanciar-se para refletir sobre a ação do passado. Está mais segura ao expor seu trabalho e relaciona a sua prática aos estudos desenvolvidos. Além disso, não perde de vista os princípios assumidos desde o início do percurso, especialmente no que se refere à ruptura com o ensino sem significado para o aluno.

Na seqüência do percurso, a professora realiza a 3ª Vivência – Pesquisa-ação, em agosto de 2004, na sua turma de 3ª série. Sua proposta de investigação decorre de sua observação sobre a dificuldade de alguns alunos não interpretarem textos, embora consigam decodificá-los. Assim, questiona: “De que maneira devo trabalhar a interpretação de textos, proporcionando aos alunos mais atenção e interesse pelo que estão lendo?” Coloca-se no problema, levantando a hipótese de que a culpa pode não estar só neles, mas talvez estivesse faltando algo que ela precisasse fazer para eles compreenderem melhor aquilo que lêem. Declara que precisa pesquisar, procurar uma solução para minimizar o problema, desenvolver estratégias significativas para despertar interesse e dar oportunidade para que todos se expressem.

Em função disso, direciona seus objetivos que envolvem o diagnóstico para melhor entender o problema, a identificação de estratégias de ensino, o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, a reflexão e a avaliação de sua prática pedagógica. É importante destacar um de seus objetivos, o qual reflete a orientação do processo numa perspectiva de compreensão dos problemas enfrentados: “Compreender como se dão os processos de construção e desenvolvimento na aprendizagem dos meus alunos em relação à interpretação de textos”.

Tendo em vista esses objetivos, inicia o ciclo da pesquisa-ação pelo levantamento teórico sobre o assunto e, para tal, busca apoio nos autores estudados no curso, realiza novas leituras, utilizando-se de revistas educacionais, aborda reflexões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, traz dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Noto, na sua exposição, que dialoga com os autores estudados, percebe aspectos abordados na teoria, relacionando-os com as dificuldades suas e de seus alunos. Dessa maneira, elabora pequenas sínteses que expressam seu raciocínio sobre os assuntos lidos. Por exemplo, ao expor as idéias de autores sobre a concepção sócio-histórica de texto, posiciona-se:

[...] observo que os textos, enquanto unidades significativas, manifestam intenções diferentes: informar, convencer, sugerir, entre outras. Para serem compreendidos, necessitam que capturemos sua produção. E para isso, concordo que é importante que o aluno leia textos significativos e de qualidade, de autores variados e com finalidades diferentes para a sua reflexão, o que também vai lhe ajudar na produção de novos textos.

Pesquisando, analisei que a interpretação de texto deverá privilegiar questões que desenvolvam a competência crítica da criança no lugar de torná-la apenas repetidora de trechos extraídos de textos. Deverão ser levados em consideração temas referentes à sua produção, suas funções sociais, sua estrutura, forma e gênero. Tais questões levarão a refletir sobre o texto lido e inter-relacionamento com outros, que já fazem parte do repertório cultural da criança.

Também percebi que uma análise interpretativa leva-nos a discutir de que nos fala o texto e como ele nos fala. Isso contribuirá para que haja melhor interpretação e significação. Trata-se, portanto, de procurar distinguir no estudo interpretativo, não apenas o significado explícito, mas o que está implícito. É preciso ler nas entrelinhas os contextos da produção, da leitura e da análise do texto.

A professora prossegue, relaciona o material impresso referente aos módulos do curso e às videoconferências, abordando a necessidade de compreender a leitura como ferramenta para apropriação de saberes. Além disso, discute a importância de se reconhecer os pontos de partida dos alunos no que diz respeito à observação do mundo e aos textos com os quais já convivem. Retoma e relaciona os conceitos que permeiam seu percurso desde o

início, como: mediação do professor, ensino significativo, ensino para a cidadania e atuação na sociedade, prazer e interesse na aprendizagem, influência e apoio dos pais.

Percebo como essencial o modo da professora posicionar-se ao ler sobre o assunto, pois se coloca no processo, dialoga com as fontes estudadas e elabora seu pensamento, utilizando-se de expressões como: analisei, percebi, concordo, observo, preciso fazer.

Para coletar dados P3 realiza observação dos alunos, entrevistas e questionários, envolvendo a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, uma estudante-professora do CNS, a professora de seus alunos, no ano anterior, alguns pais e alunos. Seu objetivo era investigar a percepção dos outros sobre seu trabalho e coletar possíveis indicativos de como ela poderia melhorar. Tendo em vista a hipótese de que o problema poderia estar na forma como ensina, vejo tal proposta como uma estratégia interessante para iniciar a investigação sobre seu trabalho. Mais que isso, penso, nesse momento, sobre a atitude de abertura de P3, ao submeter sua prática a outros olhares. Reflito ainda que sua postura pode ajudar no entendimento de que o professor necessita do diálogo em relação ao seu trabalho, valorizando-se a idéia de que a formação se concretiza também em função da partilha de experiências e conhecimentos.

No relato, P3 aborda cada posicionamento, sentindo-se gratificada pelo apoio e elogios feitos ao seu trabalho, como também à forma como trata seus alunos. Ressalta a contribuição da estudante-professora e da coordenadora, considerando importante o auxílio das mesmas ao sugerirem algumas estratégias de leitura e interpretação. Já a professora do ano anterior contou, na entrevista, que passou pelos mesmos problemas com aqueles alunos e não sabia como agir, porque sua formação inicial não ajudou em nada. Porém, também está cursando o CNSMI e afirma estar repensando seu trabalho. Nesse sentido, P3 conclui que, após ler, melhor compreender o problema, questionou sua prática e procurou mudar a maneira de trabalhar. Assim, declara:

Então, procurei mudar minha maneira de trabalhar em sala de aula, usando novas estratégias e recursos na interpretação de textos, dando o máximo de atenção para aqueles alunos que mais necessitavam. Pois depois de ter feito toda a investigação, pude concluir que esses alunos que têm dificuldades são alunos cheios de problemas em casa e isso afeta muito na sua aprendizagem e muitas vezes faz com que eles até percam o gosto de viver.

Nesse âmbito, P3 relata algumas propostas desenvolvidas e enfatiza o interesse e entusiasmo dos alunos na leitura e interpretação, especialmente por poderem se expressar de diferentes formas. Um ponto importante é o fato dela explicar o “porquê” dos tipos de textos

selecionados e o encaminhamento metodológico. Demonstra ter mantido a atitude de observação e atenção, o que permitiu que verificasse que os alunos com dificuldades na leitura e interpretação apresentam dificuldades afetivas, relacionadas às suas famílias. Narra, por exemplo, sobre um aluno que expressa, durante uma atividade, toda a carga emocional referente ao abandono dos pais, contando que ele e seus irmãos são criados pela irmã mais velha. Após, a aproximação da professora esse aluno demonstra um avanço na leitura e escrita, materializado na produção de textos. P3 fala de sua emoção e afirma, utilizando-se de uma citação, embora não aponte o autor: “o aluno que apresenta dificuldade na escola, investigue, pois atrás disso tem uma grande história para nos contar”.

Depois de examinar esse momento do percurso, interpreto que P3 amplia sua base de conhecimento ao exercitar uma investigação de forma sistematizada e metódica. O processo lhe oportunizou organizar sínteses teórico-práticas, a partir da observação e do estudo, o que permitiu a construção de novos significados sobre sua prática docente.

Na continuidade do percurso, a professora realiza uma intervenção na comunidade, sua 4ª Vivência. Esta foi realizada em grupo, numa comunidade rural, na qual se encontra uma escola multisseriada, em que uma colega estudante-professora do curso leciona. Nesse trabalho, o grupo tem como finalidade realizar um projeto de integração com a comunidade em geral, não somente com os pais, alunos e professores, mas com todo o entorno da escola. Assim, as professoras envolvidas buscam uma visão real da comunidade para conhecer os seus costumes, cultura, linguagens, problemas, anseios, lideranças.

Para atingir o referido objetivo, o grupo desenvolveu o tema: “Família e Escola: resgatando valores para um mundo melhor”. A escolha se justifica pela necessidade de conhecer e valorizar a cultura do passado e local, além de se considerar uma preocupação expressa no Projeto Pedagógico da escola.

No relato individual sobre o trabalho, P3 retoma o referencial teórico do plano de ação e explicita a problemática, abordando os aspectos que justificam a vivência, como: necessidade de aprendizagem entre escola e comunidade; permissão aos pais para que conheçam a escola; importância de ações educacionais compartilhadas, pois a escola não pode trabalhar isolada; necessidade da escola aproximar-se da comunidade para extrair elementos que permitam a ressignificação dos saberes e das práticas escolares. Para efetivar tais idéias, a professora ressalta a importância de valorizar os saberes extra-escolares e estabelecer parcerias no trabalho educativo.

Durante sua exposição, P3 ancora-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em textos trabalhados na tutoria e nos módulos do curso. Ao fundamentar o trabalho, não se

distancia da idéia de transformação da visão tradicional de escola, como instituição fechada, externa e alheia à vida dos alunos, fato que se articula à visão de escola que defende desde o memorial introdutório.

Embora a professora não tenha desenvolvido a vivência na sua comunidade, não se deixa distanciar do problema e afirma que sempre procurou fazer o máximo para ensinar seus alunos, mas, muitas vezes, por trabalhar só, não tinha idéias, opiniões, atitudes diferentes. Nessa direção, declara:

O projeto de trabalho desenvolvido na IV Vivência Educadora “Escola e Comunidade”, do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, possibilitou um novo olhar à escola, que ela não poderia mais trabalhar sozinha, isolada. Precisava chamar os pais até ela e mostrar todo seu projeto de trabalho, suas ferramentas e procurar extrair dos mesmos seus saberes e opiniões. Enfim, envolvê-los ao máximo, fazendo com que sentissem que a escola era sua e muito lhe pertencia. Percebe-se a importância de bom relacionamento entre pais e professores para que seu filho aprenda com entusiasmo, mas muitas vezes, os pais não tinham oportunidade de participar da vida escolar de seus filhos, pois a própria escola não abria espaço para que esta relação acontecesse. Hoje vemos que quando a escola e a comunidade caminham juntas em busca do mesmo ideal, os nossos objetivos de educador começam a ser realizados.

Segundo a professora, é preciso encontrar formas variadas de mobilização e organização de alunos, pais, professores, comunidade, integrando os diversos espaços educacionais. Para tanto, o grupo planejou e possibilitou várias situações, com o intuito de promover o envolvimento da comunidade local, sendo estas: oficinas de artesanato para provocar e incentivar a participação; montagem de um museu, com exposição de objetos da comunidade, tendo em vista a valorização das pessoas e do conhecimento local; palestra com um professor de História e Geografia, com o intuito de discutir experiências de vida e relacioná-las à preservação e memória da família e da comunidade. Também foram abordados temas como saúde e prevenção de doenças com profissionais da área, além de se trazer à tona a questão da auto-estima, assunto tratado por uma enfermeira do Posto de Saúde. Nesse caso, P3 destaca seu próprio envolvimento com o tema, afirmando que o momento fez com que ela sentisse mais prazer de viver. A professora ainda aponta as atividades de lazer com brincadeiras, as oficinas de teatro e culinária, como estratégias que oportunizaram a participação de adultos e crianças, além da troca de saberes e experiências.

De acordo com o relato de P3, o trabalho teve resultados positivos, pois possibilitou-lhe buscar conhecimentos sobre a comunidade, interagindo com as pessoas que fazem parte dela. Dessa forma, os professores puderam ampliar a visão sobre esse tipo de integração. Destaca também a participação da Associação de Pais e Mestres no planejamento e na

execução da proposta. Ressalta o envolvimento de um grande número de pessoas da comunidade, o que, segundo ela, ocorreu como uma forma de “contágio”, a cada dia crescia o número de participantes. Para a professora, o trabalho “tocou” a comunidade e permitiu a aproximação com a escola, além da troca de saberes e experiências. Decorrente da ação realizada, um dos resultados se materializou na solicitação das mães para que se crie o “Clube de Mães” na escola.

Em função do exame do relato de P3, leio que a vivência possibilitou a compreensão de algumas questões que envolvem uma visão ampliada de docência, como a relação da comunidade com o projeto da escola, com o currículo e com o processo ensino-aprendizagem. Percebo que o trabalho auxiliou a professora a visualizar possíveis rupturas com o ensino sem significado, questão que ela traz como eixo norteador de seu percurso formativo. No entanto, sinto falta de questionamentos ou dificuldades enfrentadas durante o projeto, bem como sua discussão sobre pontos de convergência ou conflitantes em relação à comunidade em que atua. Noto, porém, que a teoria, objetivada no posicionamento de autores da área, adquire cada vez mais sentido para a professora, intermediando suas observações e reflexões sobre os processos vividos, além de fundamentar suas metas.

No ano de 2005, a professora realiza o Estágio – 2ª Etapa, na sua turma de Pré-Escola. Mantém as metas que orientam seu percurso, desde a 1ª Vivência : mudar sua postura ao ensinar, pelo desenvolvimento de uma prática dinâmica, inovadora, atualizada e significativa. Para isso, reafirma sua posição em relação ao trabalho por projetos, atribuindo-lhe a possibilidade de articulação de áreas e contextualização dos conteúdos. No caso de seu estágio, seleciona o tema “Alimentação Saudável” para trabalhar com os alunos de Pré-Escola. Justifica a escolha em função desse conteúdo fazer parte do plano curricular, além da sua importância para essa fase de desenvolvimento e para a saúde das crianças. No entanto, afirma que é um desafio abordar tal tema, especialmente porque muitos dos seus alunos fazem a primeira refeição do dia na escola.

Sendo assim, P3 expõe um quadro teórico para fundamentar seu projeto e, pelo exame deste, percebo que ela mesma consegue relacionar os temas trabalhados no curso de maneira lógica, isto é, seu pensamento é ordenado numa seqüência compreensiva. Nessa dimensão, retoma a idéia de ensino significativo, articula-o à necessidade de mudanças na escola atual e relaciona-o ao ato de planejar, não só em termos de aulas, mas da instituição ter metas definidas no seu Projeto Pedagógico. Desse modo, faz uma relação coerente com a importância da autonomia da escola e do trabalho coletivo, para que esses fatores tenham reflexo na cidadania. Advém daí a necessidade de repensar as formas de organizar e trabalhar

os conteúdos, contextualizando-os. É notória a relação que a professora estabelece com os últimos temas abordados no curso, os quais envolvem Projeto Político Pedagógico, Currículo e Legislação do Ensino no Brasil.

Diante do projeto desenvolvido, P3 relata o trabalho, sem desvincular-se dos princípios que assume durante todo o percurso: ensino dinâmico e aprendizagem significativa, conhecimento do aluno e do seu meio, necessidade de motivação, problematização das experiências dos alunos, recursos concretos, interações, trabalho coletivo, dentre outros.

Na sua narrativa, a professora relata as atividades que realizou, valorizando a aprendizagem pelo lúdico na faixa etária das crianças da pré-escola. Nesse sentido, conta que desenvolveu situações de aprendizagem diversificadas, como: jogos e brincadeiras, saídas a campo, experimentos, filmes, desenhos, dramatização e dança, atividades com a literatura. Teve também a finalidade de envolver a alfabetização e o raciocínio lógico-matemático de uma maneira atraente para as crianças.

Em decorrência do exposto, P3 salienta a positividade das propostas, o interesse e envolvimento das crianças, a aprendizagem com prazer. Afirma ter sido possível extrair opiniões e saberes dos alunos. Constata que uma das dificuldades experimentadas na proposta foi a vivência de regras, especialmente nos trabalhos em grupo, observando que é um processo trabalhoso, mas o professor precisa aprender a ter paciência e fazer intervenções.

Apesar de a professora evidenciar aspectos positivos e importantes do trabalho, sinto falta de questionamentos e observações sobre fatores importantes para o ensino na Pré-Escola, que poderiam versar sobre: a forma como as crianças dessa faixa etária aprendem e mobilizam seus conhecimentos e suas experiências; as dificuldades de intervenção e mediação; o encontro entre as experiências prévias e o conteúdo formal. Novamente, retomo minhas indagações sobre o tempo e espaço disponibilizados para rever e refletir sobre o vivido. Há que se considerar que o curso está em fase de término no momento da 2ª etapa do estágio, incluindo-se nele várias atividades ao mesmo tempo. Levanto também a hipótese de que a simultaneidade das propostas que ocorrem no final do curso pode impedir um melhor aproveitamento desse tipo de trabalho.

No entanto, percebo nessa professora uma crescente segurança nos seus posicionamentos e uma consciência do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Demonstra coerência no seu raciocínio e compreensão sobre as metas que propõe, bem como sobre os efeitos de sua ação docente. Assim, avança no entendimento dos aspectos que se relacionam aos processos de ensinar e aprender, clarificando e ampliando o significado de “inovação pedagógica”, questão abordada desde o memorial.

Nesse sentido, sua Síntese Elaborada de Curso traduz a coerência de seu raciocínio teórico-prático, o qual foi construído durante todo o percurso de formação. O referido material contém 95 páginas de texto, no qual P3 explicita uma relação entre suas experiências passadas, a teoria abordada no curso e sua nova compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora faz um contraste entre o ensino considerado tradicional e o conceito de inovação, questão que orienta seu pensamento, desde sua primeira narrativa.

Interpreto que ela consegue abordar aspectos denotativos de um enfoque tradicional quando explicita algumas concepções arraigadas de ensino, vivenciadas como aluna e depois, como professora. Insere-se o fato de P3 se considerar “conteudista” antes do curso e, muitas vezes, ter ensinado da mesma maneira que aprendeu, isto é, de forma repetitiva e sem significado para o aluno. Nesse caso, declara: “[...] posso afirmar que já trabalhei de maneira tradicional, em que apenas o professor ensinava e o aluno aprendia mecanicamente, não tendo espaço para transmitir seus conhecimentos. Muita teoria e pouca prática, cobrando do aluno a memorização para resolver as avaliações.”

Desse modo, ao contrapor-se às concepções que não lhe servem mais, percebe possibilidades de avançar na forma como realiza a ação docente, tendo em vista a aprendizagem mais significativa dos alunos e uma formação voltada para as necessidades do contexto em que vivem e atuam.

Nessa direção, P3 realiza reflexões sobre cada área de conhecimento trabalhada no curso e finaliza com seu posicionamento sobre as mudanças na sua prática, a partir das vivências e dos estágios. Penso que a forma como narra traduz seu esforço em mostrar compreensão, a partir dos estudos que realizou e das situações vivenciadas. Assim, após citar um autor ou expor uma abordagem teórica, a professora usa termos como: “hoje sei”, “analisei”, “percebi”, “considero”, “comparo”, “procuro fazer”, além de apontar estratégias de ensino consideradas mais adequadas para o sucesso da aprendizagem.

É possível, então, verificar que a professora volta sua reflexão para o que sabia – fazia e, com apoio nos referenciais teóricos, focaliza seus posicionamentos anteriores ao curso, apontando mudanças. Para ilustrar tal fato, percebo a importância das considerações de P3 sobre o tema “Alfabetização”, já que essa era uma questão tratada desde o seu memorial. Assim, a professora situa os posicionamentos dos autores estudados, refere-se à teoria construtivista como uma forma de compreensão da trajetória das crianças, aponta questões sobre leitura e formação do leitor, discorre sobre a necessidade de trabalho com diferentes tipos de textos. Intermediando suas análises, revela novos entendimentos, como:

O professor deve entender que a leitura precisa ser encarnada na vida das pessoas, isso só será possível se ultrapassar a concepção do “ler” como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade. Uma outra questão é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto. Assim os alunos eram divididos em duas categorias: os que gostavam de ler e os que não gostavam. O professor não se importava em motivar aquele aluno que estava sem interesse, apenas deixava de lado, prejudicando o seu aprendizado, pois quando o aluno não lia, apresentava dificuldades em todas as matérias e isso representava reprovação. Mas, hoje a minha visão em sala de aula é outra, sei que é preciso que toda a escola compreenda que a formação do leitor ou a aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas ou a métodos. Com isto, não estou negando que dominando o código escrito não se possa ler, mas afirmando que esse domínio não garante que a criança se transforme em leitora.

Num outro trecho, P3 discute a importância do ensino de Ciências e, após referenciar os Parâmetros Curriculares Nacionais, interroga-se: “Será que estamos cumprindo a nossa tarefa como educadores responsáveis pela formação das gerações que viverão no próximo século?” Em decorrência da pergunta, aponta aspectos referentes à transformação do meio pelo homem e ao uso da tecnologia, colocando-se como educadora. Assim, comenta:

[...] nessa busca de alternativas para minimizar a agressão à natureza, procuro trabalhar em sala de aula com projetos educativos, os quais levem meus alunos a observar, registrar, pesquisar. Acima de tudo, que eles reflitam e questionem soluções, que possam estar buscando melhorias e alternativas de uso da natureza, sem estar afetando a sua qualidade de vida.

A professora prossegue e afirma que esse tipo de trabalho não é fácil, mas é preciso ajudar cada aluno a ver as consequências das ações do homem e experimentar soluções que, a longo prazo, gerem melhor aproveitamento dos recursos da natureza. Relaciona a questão à conscientização dos alunos, a partir do conhecimento significativo, para que eles possam orientar e envolver a sua própria comunidade na problemática. Em seu novo entendimento, ensinar Ciências não é ensinar a responder questionários, mas explorar o meio em que a criança vive. Nessa dimensão, posiciona-se:

[...] quando eu for planejar o ensino de Ciências, preciso considerar os conhecimentos que o aluno já possui, envolvendo a interdisciplinaridade dos conteúdos em sala de aula, com atividades essenciais que levem os alunos a desenvolverem uma postura crítica e criativa frente aos problemas atuais.

Considerando os trechos anteriores, o que desejo salientar é a maneira como a professora busca encadear suas compreensões, retomando os assuntos estudados e

relacionando-os às demais questões presentes em todo seu percurso, como por exemplo, a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, o significado do conhecimento para o aluno.

Nesse formato, a professora expressa suas aprendizagens sobre os componentes curriculares e os diversos temas abordados no CNSMI. Atribui a este sua nova postura frente ao ensino, em função dos conhecimentos adquiridos. Num outro trecho refere-se ao ensino da História, procurando mostrar seu novo entendimento, num contraste com sua concepção anterior. Explica:

O ensino da História tem por objetivo levar o estudante a conhecer o meio social em que vive, bem como as transformações da natureza e da sociedade pela ação do homem. Nas primeiras séries, a aprendizagem deve partir da experiência da criança e de informações colhidas no meio em que vive. Não se deve exigir da criança a verbalização de conceitos, mas estes devem ser formados pelo aluno por meio da vivência, da comparação, da observação, da conversa, da representação, da dramatização.

Além disso, é importante que a criança descubra a existência de realidades diferentes da que vive, pois essa variedade de realidades permite ao aluno a curiosidade e o desejo de novas descobertas, estimulando ao mesmo interessar-se cada vez mais por novos mundos, próximos e distantes dele.

Mas, tudo isso que citei são conhecimentos que adquiri no Curso Normal Superior com Mídias Interativas, pois até então o ensino da História parecia ser uma atividade que exigia muito pouco: decorar fatos, nomes e datas. E para que o aluno fosse bom, era preciso ter boa memória para reter dados mentalmente. E para ser um bom professor, era preciso vencer toda a matéria, repassando dados e informações, muitas vezes através de simples leitura do livro didático e de questionários que se repetiam ano após ano.

Constato que a professora faz uma retrospectiva do curso, ressaltando os conhecimentos que foram válidos para ela repensar seu modo de ensinar, tendo como apoio a teoria, objetivada no conhecimento produzido na área de educação. Revela assim, o resultado de todo um percurso, pautado pela teoria e pela prática. Dessa forma, é possível ter uma visão de construção da trajetória anteriormente narrada no diagrama apresentado a seguir.

1ª PRODUÇÃO: MEMORIAL MARÇO/2003

Afirma que escrever o memorial é “deparar-se com situações que marcaram profundamente a sua vida, que não é um processo fácil, o qual necessita do auxílio de outras pessoas para lembrar e situar experiências...”

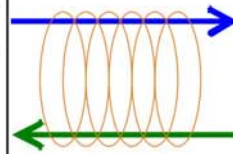
(NECESSIDADE DE MEDIACÃO)

- É possível perceber no memorial um “reconhecimento de si” no mundo, na família, no seu trabalho.
- Fala do início de sua escolaridade na zona rural: dificuldades para ir até a escola distante, autoritarismo da professora, castigos, aprendizagem mecânica, na qual os alunos “ouviam e faziam”.
- Embora ressalte as dificuldades, via-se como dedicada, esforçada e aplicada, que aprendia dentro dos limites impostos, sem precisar de castigos.
- Encontra-se neste início sua 1ª visão de “ensino tradicional”.
- Conclui a 4ª série e fica 5 anos sem estudar (escola distante, poucas condições financeiras. Seus “irmãos”, por serem “meninos”, foram privilegiados, podendo continuar os estudos).
- Volta a estudar em função da oportunidade de frequentar a “Escola Consolidada”, mais próxima. Enfatiza também o incentivo da mãe. Ressalta novamente que era “método tradicional”.
- Ingressa no curso de Magistério na “cidade”, afirmando que sempre quis ser professora. Enfatiza que, embora tivesse boas notas, o ensino era “tradicional” e não aprendeu para a vida. O curso não contribuiu para a profissão, porque não teve muitas experiências em sala de aula (muitas observações e as regências serviam mais para avaliar do que para aprender).
- Ressalta algumas dificuldades no início da profissão: trabalhar com 4 séries, limpar a escola e preparar o lanche dos alunos.
- 1 ano após, faz concurso e passa a trabalhar com 3ª série numa escola de sua localidade. Cita novamente a falta de preparo, mas que neste espaço havia a troca de experiências, o planejamento conjunto, a oportunidade de cursos, palestras...
- Ressalta que depois de 10 anos, assumiu uma 1ª série → novos medos, novas dificuldades. Segundo ela, fez muitas coisas “erradas”, mas foi eficiente na alfabetização das crianças.
- Ao ingressar no CNS também teve dificuldades pela distância, por deixar o filho de 1 ano sem ela, porém teve o apoio da família, do marido, da diretora da escola, dos colegas, da coordenação do curso. A expectativa é de “mudança”.
- A legislação tornou-se um “forte motivo” para ela fazer o curso superior. (Lei 9394/96: indicava a necessidade da formação de professores em nível Superior num prazo de 10 anos).

1ª VISÃO DE SI: dificuldades, medos, expectativas...

• ATITUDE: de abertura e vontade de “inovar” sua prática, alterar rotinas e sair do “isolamento”.

• Busca novas EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA.



• EXPERIÊNCIAS PASSADAS

• Uma determinada VISÃO/CONCEPÇÃO de Ensino Tradicional.

• Um PRÉ-CONCEITO de “erros” que acha ter cometido.

2ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 1ª VIVÊNCIA: DIAGNÓSTICO DA ESCOLA AGOSTO/2003

- No plano de ação apresenta como objetivos: “observar, analisar e compreender o funcionamento do ensino e da ação docente, para ter uma nova visão da realidade e da prática educativa, comparando e melhorando a sua postura no processo ensino-aprendizagem”.

- Investiga a sua própria escola, intencionando um melhor conhecimento do seu espaço de atuação. (Escola de Zona Rural/ 1ª a 4ª séries/ 215 alunos).

- Apresenta quadro teórico: a escola como transformadora da sociedade; a preparação do aluno para a cidadania; interação escola-meio; gestão compartilhada; ensino coerente com a prática; relação escola-comunidade; Necessidade de planejamento das ações escolares; importância do Projeto Político-Pedagógico; necessidade de mudar a cultura da escola; necessária formação continuada do professor.

- Percebe-se uma exposição de princípios que foram tratados nos primeiros módulos do curso → busca apoiar-se no referencial.

- Para fazer o diagnóstico aplica questionários e entrevistas, faz observação da escola como um todo, de uma sala de aula, dos espaços e tempos. (O material de coleta é bastante amplo, porém, percebe-se a dificuldade de problematizar as questões neste 1º momento).

- Apresenta e descreve os diversos aspectos observados; funcionamento; visão de diretores, professores, pais, alunos sobre educação e escola; espaço físico e recursos; formas de relação com a comunidade; filosofia da escola; formação do corpo administrativo e docente. Diz que essa vivência permitiu-lhe uma “nova postura”.

- Em função do diagnóstico estabelece alguns princípios: para realizar uma formação cidadã é preciso compreender a realidade cultural, social e política e partir das experiências dos alunos; a escola deve assumir a educação como processo em construção; deve-se investigar o meio da criança e suas necessidades para trabalhar um conhecimento significativo; levar em conta as diferenças de aprendizagem. Referência o ensino por projetos como alternativa metodológica.

- Neste 1º momento não é possível perceber indagações sobre a escola e sua própria prática. A escola é apresentada sem grandes problemas.

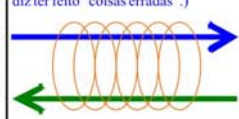
- A “teoria” parece assumir um papel de justificativa frente às questões observadas, referenciando o “positivo”.

3ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª VIVÊNCIA: DOCÊNCIA REFLEXIVA NOVEMBRO/2003

- Mantém uma atitude de abertura para o novo e de esforço de busca do diferente: para ela → ensino significativo para a formação cidadã.

- Sua META vai na direção do que denomina “uma nova postura frente ao ensino-aprendizagem”.

(O “velho”, o ensino tradicional parece ser o que viveu como aluna decoreba, ensino sem sentido, estudar para a prova... ou até mesmo, como professora, quando diz ter feito “coisas erradas”.)



• Referencial teórico: primeiros módulos do curso servem como apoio.

• Um primeiro OLHAR sobre sua escola de maneira sistematizada, ainda que não de forma problematizadora.

4ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO ANALÍTICO DO ESTÁGIO: ETAPA I MAIO/2004

- Realiza um projeto interdisciplinar com a sua turma de 4ª série. — Reafirma a ideia de ter um “novo” posicionamento ao desenvolver os conteúdos, realizando a “interdisciplinaridade e a problematização”.

- Leio que sua “nova postura” envolve os objetivos que apresenta: organizar práticas pedagógicas dinâmicas e significativas; elaborar projeto interdisciplinar e contextualizado; estabelecer relação entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e recursos; criar formas mais ativas de aprendizagem, utilizando recursos disponíveis.

- Seu quadro teórico funda-se na Pedagogia de Projetos como referencial e proposta metodológica nesta vivência.

- Fundamenta-se nos autores abordados no curso para discorrer sobre questões como: trabalho coletivo, professor mediador, cooperação, interação, comunicação, envolvimento dos alunos, aprendizagem significativa, disciplina e relação dialógica, avaliação, contextualização do conteúdo, dentre outros.

- Utiliza-se do discurso acadêmico presente no meio educacional e no curso para justificar a ideia de desenvolver práticas diferenciadas para o aluno ser o sujeito da aprendizagem.

- Justifica e argumenta a importância do projeto interdisciplinar como metodologia. (Percebo que o trabalho por projetos é entendido como uma forma de superação do “ensino tradicional”).

- Ao narrar sobre o trabalho realizado não explicita o motivo do tema “Animais” e de como foi a seleção deste.

- Relata vários pontos positivos: o significado das atividades realizadas, a inserção do lúdico no seu trabalho, as formas diferenciadas de leitura e escrita, a interação com os alunos, o envolvimento e interesse, o trabalho em grupo.

- Porém não explicita as características da positividade, como isto é evidenciado. Da mesma forma, ao apontar uma dificuldade observada: “a pesquisa em casa” (algumas crianças não tinham onde pesquisar), não explicita como lidou com a questão e a problematização que poderia ocorrer em torno disso.

- Ainda não faz perguntas para si mesma no sentido de problematizar as situações vivenciadas. Porém, afirma que a Vivência oportunizou resultados positivos na sua prática.

5ª PRODUÇÃO: SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

- Fala de “medos”, de suas dificuldades e preocupações: medo que tinha da professora autoritária quando era aluna na escola primária; dificuldades no início da profissão, quando assumiu uma escola multisseriada; medo quando assumiu uma 1ª série; preocupação em não “dar conta” do curso quando ingressou no CNS; estranhamento inicial quanto à metodologia de trabalho (vídeoconferências, on-line, tutoria).

- Considerava-se “conteudista” antes do curso. Também enfatiza que ensinou, em muitos momentos, reproduzindo a maneira como aprendeu. Muitas vezes, coloca que ensinava de forma “incorreta”. Assim, expõe sua compreensão sobre as áreas do conhecimento e aponta maneiras de ensinar que, hoje, considera mais adequadas. Assim, usa termos como: hoje sei, analisei, percebo, considero, comparo, procuro fazer. É indicativo de reflexão este processo de comparação entre o que sabia-fazia e sua nova compreensão e proposições na prática atual.

- Enfatiza uma nova percepção: o fato de reconhecer as diferenças de aprendizagem entre os alunos e trabalhar com os mesmos, a partir de suas dificuldades. Assim, ressalta muito a ideia de que é preciso realizar um ensino ativo e participativo, que ofereça desafios aos alunos.

- Percebo, na sua síntese, uma amarração entre os referenciais teóricos e sua prática: a partir de compreensões que teve, avalia, questiona, pensa sobre o que faz, como faz, para quê e para quem faz o ensino. Exemplo disso é o relato sobre a 3ª Vivência, durante o qual diagnosticou uma problemática referente à leitura/interpretação de textos. Estudou teoricamente o assunto para compreender os dados que coletou na sua turma e, após, desenvolveu estratégias de intervenção, percebendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

**No contexto da Síntese há uma relação entre conhecimentos que a professora tinha antes do curso e conhecimentos adquiridos neste, o que oportuniza uma reflexão sobre um outro “jeito” de ensinar, que ela já vem experimentando na sua prática. Um ponto forte é o apoio nos referenciais teóricos.*

6ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLA-COMUNIDADE (4ª VIVÊNCIA) NOVEMBRO/2004

- O projeto é realizado em grupo numa comunidade/ escola de zona rural (escola de outra estudante-professora do CNS).

- Tem como finalidade uma integração com todo o “entorno” da escola, buscando-se uma visão real da comunidade: cultura, linguagens, problemas, anseios, lideranças, etc.

- Desenvolvem o tema: “Família e Escola: resgatando valores para um mundo melhor”. Justificam pela necessidade de valorizar a cultura do passado e local, além de ser esta uma preocupação expressa no Projeto Pedagógico.

- Apóiam-se no referencial abordado no curso, em leituras sobre a relação escola-comunidade e nos PCN's. Volta-se à ideia de transformação da visão tradicional de escola e a necessidade de parcerias no trabalho educativo.

- A professora coloca-se no problema, afirmando que sempre procurou fazer o máximo para ensinar seus alunos, mas muitas vezes, por trabalhar só, não tinha muitas ideias, opiniões, atitudes. Além disso, a própria escola não dá oportunidade para participação dos pais, sendo necessário encontrar formas variadas de mobilização e organização de todos para integrar os espaços educacionais.

- Foram realizadas propostas como: oficinas de artesanato (chamamento), museu e exposição com objetos da comunidade (resgate da tradição), palestra com professor de História sobre Memória e valorização das experiências locais, trabalho sobre prevenção de doenças/ saúde, atividades de lazer, oficina de culinária e teatro.

- O trabalho envolveu diferentes profissionais e segundo a professora, “tocou” a comunidade, permitindo a aproximação e a “troca” de saberes.

- A partir deste trabalho, as mães solicitaram a criação do “Clube de Mães”.

- É possível perceber que a Vivência foi um exercício no sentido do grupo compreender questões que envolvem uma visão mais ampla de docência. Os temas e as situações foram planejados com um sentido. Demonstraram saber por que estavam propondo, porém não explicitam dificuldades, questionamentos, conflitos.

7ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª ETAPA DO ESTÁGIO MAIO-JUNHO/2005

- Realiza o estágio na sua turma de Pré-Escola. Mantém as metas da 2ª Vivência e do Estágio/ 1ª etapa: Mudar a postura ao ensinar, desenvolver uma prática dinâmica e significativa.

- Justifica o tema “Alimentação saudável”, por estar presente no plano curricular, sendo um desafio trabalhá-lo com crianças que, segundo ela, fazem sua 1ª refeição do dia na escola.

- Ressalta que o tema foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, com aulas contextualizadas, visando aprendizagens significativas.

- Sua fundamentação teórica está articulada e relaciona os temas trabalhados no curso de forma lógica/ ordenada, numa sequência compreensiva: MUDANÇAS NA SOCIEDADE/ESCOLA → ENSINO SIGNIFICATIVO → NECESSÁRIO PLANEJAR METAS: PROJETO PEDAGÓGICO → TRABALHO COLETIVO → CIDADANIA → MUDAR FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS → EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS → INTERDISCIPLINARIDADE → CONTEXTUALIZAÇÃO → PROJETOS

- Não desvincula-se dos princípios elencados desde o memorial como: ensino e aprendizagem significativos, conhecimento do aluno e do meio, motivação, curiosidade dos alunos, recursos concretos, problematização das experiências dos alunos, interações e relações com o outro, trabalho coletivo...

- Desenvolve situações de aprendizagem diversificadas em função da faixa etária dos alunos, envolvendo brincadeiras, dramatização, saídas a campo, experimentos, desenhos, filme, jogos, literatura.

- Enfatiza a positividade dos resultados, o entusiasmo das crianças, cita algumas problemáticas como: dificuldade das crianças em vivenciar regras, a falta de envolvimento de alguns pais nas atividades a serem realizadas com seu auxílio. No entanto, não aprofunda suas observações como por exemplo: O que foi observado em relação à forma como as crianças de pré-escola se manifestam? Como mobilizam as suas experiências? Como ocorreu a sua mediação? Quais as dificuldades do professor neste tipo de proposta?

8ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA PESQUISA AÇÃO AGOSTO/2004

- Encoraja-se a continuar um trabalho de REFLEXÃO sobre sua prática.

- CONSCIÊNCIA do seu processo de formação e SEGURANÇA ao posicionar-se.

- Conjunto de SIGNIFICADOS construídos a partir da prática e da teoria.

- COMPREENSÃO sobre suas metas: o que propõe, por que, para quem e sobre prováveis efeitos da sua ação.

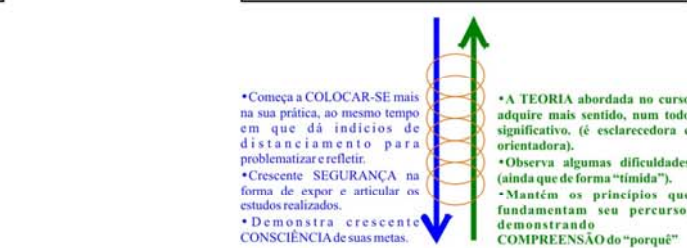
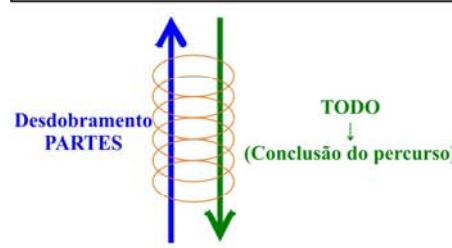
- CONCEPÇÃO sobre o processo ensino-aprendizagem, caracterizando o significado da “inovação pedagógica”, o qual abordava desde o memorial.

• Não perde de vista a necessidade de melhorar sua prática.

• Busca compreender os conceitos na relação com a prática, porém ainda não aprofunda a análise de situações específicas.

• Articula o referencial teórico de forma clara, ordenada, lógica.

• Mantém atitude de OBSERVAÇÃO sobre si e seus alunos.



8ª PRODUÇÃO: SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

- Fala de “medos”, de suas dificuldades e preocupações: medo que tinha da professora autoritária quando era aluna na escola primária; dificuldades no início da profissão, quando assumiu uma escola multisseriada; medo quando assumiu uma 1ª série; preocupação em não “dar conta” do curso quando ingressou no CNS; estranhamento inicial quanto à metodologia de trabalho (vídeoconferências, on-line, tutoria).

- Considerava-se “conteudista” antes do curso. Também enfatiza que ensinou, em muitos momentos, reproduzindo a maneira como aprendeu. Muitas vezes, coloca que ensinava de forma “incorreta”. Assim, expõe sua compreensão sobre as áreas do conhecimento e aponta maneiras de ensinar que, hoje, considera mais adequadas. Assim, usa termos como: hoje sei, analisei, percebo, considero, comparo, procuro fazer. É indicativo de reflexão este processo de comparação entre o que sabia-fazia e sua nova compreensão e proposições na prática atual.

- Enfatiza uma nova percepção: o fato de reconhecer as diferenças de aprendizagem entre os alunos e trabalhar com os mesmos, a partir de suas dificuldades. Assim, ressalta muito a ideia de que é preciso realizar um ensino ativo e participativo, que ofereça desafios aos alunos.

- Percebo, na sua síntese, uma amarração entre os referenciais teóricos e sua prática: a partir de compreensões que teve, avalia, questiona, pensa sobre o que faz, como faz, para quê e para quem faz o ensino. Exemplo disso é o relato sobre a 3ª Vivência, durante o qual diagnosticou uma problemática referente à leitura/interpretação de textos. Estudou teoricamente o assunto para compreender os dados que coletou na sua turma e, após, desenvolveu estratégias de intervenção, percebendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

**No contexto da Síntese há uma relação entre conhecimentos que a professora tinha antes do curso e conhecimentos adquiridos neste, o que oportuniza uma reflexão sobre um outro “jeito” de ensinar, que ela já vem experimentando na sua prática. Um ponto forte é o apoio nos referenciais teóricos.*

9ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO ANALÍTICO DO ESTÁGIO: ETAPA II MAIO/2004

- Tem como objetivo: “rever, compreender e elaborar um plano de trabalho interdisciplinar com aulas contextualizadas”. Entende que se deve transformar o cotidiano da escola pela “inovação” do trabalho pedagógico do professor. Mantém os objetivos da 2ª Vivência.

- Seu quadro teórico reflete os temas abordados no curso. Nesse momento apresenta um raciocínio mais claro, com sequência e encadeamento de ideias. Consegue organizar seu pensamento na relação com os autores estudados/lidos.

- CONFIGURAÇÃO DO MUNDO ATUAL → FERRAMENTAS PARA MOBILIZAR CONHECIMENTOS → MUDAR O FOCO TRADICIONAL DO ENSINO → REVER O ESPAÇO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DE ENSEINAR E APRENDER → INTERAÇÕES E MEDIACÕES → MANIPULAÇÃO CONCRETA DOS SIGNIFICADOS → MUDANÇA DE POSTURA DE PROFESSORES, PAIS, ALUNOS.

- Amplia e articula a fundamentação sobre Pedagogia de Projetos.

- A ideia de “inovação” está mais explicitada e fundamentada nesta produção.

- Demonstra “saber” em que direção caminha e por que razão está propondo o estágio.

- Ao desenvolver o trabalho, reafirma sua preocupação quanto à aprendizagem dos alunos, com sucesso, para servir à vida. (META)

- Faz relato das propostas/situações (3ª série), cujo tema foi discutido e selecionado com os alunos “Higiene e Saúde”. Mantém observação e consegue, nesse relato, apontar algumas dificuldades e ensaiar problematizações. Por exemplo: o fato de nem todos participarem de uma pesquisa realizada com os pais, provoca-lhe a pensar que precisa conhecer e investigar mais a realidade dos seus alunos e famílias.

- Faz diversas constatações sobre a validade de princípios que fundamentaram sua prática. Como exemplo: o uso de recursos simples fez diferença e provocou o interesse dos alunos pelo tema; algumas situações como estudo e elaboração de panfletos sobre doenças aproximaram os alunos de problemáticas vivenciadas no meio; o trabalho com jogos e a dificuldade dos alunos em relação a regras.

- Faz pequenas discussões sobre a flexibilidade do planejamento, sobre avaliação e auto-avaliação dos alunos durante o trabalho, sobre a ideia de que há muitas formas de aprender.

6ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA VIVÊNCIA ESCOLA-COMUNIDADE (4ª VIVÊNCIA) NOVEMBRO/2004

• Começa a COLOCAR-SE mais na sua prática, ao mesmo tempo em que dá indícios de distanciamento para problematizar e refletir.

• Crescente SEGURANÇA na forma de expor e articular os estados realizados.

• Demonstra crescente CONSCIÊNCIA de suas metas.

7ª PRODUÇÃO: RELATÓRIO DA 2ª ETAPA DO ESTÁGIO MAIO-JUNHO/2005

• Amplia sua CONCEPÇÃO de docência, currículo, ensino inerente ao percurso.

• A OBSERVAÇÃO é processo inerente ao percurso.

• Visualiza possibilidades de ruptura com o ensino tradicional (questão que traz desde o memorial).

8ª PRODUÇÃO: SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

- Encoraja-se a continuar um trabalho de REFLEXÃO sobre sua prática.

- CONSCIÊNCIA do seu processo de formação e SEGURANÇA ao posicionar-se.

- Conjunto de SIGNIFICADOS construídos a partir da prática e da teoria.

- COMPREENSÃO sobre suas metas: o que propõe, por que, para quem e sobre prováveis efeitos da sua ação.

- CONCEPÇÃO sobre o processo ensino-aprendizagem, caracterizando o significado da “inovação pedagógica”, o qual abordava desde o memorial.

• Não perde de vista a necessidade de melhorar sua prática.

• Busca compreender os conceitos na relação com a prática, porém ainda não aprofunda a análise de situações específicas.

• Articula o referencial teórico de forma clara, ordenada, lógica.

• Mantém atitude de OBSERVAÇÃO sobre si e seus alunos.

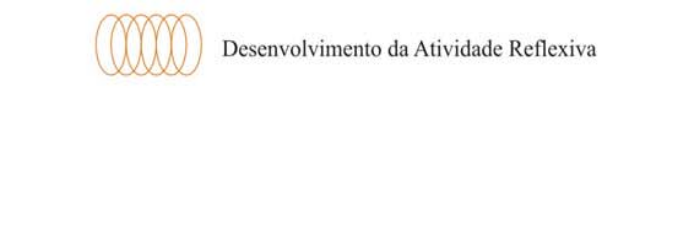
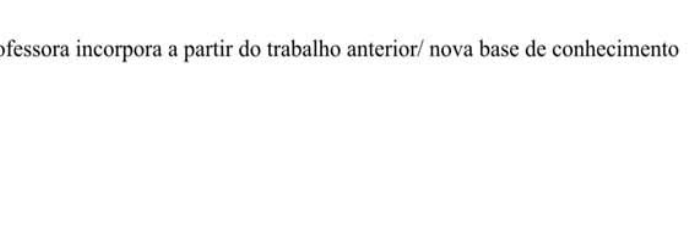
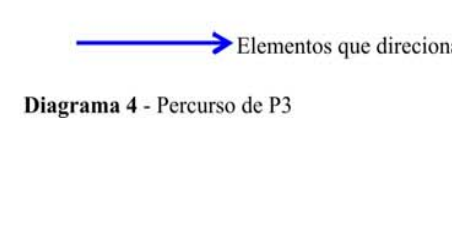
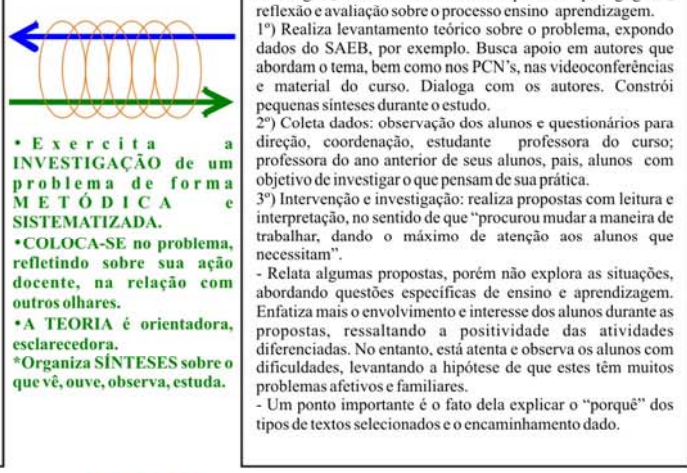
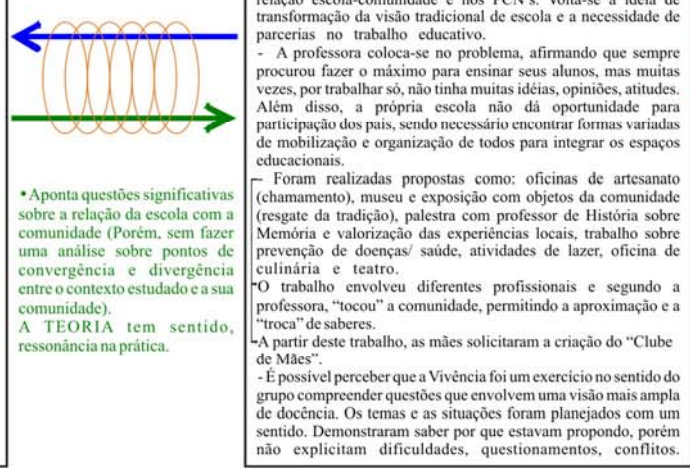
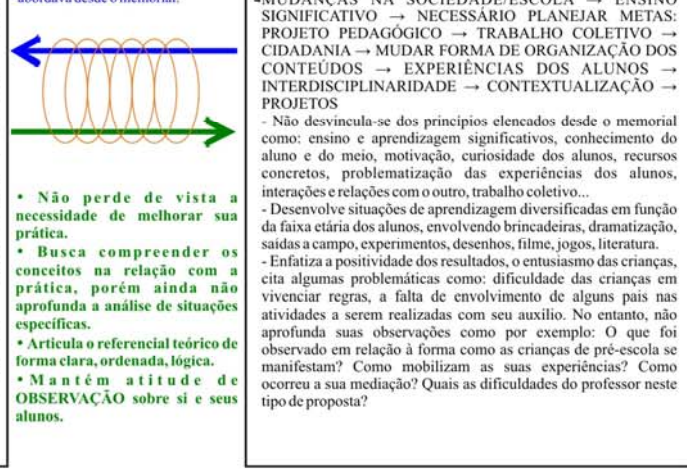
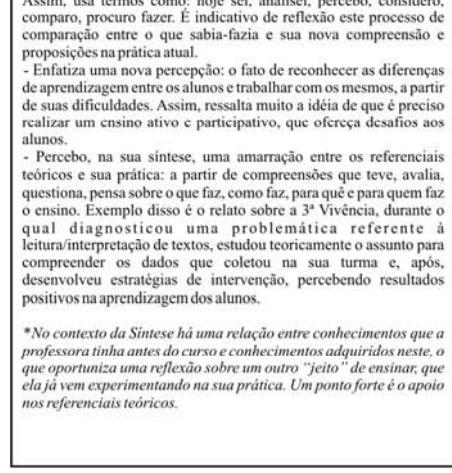


Diagrama 4 - Percurso de P3

Elementos que direcionam a próxima etapa

Elementos que a professora incorpora a partir do trabalho anterior/ nova base de conhecimento

Desenvolvimento da Atividade Reflexiva

5.2 ENTRE NARRATIVAS E OLHARES: POSSIBILIDADES DE MANIFESTAÇÃO DOS PROCESSOS REFLEXIVOS

A partir da narração e da leitura dos percursos de formação das professoras, posso depreender que os mesmos apresentam elementos significativos que relacionam estratégias formativas com processos reflexivos, oportunizando aprendizagens no contexto do desenvolvimento profissional. Nesse sentido é que proponho a análise de alguns elementos que considere eixos de articulação das estratégias de formação com o pensamento reflexivo, produzindo-se manifestações de reflexividade que parecem consolidar-se como atitude desses profissionais perante sua própria prática.

Também foi possível observar e analisar alguns elementos comuns nos percursos e outros idiossincráticos, o que demonstra a forma de cada professora apropriar-se do curso que realizou, considerando-se que a relação com sua história pessoal-profissional influi na mobilização dos seus processos de pensamento.

A seguir serão abordados alguns eixos, os quais entendo como articuladores das estratégias formativas com as manifestações de reflexão, evidenciadas no ciclo formativo proposto, como: *os motivos, desejos e as finalidades pessoais e coletivas influentes no percurso formativo; a experiência como elemento inerente à reflexividade; a observação e a problematização como processos intrínsecos à investigação-reflexão; o papel e o lugar da teoria nas maneiras de descrever e analisar as práticas; a pesquisa-ação como situação formativa-reflexiva; características das reflexões materializadas nas narrativas.*

5.2.1 Os Motivos, Desejos e as Finalidades Pessoais e Coletivas Influentes no Percurso Formativo

Apoiando-me na análise de Gimeno Sacristán (1997) sobre o componente dinâmico e energético que move as ações humanas, entendo que os percursos formativos das professoras investigadas são também orientados por fatores pessoais que influenciam a maneira como conduzem o curso de formação. Trata-se de reconhecer seus mecanismos internos de escolha e decisão, seus sentimentos, motivos, desejos, intenções, que se entrelaçam com o processo

cognitivo, na assimilação e construção de conhecimentos sobre sua prática docente, direcionando o curso da ação.

Nesse sentido, P1 expressa o desejo de “melhorar sua prática”, menciona o conceito inicialmente abordado no curso sobre “professor reflexivo” e mostra-se curiosa, à procura do novo, com espírito aberto, querendo alterar velhas crenças e examinar conseqüências na ação, atitudes apontadas por Dewey (1979) e inerentes a um processo reflexivo. No entanto, também expressa o desejo de realizar um curso superior, o qual não tinha condições de fazer por morar distante de centros que possuíam Faculdades/Universidades e por ter filhos que precisavam da sua presença. A realização do curso superior também se liga à sua necessidade de adquirir e atualizar conhecimentos como profissional, como demonstrou em vários episódios.

No caso de P2, embora se mostre preocupada com a aprendizagem de seus alunos, centra sua motivação na idéia de aperfeiçoar-se, recuperar o tempo em que ficou “parada” e deixa claro que deseja prosseguir estudos numa Pós-Graduação. Também apresenta uma satisfação ao adentrar no curso, em função dos mesmos motivos de P1, como as dificuldades de deslocamento para cursar uma faculdade e conciliar os papéis de profissional, esposa, mãe e aluna.

A necessidade de atender a legislação vigente igualmente é um forte motivo para P3 inserir-se num curso de formação de professores, em nível superior. Esse fato a inclui num grupo de profissionais situado num determinado contexto institucional e legal. A exemplo de P1, esta professora também mora numa comunidade rural e tem dificuldades para se ausentar da família, cujo apoio, no entanto, tornou-se fundamental para que pudesse realizar o curso. Assim, P3 buscou saídas para resolver os problemas iniciais, como a necessidade de conseguir transferência para o período matutino, demonstrando vontade e desejo de seguir um novo percurso na carreira profissional, o que atingiria sua vida pessoal.

Além disso, analiso que P3 expressa uma vontade de vencer seus medos, alterar rotinas e melhorar suas experiências de docência, desde a sua 1ª narrativa. Essa vontade desencadeia uma busca, que ela traduz numa finalidade: proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos, diferente do modelo de ensino e aprendizagem que teve como aluna. Além do referencial de ensino que teve, o qual denomina de “tradicional”, P3 demonstra disposição para pensar a sua prática pedagógica e acredita ter cometido “erros”, questão que parece fazê-la crer que o curso apontaria tais equívocos e indicaria novas possibilidades na forma de ensinar.

Diante da análise dos três percursos, percebo também algumas características que coincidem com elementos presentes na etapa da *Diversificação* apontada por Huberman (1992). A referida fase é ampla e se relaciona ao período de 7 a 25 anos de carreira, porém apresenta algumas tendências centrais, tais como: a necessidade do profissional lançar-se em experiências pessoais, diversificando o modo de ensinar; a busca de novos desafios, articulada a novos estímulos, novas idéias, novos compromissos pessoais e/ou coletivos. Essa busca pode responder a um receio de cair na rotina e auxiliar o profissional a manter o entusiasmo pela profissão. Partir para novas experiências e manter a satisfação ao ensinar pode corresponder a um momento de questionamentos do profissional em torno de si e do seu trabalho.

Por outro lado, é importante lembrar que uma outra tendência na fase de *Diversificação* refere-se ao fato de o profissional sentir-se em condições de discutir as questões mais amplas que envolvem a educação, como os fatores institucionais, as reformas, as questões políticas, dentre outras. Essa condição pode promover novas motivações, inclusive no que diz respeito à ambição pessoal, aspecto que se traduz na busca de mais prestígio, autoridade, responsabilidade, em função do acesso às funções administrativas.

Relacionando o citado estudo, considero que as professoras demonstram, no período de formação no CNSMI, uma disposição para se lançarem em experiências pessoais, buscando diversificar formas de ensinar. Penso que apresentam essa característica especialmente por manifestarem uma insatisfação em relação à forma como ensinavam, entendendo que precisavam mudá-la em benefício da melhor aprendizagem dos alunos. Cabe refletir que a questão da “inovação” é um discurso muito presente no meio educacional, através dos cursos, palestras, reuniões pedagógicas e outros eventos/situações de formação docente. Nesse caso, as professoras podem ter chegado no curso com toda uma bagagem de questionamentos exteriores que assimilaram ao longo de suas histórias.

No entanto, a manifestação de mudança está presente desde os memoriais das três professoras, sendo possível também perceber que cada uma direciona suas metas de forma diferenciada. Sendo assim, P1 e P3 apresentam semelhanças ao questionarem suas práticas, expondo certas dificuldades e inseguranças, além de demonstrarem abertura para rever o que já sabiam e faziam. No caso de P2, evidencia-se a perspectiva de prosseguir os estudos e realizar uma Pós-Graduação após concluir o curso, o que parece mobilizar um novo sentimento em relação à sua capacidade pessoal-profissional.

Além disso, as professoras parecem buscar novos estímulos pessoais e profissionais, dispondo-se a se comprometerem com um novo projeto, no caso, o CNSMI. Ocorre a

possibilidade de se envolverem num projeto mais abrangente de formação acadêmica, o qual poderia tornar-se um espaço de expressão e de aprendizagem coletiva de um grupo mobilizado em torno de uma “oportunidade” de formação em nível superior.

É interessante analisar que o conjunto de motivos e desejos pessoais das professoras está ligado a um sentimento de pertença a um determinado grupo profissional que, naquele contexto, necessitava de uma formação em nível superior e uma certificação de sua experiência, por força da legislação vigente. Direciona-se assim uma finalidade individual de realizar um curso de graduação, mas que se articula a uma finalidade coletiva, situada num dado momento histórico para a profissão. Incluem-se as necessidades apontadas pelos municípios e respectivas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, considerando os planos de carreira desses profissionais. Tais fatos desencadeiam uma preocupação das professoras com si mesmas, com o ensino, com suas carreiras, com o papel que têm na organização a que pertencem.

Diante disso, motivos, desejos e finalidades pessoais vão se articulando aos motivos e às intenções coletivas e institucionais. Nesse cenário, situa-se o Curso Normal Superior, no qual as professoras inseriam-se. Este se incluía num contexto institucional, político, legislativo, tecnológico, o qual definia determinados objetivos para a formação de professores, considerando algumas necessidades, como a de formar “professores reflexivos”, finalidade assumida e traduzida nas estratégias formativas desenvolvidas.

Convém então analisar que a reflexão ocorre em meio à complexidade das práticas pessoais e sociais, nos contextos e tempos em que se engendram, envolvendo um conjunto de condições para que se realize. Isto é, existe uma gama de interações entre pessoas, instituições, conhecimentos, que são mobilizadas em situações e tempos específicos. Desse modo, no curso em questão, era preciso equilibrar as necessidades formativas definidas pelo contexto em que o programa situou-se e as necessidades individuais dos professores. Como abordam Pacheco e Flores (1999), o equilíbrio entre o modelo de referência do formador e o modelo pedagógico do formando deve resultar num modelo personalizado do formando.

Em função dos percursos examinados, analiso que o curso vai adquirindo um valor para as professoras durante o período de formação, coadunando-se com seus desejos e intenções e direcionando formas de conhecer suas práticas docentes. Entendo que as intenções coletivas são traduzidas pelas professoras, sendo vistas como necessárias e significativas.

Nesse raciocínio, percebo uma positividade das estratégias formativas desenvolvidas no curso, porque, ao longo do percurso, vão permitindo que os motivos e finalidades individuais-coletivas articulem-se à esfera cognitiva das professoras, impulsionando processos

reflexivos. Fundamentando-me em Gimeno Sacristán (1999), é possível perceber que o componente dinâmico e energético que envolve a ação compõe-se de esquemas afetivos que orientam, sustentam, dão confiança e promovem a ação. Para mim, as estratégias formativas auxiliaram as professoras a manter seus motivos, desejos e finalidades, as quais se ampliaram e se transformaram até o final do percurso. Tal aspecto pode ser demonstrado pelo posicionamento e ações dos profissionais quando observam e problematizam suas experiências, descrevem e analisam suas práticas e se envolvem em processos investigativos, eixos que serão analisados a seguir.

5.2.2 A Experiência como Elemento Inerente à Reflexividade

As três professoras são consideradas “experientes” e, nesse caso, torna-se importante reconhecer suas características e necessidades ao se delinear um curso de formação. De acordo com Reali (2006), os professores experientes parecem pautar sua ação em estruturas mais complexas que os iniciantes, exercendo um controle mais voluntário e estratégico sobre o ensino-aprendizagem; possivelmente detêm um quadro de referência mais amplo para lidar com as demandas e os problemas do ensino; apresentam maiores conhecimentos dos alunos em termos de habilidades, estilos de aprendizagem e características pessoais; são mais responsivos às demandas do ambiente, sendo capazes de alterar o rumo das ações em função das necessidades dos alunos e das variáveis do contexto; detêm um “estoque” de informações, as quais são usadas para interpretar os eventos, construindo-se representações mais complexas sobre o ensino.

Nessa perspectiva, uma característica evidenciada nos percursos é o fato das professoras possuírem um estoque de informações e uma base de conhecimento pautada pelas experiências passadas, o que fica claro no memorial inicial. Nessa dimensão, P1 faz uma revisão do passado, ressaltando experiências positivas e negativas, destacando suas dificuldades em trabalhar, num dado momento de sua carreira, com o Ciclo Básico de Alfabetização. Qualifica tal experiência como “traumática”, pois achava que não estava “preparada” para trabalhar com uma orientação diferenciada para a alfabetização. No entanto, essa falta de “preparo” parece ser ainda, no início do curso, um problema para ela, pois continuava a afirmar que não estava preparada para trabalhar com alunos com diferentes

dificuldades de aprendizagem, incluindo-se nesse trabalho as necessidades de ampliar a relação-comunicação com as famílias dos alunos.

Nesse sentido, dificuldades de diferentes ordens são a tônica da primeira narrativa. A professora indicada como P2 também revisa seu passado, enfatizando dificuldades desde o início de sua carreira: dificuldades em trabalhar com alunos que tinham as mais diversas necessidades, os quais denomina de “carentes”; sua dificuldade de adaptação nas escolas (devido às seguidas mudanças); medo de não conseguir ensinar. Afirma que foi adquirindo experiência com as colegas e com a própria “prática”. Esse aspecto é comum às três professoras, as quais reafirmam que em seus cursos de Magistério foi trabalhada uma teoria considerada ideal, distanciada da prática. Esperavam, assim, que o curso de graduação pudesse auxiliá-las no aperfeiçoamento de suas experiências de ensino.

Considerando o significado da experiência na aprendizagem da docência, P3 também aponta suas dificuldades no início da carreira, ao lidar com diferentes níveis de aprendizagem e com o acúmulo de tarefas numa classe multisseriada, realidade para a qual não havia sido orientada. Essa professora também reforça a importância da partilha de experiências e “troca de idéias” com os colegas como um dos espaços de sua aprendizagem profissional. Tal dimensão remete à concepção discutida por Gimeno Sacristán (1997), de que a experiência, além de se constituir numa cultura pessoal e subjetiva, localiza-se na esfera do conhecimento inter-subjetivo e compartilhado, pois pode ser socializada e se tornar base para ações futuras ou de outros sujeitos. Dessa forma, P3 também se preocupa com os possíveis erros cometidos ao ensinar, referendando seu movimento de aprendizagem pela observação e imitação de práticas que teve disponíveis durante sua própria escolarização, bem como pelas suas experimentações.

A análise dos dados aponta para o valor da “experiência” como ponto de partida e de chegada para as professoras no processo de formação acadêmico-profissional e continuada. Sem dúvida, a experiência é necessária fonte de aprendizagem profissional e a literatura sobre formação de professores referenda a questão. Porém, a experiência por si só não pode conduzir a uma ressignificação adequada da prática e promover o conhecimento do professor. Sem a necessária problematização - interpretação da experiência e de uma análise pautada em diferentes fontes de conhecimento profissional, corre-se o risco de repetir práticas equivocadas, justificadas pela utilidade imediata da “ação” ou pelas crenças originadas e mantidas num dado contexto.

No ciclo formativo em pauta, buscou-se a qualificação e a transformação das experiências, as quais tornaram-se balizadoras da reflexão dos professores. Como as

professoras foram encorajadas a problematizar suas experiências, com vistas à transformação da prática docente?

Um dado que considero importante é a concepção presente no projeto do CNSMI, de que as professoras eram “aprendizes adultos” e estavam em contexto de trabalho. Nesse caso, favorecer a reflexão implicou que os formadores reconhecessem que as professoras necessitariam perceber o resultado exterior de suas ações profissionais e, conseqüentemente, o processo de pensar sobre essas ações se faria necessário. Assim, as experiências da própria prática precisariam ser balizadoras para se levantar problemáticas que, muitas vezes, tinham se cristalizado e se tornado questões rotineiras; ou, por outro lado, apontariam necessidades sobre as quais os professores nunca haviam pensado.

Considero que, durante o processo formativo no curso, as professoras foram provocadas a descrever as situações práticas, localizando aspectos que pudessem gerar indagações. A partir daí, elas seriam instigadas a buscar saídas para entender o vivido, processo esse que permite a existência de objetivos e conteúdos para a reflexão. Na minha visão, a 1ª Vivência Educadora (diagnóstico da escola) inicia o ciclo e provoca a necessidade da profissional “estar presente” em sua própria prática, de “abrir o olhar” para seu entorno e tentar “ver” como a escola se apresenta, bem como expressar seu posicionamento dentro da mesma. É certo que cada professora, no referido contexto, tem uma reação diferenciada à situação, distinguindo-se pela individualização e idiosincrasia ao responder à proposta do curso.

Assim, no momento do diagnóstico, P1 mostra-se disposta a ver uma outra prática, até para verificar se a experiência de outra professora, de um mesmo tipo de escola (multisseriada), tinha semelhanças com seu trabalho. Ocorre então um confronto entre o que já sabia e fazia com os problemas que identifica numa outra prática, o que a auxilia a questionar aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de alunos numa classe multisseriada. Reconheço também a necessidade de P1 compartilhar e confrontar suas teorias práticas, suas experiências, as informações que tem sobre sua atividade de ensinar, conhecimentos esses caracterizados na esfera do senso comum, como sinaliza Gimeno Sacristán (1997). É interessante fazer esta análise, no sentido de que o acervo de informações em torno da atividade de ensinar representa algo familiar às professoras, o que contribui para que P1 tenha, nesse momento, elementos do cotidiano que a auxiliem a fazer algumas interpretações sobre a experiência, tendo-as como possíveis questões desencadeadoras de reflexão. Além disso, tendo a interpretar que P1 teve a oportunidade de fazer um distanciamento de sua própria experiência para poder vê-la, entendê-la e compará-la, a partir

de um diálogo com o conhecimento de um outro sujeito (professora observada) e com o seu conhecimento pessoal.

Já P2 e P3, ao fazerem o diagnóstico de suas próprias escolas, parecem ainda não captar aspectos que mereceriam indagação, como o entendimento dos pressupostos teóricos do projeto político-pedagógico da instituição. A inserção das referidas professoras pode mostrar como as experiências narradas retratam a vida e o trabalho dos professores nas suas organizações escolares, revelando aspectos como: as dificuldades em se “enxergar” no funcionamento da escola, as relações de trabalho que podem emperrar ou impulsionar problematizações, os hábitos que cristalizam posturas e conhecimentos, a cultura de cada local que pode ser mais, ou menos, resistente às mudanças, as políticas que regem ações e relações, dentre outros.

Em se tratando da experiência profissional, é importante lembrar a força que tem o conjunto de experiências que são acumuladas, a partir de uma relação intersubjetiva, no interior das instituições, estabilizando-se um tipo de prática educativa, a qual consolida formas de pensar e agir (GIMENO SACRISTÁN, 1997). Isso me possibilita refletir sobre os posicionamentos de P2 e de P3 durante o diagnóstico, entendendo que a experiência consolidada numa cultura intersubjetiva não pertence a uma só pessoa, mas é compartilhada, criando-se padrões sociais, rotinas, regras, expectativas, valores, formas de saber fazer, desejos compartilhados, que são fundamentos para as ações de outros profissionais. Nesse âmbito, há uma estreita relação entre o indivíduo e as estruturas já criadas, impulsionando-o à mudança ou até mesmo impedindo sua reflexão, já que o mesmo se encontra numa relação de continuidade entre sua consciência e a realidade social em que se inclui, no caso, a instituição onde trabalha. Essa é uma questão a ser analisada ao se propor cursos de formação para professores experientes, considerando que tais aspectos são também conteúdos para reflexão, os quais envolvem as condições objetivas, históricas, estruturais, políticas em que se desenvolve o trabalho docente e que podem ser ressignificadas.

Na minha ótica, desde o diagnóstico inicia-se um processo de favorecimento para que a reflexão possa manifestar-se numa perspectiva de continuidade. Assim, a base de conhecimento já existente, em função da experiência consolidada num dado local, pode não se tornar limitadora para possíveis mudanças ao longo do ciclo formativo. Como as propostas do curso se entrelaçam num movimento de continuidade e de interação, o diagnóstico oportuniza iniciar um confronto com o estoque de informações já existente e com a cultura pessoal e profissional compartilhada. Para mim, a proposta não se reduz ao levantamento de problemáticas e de possíveis hipóteses, mas demanda o estabelecimento de metas que

necessitam efetivar-se em nível da própria experiência, nas demais vivências e estágios. Desse modo, a 2ª Vivência – docência reflexiva desencadeou uma meta a ser buscada, considerando-se as problemáticas abordadas anteriormente na 1ª Vivência. É possível analisar que a estratégia amarrou as professoras a um certo compromisso com o curso, com a sua própria experiência *in loco* e com a sua aprendizagem.

Importa-me ressaltar que o processo de “se ver”, estudar a própria experiência, de traçar metas para a ação, visualizando-se possíveis conseqüências, foram fatores que exigiram das professoras trabalhar com hipóteses, observar sua prática, buscar saídas, selecionar, filtrar, avaliar outros saberes, tomar decisões e buscar uma certa autonomia. Nesse sentido, uma ilustração de um momento do percurso de P1, auxilia-me na percepção que tenho do processo.

P1, ao realizar sua docência reflexiva (2ª Vivência), com base nas observações do diagnóstico, construiu um raciocínio, o qual centrava-se na idéia de que “*prática sem conhecimento da realidade do aluno causa desinteresse, dificuldades de aprendizagem e indisciplina*”, elaborando a hipótese de que é preciso motivar, trabalhar com as experiências dos alunos, trabalhar com o lúdico, trabalhar de forma interdisciplinar, mudar a maneira de avaliar, trabalhar com atividades significativas e planejamento participativo. Para tanto, elaborou o projeto interdisciplinar, metodologia que estava sendo estudada no curso, cuja experiência era ainda desconhecida da professora. Na sequência, partilha idéias com os colegas e com a tutora, fundamenta-se na teoria disponível, recolhe novas informações sobre a proposta, relacionando-a aos seus objetivos. Planeja, realiza a experiência, observa, descreve e analisa sua prática. Isso lhe permite tirar algumas lições, dentre elas o fato de que quando os alunos se envolvem com a resolução de um problema, é possível ter mais disciplina e melhor aprendizagem, como também a idéia de que trabalhar com projetos exige uma nova postura e planejamento do professor.

O processo provocado pelo curso, que é contínuo nos estágios e nas demais vivências, aliado à motivação de P1 no que se refere à melhoria da prática, possibilita-lhe não repetir a recente experiência de forma isolada no próximo momento. Ao contrário, fortalece o já vivido, acrescentando novos elementos teóricos (trabalhados no curso) e práticos (vivenciados por ela), o que também amplia e dá mais sentido a novas observações. Esse movimento possibilita que P1 fique atenta e consiga, porque viveu situações que permitiram conhecer mais os alunos, desencadear um novo problema (a dificuldade de seus alunos na produção de textos). Este seria então a tônica da investigação-ação, outro momento teórico-prático do curso.

No caso de P2, é possível analisar que a necessidade de desenvolver, observar, analisar a sua própria experiência através de um projeto interdisciplinar também a impulsiona a ter novas constatações sobre seus alunos e as necessidades que envolvem o trabalho do professor no que diz respeito à integração de áreas, foco que elege como importante, movida pelo objetivo de “mudar a maneira de ensinar” e responder às necessidades impostas pelo curso. Posso depreender que a “teoria” impulsiona P2 a “ver” possibilidades e traçar planos, pois, ao se deparar com uma outra fonte de conhecimento (cultura objetivada/ teorias científicas), ela parece se instigar a analisar diferentes concepções e experimentar outras possibilidades de ensino, o que não deixa também de estar atrelado às suas motivações pessoais. No entanto, a leitura do percurso da professora mostra-me que o movimento teórico-prático do curso provoca-lhe e oportuniza-lhe um crescente envolvimento com sua própria experiência, o que começa a tornar-se mais visível a partir do Estágio – 1ª etapa.

Os dados coletados a partir da narrativa da primeira etapa do estágio sinalizam que P2 apresenta um olhar mais atento às respostas dadas pelos alunos em função dos objetivos que propôs e da nova experiência com a metodologia de projetos, ampliando sua visão em relação à vivência anterior. Desse modo, P2 observa como seus alunos lidam com novos conceitos e preocupa-se com a dinâmica do trabalho em grupo, reafirma a necessidade do uso de diferentes recursos e da mediação do professor na aprendizagem. Essas e outras questões vão ganhando importância nas demais etapas do seu trabalho, pois, por um lado, são focos de análise teórica nos módulos e, por outro, são elementos presentes no cotidiano da docência, vividas e narradas por todas as professoras participantes do curso. Isso quer dizer que o tratamento das diferentes questões vivenciadas no dia-a-dia escolar é condição para o trabalho teórico-prático no curso. Nesse âmbito, a experiência é sempre balizamento para continuidade do percurso formativo.

Na minha percepção, embora P2 preocupe-se em justificar suas observações, embasando-se na teoria abordada nos módulos, sua experiência tem que ser por ela observada, de alguma maneira pensada e narrada, tendo em vista a proposição de metas para os momentos seguintes do curso, articuladas às reflexões construídas e que só adquirem sentido na relação com sua escola e seus alunos. Assim, tal processo é inerente ao percurso de formação no programa e a reflexão sobre a própria prática tende a se manifestar de diferentes formas. O processo de P2, por parecer estar mais pautado na teoria, causa-me indagação e propicia o levantamento de uma hipótese: se a teoria estivesse sendo abordada de modo isolado da experiência na escola e na sala de aula, causaria o mesmo impacto no pensamento da professora?

Já o percurso de P3 é impulsionado pela sua atitude de abertura para o novo e pelo seu esforço em tornar o ensino mais significativo para os alunos, preocupando-se com uma educação para a cidadania e para a vida. Tendo em vista a sua própria vivência como aluna, durante a trajetória escolar e suas experiências anteriores como professora, assume a necessidade de transformar o que denomina de “ensino tradicional”. Nesse âmbito, a professora apresenta um raciocínio coerente com suas metas, focalizando os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização como necessários na sua maneira de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, P3 entende que mudar o ensino requer enfrentar desafios e necessidades na prática, como: realização de trabalho coletivo, envolvimento do aluno, necessidade de planejamento, ver o aluno como sujeito da aprendizagem, trabalho com questões sociais, avaliação formativa e contínua, uso de diferentes canais de conhecimento, valorização da leitura, redimensionamento da idéia de disciplina, dentre outros. Seu pensamento parece conduzir-se para um levantamento de hipóteses que podem lhe ajudar a resolver sua problemática, centrada na necessidade do ensino real e significativo, inclusive a proposta de trabalho por projetos assume uma possibilidade de ruptura com a abordagem tradicional de escola.

Nesse momento do curso, P3 é fortemente envolvida com os temas abordados nos módulos teóricos, o que começa a influenciar seu modo de conduzir a experiência. Dessa forma, a professora encadeia metas, princípios e estratégias ao seu compromisso de atribuir outro sentido ao trabalho que realiza. A experiência da 2ª Vivência – docência reflexiva permite novas observações sobre a ação docente, oportunizando o olhar para algumas dificuldades, porém, sem ainda serem problematizadas de modo que a professora faça perguntas sobre situações vivenciadas. Assim, P3 centra sua reflexão, posterior à vivência, na positividade das propostas realizadas e parece que, ao apoiar-se na teoria, acaba refletindo sobre possíveis respostas para as questões emergentes na prática, reforçando os fundamentos que aborda desde a 1ª Vivência. Isto é, mais do que fazer perguntas, a professora faz reflexões em função das possibilidades práticas que analisa, a partir de uma teoria já construída e socializada no curso, como conteúdo científico. No entanto, a teoria não é um discurso isolado para a professora e está encadeada a toda uma experiência profissional anterior, às suas atitudes e intenções de melhorar sua prática.

O referido processo tem continuidade no Estágio – 1ª etapa. É interessante analisar que, no plano de estágio, P3 tem clareza das metas que busca atingir e explicita um raciocínio que reflete, de certa forma, uma problemática mais abrangente que constrói em função da sua história pessoal-profissional e a partir do curso. Para ela, a configuração do mundo atual

impulsiona a necessidade de novas ferramentas para mobilizar os conhecimentos, daí a importância de mudar o foco tradicional do ensino e rever as concepções de ensinar e aprender.

Analiso, que durante essa fase do percurso de P3, a experiência contribui para que ela perceba *in loco* a validade de alguns princípios que, desde o memorial, aborda como necessários para um ensino mais significativo. Nesse sentido, demonstra crescente segurança em relação ao trabalho que propõe, tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos, com sucesso. Na narrativa faz constatações sobre: o uso de recursos simples, como um cartaz que favoreceu a atenção e interesse dos alunos; a assimilação de conteúdos sobre o tema “Saúde”, quando os alunos se envolveram com a elaboração de panfletos sobre doenças; a flexibilidade do planejamento, ressaltando a idéia de que há diferentes formas de aprender; a possibilidade real dos jogos no processo de aprendizagem e a dificuldade de vivenciar regras. Observa os “erros” dos alunos como fonte de aprendizagem e reafirma a necessidade de mudança na concepção de avaliação.

Verifico ainda que, a partir do estágio, a professora coloca-se mais na sua prática e distancia-se da ação para problematizar e refletir. Isto é, quando aponta uma dificuldade, provoca seu pensamento de modo a buscar entender e sinalizar uma possível hipótese de solução. Por exemplo, ao vivenciar uma situação negativa referente a um trabalho de pesquisa proposto como tarefa, pára e pensa sobre as possíveis causas da falta de participação de alguns alunos. Indaga sobre o que poderia fazer para se aproximar mais das famílias e compreender os motivos do não envolvimento delas nessa e em outras situações de aprendizagem. Pela observação, acompanhada da indagação, é possível que se inicie a problematização, essencial para a recriação da experiência.

Considerando a análise dos percursos, tendo a concordar com Tardif (2002), quando ele afirma que os saberes da experiência constituem-se o “núcleo vital” do saber docente, porque na e a partir da experiência pode-se negar ou retraduzir outros tipos e fontes de saberes, incorporando-os à prática, em função dos contextos variáveis e contingentes do cotidiano. O que me chama a atenção é o dado de que o curso, por meio das estratégias formativas, possibilitou a relação de proximidade e interioridade da experiência das professoras com os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, que pela sua natureza (processos de produção, relações de poder), são vistos como exteriores à prática docente. Essa questão é, desde o memorial, referenciada pelas professoras, as quais afirmavam que sempre aprenderam pela experiência, pois sua formação inicial estava distanciada da prática.

Diante do exposto, reflito também que a 2ª Vivência – Docência Reflexiva e a 1ª etapa do Estágio são momentos iniciais do curso, nos quais as professoras se deparam com suas experiências, de forma diferenciada, com o objetivo de rever seu próprio trabalho. Observo que tal processo demanda um tempo para que as professoras se enxerguem dentro das situações que deverão ser observadas, problematizadas e analisadas, uma vez que elas também se tornam o sujeito e o objeto de suas reflexões. Percebo que se realizou, durante o curso, um ciclo formativo no qual as experiências se constituíram em ponto de partida e ancoragem para a reflexão sistemática, oportunizando a explicitação da prática e daquilo que cada professora ainda intencionava realizar. A cada nova Vivência Educadora, elementos da experiência anterior eram repensados ou acrescentados, caracterizando um novo conhecimento pessoal e prático.

No entanto, é essencial analisar que para se tornar possível a continuidade e a interação das experiências, bem como o processo de rupturas e avanços na aprendizagem, numa complexidade crescente de modos de pensamento, durante um percurso formativo dessa natureza, são necessárias algumas condições, dentre as quais: a análise compartilhada com tutor, docentes, assistentes e colegas do curso; o estudo teórico constante; o tempo e espaço disponíveis para socializar, narrar e refletir sobre suas vivências; o processo de registro após o vivido; a orientação contínua a cada fase do percurso; o diálogo com diferentes fontes de saberes; as atitudes e motivações pessoais; a observação e a problematização da experiência.

Nessa dimensão, sigo afirmando que as estratégias formativas se compõem de diferentes elementos que se entrecruzam continuamente, ao longo de um período, para que possam gerar processos reflexivos.

5.2.3 A Observação e a Problematização como Elementos Intrínsecos ao Processo de Investigação-Reflexão

A “observação” apresenta-se como um processo elementar na construção do conhecimento sobre a docência, ocorrendo em todas as fases do curso. O movimento dos percursos formativos mostra que a observação das experiências é uma fase necessária para processos de investigação e reflexão, daí ter sido provocada e orientada desde a primeira inserção.

Retomando o contexto do diagnóstico, é percebido que P1 mantém sua motivação relacionada à melhoria da sua prática e referenda que deseja “observar” uma outra escola e sala de aula para pensar sobre a sua forma de ensinar. Nesta inserção, é possível verificar a observação fortemente aliada a processos de descrição daquilo que vê, ouve, sente, pensa. No entanto, não é mero relato de fatos, porque duas questões permitem que a professora dê um salto qualitativo no que se refere ao seu processo de pensamento: a orientação e sistematização da observação proposta pelo curso, articulada ao referencial teórico desenvolvido nos módulos iniciais/temas, que servem como balizadores para esse momento; e a meta estabelecida pela professora quanto à melhoria de sua própria prática e sua disposição para a mudança e para aprender.

É importante avaliar o significado da observação no conjunto dos processos formativos. Tal estratégia não é fim em si mesma e deve exercer funções claras que se complementam ao se propor um movimento reflexivo. Assim, a observação necessita convergir para a qualidade do problema, quer dizer, é preciso que o profissional esteja atento às suas múltiplas facetas, num dado contexto, e examinar em que condições o problema se expressa, qual é a sua natureza. Assim, um problema considerado de aprendizagem ou visto sob a ótica de déficit do aluno pode revelar, quando observado profundamente, questões que envolvem o ensino e as condições em que este se materializa.

Ao realizar o diagnóstico, P1 descreve suas observações, permeia com depoimentos da professora, dos alunos, da coordenadora da escola observada, explicita sua percepção, ensaia uma reflexão mais sistematizada com base nos referenciais estudados, busca identificar os problemas e levantar hipóteses. Por exemplo, ao observar a indisciplina da classe multisseriada, descreve o episódio, ressaltando que as crianças de diferentes níveis estão fazendo as mesmas tarefas e a professora não consegue atender a todos. Assim, tenta fundamentar sua observação, discutindo os temas já abordados no curso: interação professor-aluno/ aluno-aluno, professor mediador, construção do conhecimento a partir da experiência, aspectos cognitivos e afetivos.

Considerando o confronto entre sua observação e os elementos teóricos, é possível entender que se inicia um processo de problematização, o qual é essencial para que se encaminhe todo um percurso de busca de soluções. Frente às necessidades identificadas, P1 interroga a ação, isto é, põe em questão uma determinada prática e as situações que observou se tornam situações-problema que estimulam seu raciocínio.

Nessa direção, P1 busca levantar hipóteses, pensando na sua sala de aula, o que faria para resolver o problema e delinea soluções, apontando como uma das possibilidades, o

desenvolvimento de atividade diversificada para as diferentes séries e níveis de aprendizagem, prevendo momentos de orientação individual e de auxílio entre os alunos. A teoria tem ressonância no seu modo de pensar a prática e, aliada a novas perguntas e hipóteses, elabora, nesse momento, um quadro teórico-prático para prosseguir em seu processo formativo. Inicia-se, dessa maneira, um movimento de investigação, no qual se faz inerente a busca de um novo conhecimento.

Sendo assim, entendo que, ao se problematizar, inicia-se a possibilidade de estudar aspectos que estão dentro do todo que, no caso, é a prática das professoras, entendida no âmbito de um trabalho docente. Essa prática é constituída por diversos aspectos interligados que, ao serem problematizados, podem ser examinados, evidenciando-se ainda as diferentes faces pelas quais um problema se apresenta, incluindo-se o trabalho do professor. Nesse sentido, P1 pôde, a partir da problematização, começar a desmontar a realidade da sua prática, selecionando questões a serem novamente observadas, identificadas, interpretadas e analisadas, para que novamente se configurasse o todo, com um outro significado. A significação, de acordo com Dewey (1979), constitui-se nas diferenças trazidas por um novo conhecimento para as crenças e ações anteriores.

Reconheço que a problematização impulsiona a análise da prática e da teoria, inserindo-se a necessidade de buscar explicações em diferentes fontes e tipos de conhecimento. Ocorre assim a possibilidade de confronto entre um conjunto de experiências e saberes da professora com saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares abordados no curso em questão.

Na minha forma de interpretar o percurso de P1, entendo que, a partir da estratégia formativa inicial, desenvolve-se um “pensar real com método lógico” que se mantém ao longo do espaço-tempo do curso, produzindo ressignificações. Para Dewey, o pensar real é um processo que está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa e, a cada passo, propõe-se problemas e indagações, levando em conta os obstáculos e indicando-se soluções. Além disso, esse pensamento sempre se reporta a algum contexto, a uma situação a resolver. O pensar real é ordenado, seqüencial, razoável, cauteloso, flexível e tem uma forma lógica própria, pela qual se investigam relações em torno de um problema que necessita de conclusão.

Desse modo, posso inferir que P1 responde à proposta do curso, desenvolvendo um método lógico de pensamento que, segundo Dewey, pertence a um processo reflexivo. De acordo com o percurso investigado, a cada intervenção P1 realiza a seguinte trajetória: observa uma determinada ação proposta; munida de suas premissas anteriores, indaga os resultados, avalia e significa sua ação; elabora nova problematização; relaciona sugestões e

hipóteses em direção às metas; fundamenta-se na teoria e estabelece relações teórico-práticas; planeja nova ação; realiza o planejado, vivenciando novamente um ciclo de pensamento na relação com a experiência.

Convém analisar que P1 mantém suas atitudes como abertura para o novo, responsabilidade, dedicação, assim como cerca-se de algumas condições que lhe favorecem tal percurso. Vejo como condições favorecedoras: o contexto em que trabalha, considerando o tempo em que atua na escola e comunidade; o fato de morar nesse mesmo local; a história que já construiu nesse espaço; as suas motivações pessoais, que envolvem a realização profissional; a necessidade da graduação e seu objetivo de melhorar a prática; a mediação da tutora, fato que destaca em suas narrativas.

No caso de P2, ao realizar o diagnóstico no início do curso, observou sua própria escola e uma outra sala de aula, realizou entrevistas e questionários com professoras, alunos, coordenadoras, diretora, famílias. Naquele momento, P2 demonstra responsabilidade em relação às orientações do curso e organiza um bom material de coleta de dados, fundamentando-se nos referenciais teóricos já trabalhados. No entanto, a prática observada é descrita e apresentada “sem grandes problemas”, sua trajetória de pensamento mostra-se da seguinte forma: “vê-ouve-descreve”. Naquele contexto, P2 não identifica questões que poderiam lhe incomodar, não ocorrendo ainda o exercício da problematização. Mantém sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, relacionando à construção da cidadania, porém a forma como observou não sugeriu metas claras a serem buscadas por ela quanto ao seu próprio modo de ensinar.

Cabe lembrar que P3 também realizou as primeiras observações na sua própria escola e, de forma semelhante, sua tendência foi a de ressaltar elementos positivos que se relacionavam com a teoria estudada no curso. É importante reafirmar que a atitude dos professores frente à sua aprendizagem também se norteia por valores, crenças, conhecimentos, normas e referências pautadas na organização escolar em que atuam, o que é influente na sua compreensão sobre a aprendizagem profissional e na maneira como consideram e lêem novas informações.

Em relação ao percurso de P2, reflito que o próprio curso lhe impõe uma problematização, pois a mesma necessita enfrentar e falar sobre seu trabalho, a cada nova vivência teórico-prática. No entanto, ela apresenta um objetivo a ser atingido: mudar a maneira de ensinar e desenvolver novas formas de realizar o trabalho, entendendo que tal ação melhoraria também a aprendizagem. De acordo com o que acredita, estuda e propõe,

direciona seus planos de trabalho, apontando necessidades que lhe são bastante provocadas pelo referencial teórico abordado no curso e pelas discussões em torno do mesmo.

Em função dos aspectos apresentados na trajetória de P2, depreendo que o curso desenvolve um processo de mobilização de situações que provocam e oportunizam que essa professora, ao longo do tempo, posicione-se mais para “dentro” do seu processo de formação e desenvolvimento profissional. O entrelaçamento de diferentes momentos teórico-práticos com os módulos trabalhados, bem como a ação de diferentes sujeitos como os docentes, os tutores, os colegas estudantes-professores favorecem uma tomada de posição e uma melhor explicitação das ações desenvolvidas por parte de P2, ao mesmo tempo em que a provocam a observar alguns “conteúdos para reflexão”, presentes na sua prática. Na minha ótica, a professora necessitava atingir resultados e isso fez com que exercitasse processos de observação, realizasse sínteses teóricas e buscasse compreendê-las na relação com sua prática. Esse movimento de planejar, vivenciar, observar, narrar, teorizar (compreensão) e realizar uma nova ação é caracterizado no conjunto do percurso formativo de P2, no entanto percebe-se que seria necessário provocar mais efetivamente sua atitude de indagação frente às situações de ensino-aprendizagem.

A visão de P2 sobre as conseqüências de sua ação docente parece se ampliar especialmente a partir do estágio (1ª etapa), o qual também a incita a observar como ela e seus alunos realizam o trabalho por meio de um projeto interdisciplinar, favorecendo que a mesma preste atenção nas relações entre os alunos, no trabalho em grupo, no significado do tema para os alunos, na sua mediação, na integração dos conteúdos. Assim, suas observações a impulsionam a levantar dificuldades de aprendizagem, cuja problematização gera seu exercício de pesquisa-ação na próxima vivência educadora, na qual investiga uma situação específica de dislexia. É possível inferir a hipótese de que a necessidade, inerente ao curso, de observar e problematizar a experiência, provoca a professora a verificar e estudar um problema para o qual ainda não estava totalmente atenta. Depreendo que o exercício da pesquisa-ação torna-se extremamente importante no desenvolvimento da postura de questionamento sobre a prática.

No caso de P3, entendo que sua história pessoal, escolar e profissional, bem como a vontade e disposição para mudar a forma de ensinar e aprender, contribuem para que ela desenvolva um crescente processo de atenção e observação sobre sua prática. Interpreto também que as estratégias propostas pelo curso articulam-se às suas atitudes, promovendo a construção de um raciocínio teórico-prático que se amplia metodicamente ao longo do percurso.

Assim, analiso que na 2ª Vivência (docência reflexiva), embora não explicitamente as indagações, P3 observa algumas questões positivas, ao mesmo tempo em que relata aspectos que podem favorecer a melhoria do ensino. Observa a dificuldade da pesquisa em casa pelos alunos, aspecto que fica latente no seu pensamento, pois irá se manifestar na seqüência. A partir da 1ª etapa do estágio, mantém e amplia sua observação, no sentido de caracterizar a importância das atividades realizadas na relação com seus objetivos, além de se desafiar a investigar mais sobre a realidade de seus alunos, devido à dificuldade recorrente da pesquisa em casa e de outras situações de aprendizagem em que não ocorre a participação das famílias. Além disso, a cada dificuldade que relata, coloca-se como parte da mesma. Ilustrativo disso é o fato de a professora pensar sobre a escolha dos textos que trabalha com os alunos, sobre o que fazer quando os alunos não trazem o material combinado, sobre o fato de não dar muita chance aos alunos de desenvolverem atividades lúdicas e artísticas, sobre como pode ajudar na compreensão de regras durante trabalhos em grupos e outras atividades.

Nesse contexto, P3 parece distanciar-se mais da sua prática para refletir, inclusive apoiando-se ainda mais no referencial teórico. É possível verificar que suas observações lhe oportunizam a elaborar sua proposta de investigação na 3ª Vivência, na qual propõe analisar e melhorar a questão da leitura na sua turma, especialmente em relação a alguns alunos. Fundamental é a forma pela qual enfrenta o problema, buscando compreendê-lo, pois se coloca no mesmo, levantando hipóteses sobre a sua maneira de ensinar. Interpreto que P3 tem uma postura avaliativa que mantém ao investigar o problema da leitura, observando a si própria, seus alunos e os possíveis intervenientes afetivos, sociais, familiares. Faz isso, ouvindo os outros, enxergando sua experiência, lendo e dialogando com as fontes de conhecimento, sentindo seus alunos. Analisa a experiência e, baseada nos dados documentados e na teoria, elabora uma nova compreensão sobre as dificuldades de leitura.

Desde o início do percurso, é possível verificar mudanças no modo de observar de P3. Assim, “ver-ouvir-ler-sentir” incorporam-se na sua formação durante o CNSMI, favorecendo uma atitude mais investigativa, em direção às mudanças de significado sobre sua prática docente. Essa mudança é constatada na sua Síntese Elaborada de Curso, a qual reflete uma construção de pensamento, que leva a professora a confrontar seu entendimento anterior sobre cada área de conhecimento específico e sobre os conhecimentos pedagógicos com sua compreensão atual, a retomar experiências, explicitar mudanças na prática, demonstrar compreensão teórica e clareza de objetivos.

No contexto das situações formativas propostas pelo curso, experiência, observação, problematização e teorização vão sendo articuladas, pois ao se observar e problematizar a

prática, provocam-se sugestões/idéias que se encontram na relação com um problema e conduzem o pensamento na busca de soluções. Desse modo, reflexão e investigação apresentam-se como processos necessários na desestabilização de crenças e de práticas cristalizadas. Para tal transformação sabe-se que é necessário ocorrer uma reelaboração dos quadros conceituais, o que “constitui, nessa ótica, uma mediação entre teoria e prática, revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática” (MIZUKAMI, 2000, p. 144).

5.2.4 O Lugar e o Papel da Teoria na Maneira de Descrever e Analisar a Prática

Ao buscar analisar a contribuição dos processos formativos desenvolvidos no CNSMI para o processo reflexivo dos professores, a questão referente ao papel da teoria tornou-se um dos elementos-chave a ser melhor compreendido. Quando as professoras investigadas, já no seu memorial, colocavam a expectativa de que o referido curso pudesse auxiliá-las na prática, uma vez que a formação no curso de Magistério havia sido muito “teórica”, sinalizavam para a conhecida “dicotomia teoria-prática”. A referida questão, tão discutida nos trabalhos de formação, centra-se na problemática de que existem diferenças e contradições entre teoria e prática, daí a necessidade de aproximar esses pólos, para que os cursos tenham sentido para o trabalho cotidiano de ensinar.

No entanto, as investigações e a literatura da área têm nos apontado que existem diferentes âmbitos de conhecimentos que fazem parte do repertório dos professores, os quais se constituem em teorias pessoais e práticas, em conhecimentos estratégicos, teorias usadas em contexto de ensino, esquemas de ação, teorias compartilhadas, dentre outros¹². Ainda, os saberes do professor adquirem sentido quando contextualizados num conjunto concreto de práticas escolares e abrangem uma diversidade de problemas, questões, objetos, diretamente relacionados com o próprio trabalho. Dessa forma, são saberes plurais, compósitos, heterogêneos que englobam atitudes, competências, habilidades e não se limitam a conteúdos bem circunscritos, totalmente dependentes de conhecimento especializado (TARDIF, 2002).

Nessa direção, a análise de Gimeno Sacristán (1997) despertou-me para o significado cultural da produção, uso e manutenção do conhecimento, bem como sobre as relações que se

¹² Sobre o assunto consultar Mizukami (2002).

constroem entre teorias e práticas. Nessa visão, a relação teoria-prática se constitui num movimento entre componentes cognitivos de uma determinada cultura e os comportamentos práticos na mesma. Essa concepção é interessante porque contribui para analisar em que contextos são produzidas as relações entre teoria e prática e quais os agentes que nelas estão envolvidos. Dito de outro modo, os conhecimentos são produzidos, assimilados e transmitidos em dados contextos, em função de intenções e necessidades dos seus agentes, gerando determinadas experiências. Assim, são compartilhados e podem constituir-se em acúmulo para experiências futuras.

Nesse âmbito, o conhecimento do professor envolve a cultura inter-subjetiva, composta por um conjunto de conhecimentos produzidos a partir da experiência individual, pessoal e compartilhada, a qual gera formas de saber e fazer, padrões sociais como rotinas e regras, valores, desejos e expectativas e outros, que se estabilizam e até se cristalizam no funcionamento da prática educativa. Porém, esse conhecimento também se relaciona com a cultura objetiva que diz respeito a conhecimentos acumulados, a esquemas de explicação mais elaborados e discussões sobre formas de compreender os objetos de conhecimento. Para Gimeno Sacristán (1997), a cultura objetiva compõe-se de formas codificadas de conhecimento, que podem ser assimiladas intelectualmente. Nesse caso, a informação cultural inclui a ciência, composta de história, dados e teorias, entendidas como artifícios para compreender as codificações das informações e simulações para entender a realidade.

A partir dessa análise é que pude refletir sobre a necessidade de compreender como a teoria científica, concebida como parte da cultura objetiva, como informação codificada e, de certo modo, externa ao professor, foi relacionada com a experiência e interferiu nos processos de análise e descrição da prática, constituindo-se num novo conhecimento, durante o curso realizado.

Considerando os percursos investigados, é possível analisar qual foi o “papel da teoria” nos três contextos. No caso de P1 a teoria é mediadora e tem papel propositivo, auxiliando-a na identificação de problemas e na constatação de quadros conceituais que lhe permitem construir um processo de ressignificação da sua prática. Ao realizar as vivências e o estágio (docências reflexivas, pesquisa-ação, inserção-investigação na comunidade), a professora considera como pontos de partida, a cada vivência, problemas observados e interpretados na atividade anterior. As problemáticas abordadas desde a 1ª Vivência impulsionam a análise sobre sua própria prática e conduzem a uma ação diferenciada da experiência que já vivia e considerava, muitas vezes, mal sucedida ou rotinizada. Ilustrativo disso é a sua determinação em melhor compreender e realizar algumas ações, como: trabalhar

com projetos interdisciplinares, trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem e efetivar trabalho em grupo, entender o conceito de afetividade nas relações de ensino, dentre outros. Além disso, demonstra preocupação constante com o significado que o conteúdo escolar possa ter para os alunos, como estes podem ter uma aprendizagem efetiva e como ela pode colocar-se como mediadora entre conhecimento científico e a realidade dos mesmos.

Assim, a professora acrescenta novos elementos teóricos ao que já sabia, transformando seu quadro conceitual e orientando seu planejamento para o ensino. Na condução da prática proposta, mantém atitude de escuta e observação constante, o que promove avanços, como também a constatação de novas necessidades. Para tanto, é possível verificar que esse processo se amplia e sistematiza-se quando a professora se distancia da ação para descrevê-la e analisá-la (reflexão sobre a ação), momento retrospectivo realizado nos relatos, na discussão/socialização com tutor, colegas do curso, docentes (durante as videoconferências), no trabalho on-line com professores-assistentes e na escrita da narrativa, realizada após cada vivência e estágio.

O citado momento retrospectivo impulsiona sua análise teórica. Ao mesmo tempo em que dialoga e compartilha conhecimentos com diferentes sujeitos e diversas fontes, P1 confronta informações, articulando o conhecimento científico abordado nos módulos impressos, nas videoconferências, nas leituras realizadas em seções de tutoria a um interesse vivo, proveniente das experiências anteriores. O referido movimento estimula o trabalho de reflexão.

No caso de P2, a teoria também é provocadora, orientadora e esclarecedora quanto aos aspectos inerentes à prática de ensinar e aprender. O que se pode observar é que P2 explicita como preocupação “a aprendizagem de novas maneiras de ensinar”, centrando seu raciocínio nas “dificuldades dos alunos em aprender”. Esse é o objetivo que norteia o desenvolvimento de suas vivências e do estágio. A teoria parece servir para justificar aquilo que constata em relação aos alunos e, nesse sentido, também parece ter um peso maior na condução de sua análise sobre seu trabalho, especialmente nas primeiras vivências que realizou. Porém, como já visto, a partir da primeira etapa do estágio um aspecto se diferencia: é o fato dela estar mais atenta e perceptiva à sua prática de ensino e à reação dos alunos, o que lhe permite apontar novas necessidades que vão embasar as demais vivências.

Interpreto que, ao desenvolver o exercício de pesquisa-ação, na 3ª Vivência, P2 faz um uso ampliado do referencial teórico, pois nesse momento, precisou cruzar dados observados, ouvidos e lidos para resolver uma situação problemática e apresentar resultados. Nessa dimensão, a teoria parece ter ficado ainda mais próxima da experiência que enfrentava,

estabelecendo-se uma relação da teoria na prática e a partir da mesma. Essa articulação teórico-prática reflete-se nos seus próximos passos, porque se torna mais evidente o impacto dos conhecimentos abordados no curso na inserção na comunidade – 4ª Vivência e no estágio final. Demonstrativo disso é o fato da professora expor, com clareza, o motivo de suas propostas, fundamentando-as no referencial, como a reflexão que realiza sobre metodologia de projetos, bem como a relação que estabelece entre cultura e festa junina na 2ª etapa do estágio, apresentando uma nova significação teórica e prática em relação ao seu trabalho.

No percurso de P3, a teoria também contribuiu para que ela direcionasse seus objetivos e suas ações, ao mesmo tempo em que possibilitou interpretações que auxiliaram a construir novos significados para um conjunto de saberes, resultante de toda a sua trajetória pessoal-profissional. Analiso que a professora apóia-se no referencial teórico para fazer contrastes entre o ensino que denominou de tradicional e um tipo de ensino mais significativo, voltado para a cidadania e para a vivência do aluno. A cada etapa, P3 amplia o modo de analisar suas vivências, realizando sínteses teórico-práticas, pois retoma o que experimentou na relação com as metas, interpreta teoricamente, discute as possibilidades de rupturas com o ensino tradicional no âmbito da ação e aponta uma nova compreensão para o tema que aborda.

Nessa dimensão, é importante a maneira como P3 incorpora a teoria, de forma que a mesma não se torna uma imposição dogmática, mas adquire sentido na relação com um saber prático. Além disso, relaciona os temas trabalhados no curso de modo articulado, numa seqüência lógica e ordenada, num todo que se concretiza na sua compreensão teórico-prática. Isto é, ao ter consciência das mudanças na sociedade e na escola, argumenta sobre a necessidade de um ensino mais significativo e clarifica que é preciso ter intenções e objetivos para efetivar a mudança. Nessa direção, assume princípios fundamentados na sua prática e analisados teoricamente. Então, aponta propostas teórico-metodológicas, as quais vivencia e, novamente apoiada na teoria, discute-as, não de forma isolada, mas numa articulação entre saberes pedagógicos e saberes das áreas específicas do conhecimento. É interessante a forma como cita os autores, reconhecendo-os na sua prática, concordando com os mesmos ou enxergando-os como se eles estivessem avaliando sua experiência. Também se apóia na literatura para avaliar ou rever sua postura no ensino.

Esse movimento de pensamento de P3 é bastante claro na sua Síntese Elaborada de Curso e, nesse trabalho, é possível verificar que sua idéia de inovação não se restringe no anúncio de qualquer tipo de mudança. Interpreto que ela entende a necessidade do “novo” como parte de uma relação complexa entre questões sociais, políticas, econômicas,

educacionais e outras. É necessário refletir que tal relação se desenvolve historicamente e traz elementos de mudança que, certamente, se movimentam numa perspectiva de futuro pela ação transformadora dos sujeitos. O modo como P3 se posicionou no final do seu percurso manifesta essa concepção de inovação, sem negar que a tradição traz o gérmen da mudança, bem como é fonte de reflexão.

Torna-se importante analisar que o movimento teórico-prático proposto no CNSMI permite, de maneira diferenciada nos três casos, um posicionamento consciente das professoras em relação à prática e ao seu próprio desenvolvimento pessoal-profissional. Há indício de que o referido processo oportuniza a consciência de finalidades que são inerentes ao processo de ensino e da necessidade de prever, propor, observar, decidir, rever, avaliar, encaminhar as ações e assumir responsabilidade sobre as mesmas, entendendo que a prática é conseqüente.

Depreendo assim que os percursos sinalizam a possibilidade de efetivar-se um diálogo teórico-prático em contextos de formação, considerando que nem todas as ações devem submeter-se ao conhecimento científico, mas é importante a idéia de que a ciência deve ser transformada em instrumento de pensamento, tornando-se ferramenta para a reflexão retrospectiva e para a projeção de novas ações. Sendo assim, quando a reflexão é guiada pelo conhecimento científico, ela se amplia e se caracteriza uma reflexividade na sua forma mais elaborada, que acontece pela interação entre ciência, conhecimento pessoal e conhecimento compartilhado, na relação com as ações e práticas sociais (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

5.2.5 A Potencialidade da Pesquisa-Ação como Processo Formativo-Reflexivo

A 3ª Vivência, a qual se constituiu num exercício de pesquisa-ação, apresenta significativas evidências quanto à ampliação do quadro conceitual das professoras, bem como revela a possibilidade da produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da experiência.

A estratégia da pesquisa-ação configura-se como possibilidade real de reflexão, colocando o professor na condição de pesquisador da sua prática e de “prático-reflexivo”. A referida modalidade de pesquisa é legítima à medida que afirma a necessidade e o valor da pesquisa dos práticos como aqueles que estão “dentro” do processo de investigação. Zeichner e Noffke (2001) apontam para o fato de que, nesse âmbito, os professores passam a ser

mediadores e produtores do conhecimento e não apenas meros consumidores da pesquisa educacional. Além disso, é importante a consideração de que eles, por viverem as situações educacionais em suas escolas e salas de aula, podem oferecer compreensões importantes para o processo de produção do conhecimento.

No curso em foco, a pesquisa-ação realiza-se no conjunto das propostas formativas, estimulando os professores a se inserirem nos problemas que enfrentam, com vistas a compreendê-los de forma ampla e contextualizada e buscar formas de enfrentamento, encaminhamento necessário num processo que se denomina de “reflexivo”. É importante dizer que tal proposta não se reduz à ingenuidade de pensar que todos os problemas são de única responsabilidade do professor, pois são determinados por condições históricas e sociais intervenientes nos processos de ensino e na organização escolar. Porém, trata-se de pensar nas possibilidades de ação. Especialmente quando os problemas passam a ser compreendidos, faz-se necessário tomar decisões nos âmbitos possíveis de atuação e, nesse caso, ensinar é responsabilidade do professor.

No contexto do curso, a 3ª Vivência desencadeia a identificação, a contextualização e compreensão de um problema, com base nas observações anteriores e em diferentes fontes, para melhor caracterização e elucidação do mesmo. A intenção é trabalhar a partir da observação da própria experiência, mas construir análises fundamentadas em teorias já produzidas que permitam o confronto teórico-prático, produzindo-se novas significações em torno da questão. Esse trabalho de interpretação e confronto teórico-prático auxilia na elaboração de estratégias para a ação e impulsiona a tomada de decisão, visando as alterações na prática. Definem-se, a partir disso, as linhas de ação, as hipóteses de enfrentamento que possam ser realizadas para solucionar ou minimizar as dificuldades. A efetivação da ação exige observação atenta para posterior análise e avaliação de sua experiência, o que pode ainda gerar novos questionamentos e novas possibilidades de enfrentamento. O referido ciclo converge na direção da produção de conhecimento que se constitui nas “teorias práticas do professor”.

Na minha interpretação, o percurso de P1 evidencia a potencialidade da pesquisa-ação como processo formativo-reflexivo. Suas observações nas vivências e estágio anteriores geram problematizações, o que é possível devido ao fato de a professora intensificar, em cada momento do percurso, o “olhar” sobre suas experiências, reavaliando-as continuamente. Ainda, é possível perceber que a teoria trabalhada nos temas/módulos provoca o relacionamento das informações, a seleção de dados, a observação de dificuldades. Assim,

elabora uma investigação em decorrência das dificuldades de aprendizagem que alguns de seus alunos têm na produção de textos.

Verifica-se que P1 “coloca-se” na sua prática, assumindo que precisa rever sua maneira de ensinar e traça metas para solucionar seu problema. É interessante perceber um movimento teórico-prático na compreensão do problema e na planificação de estratégias, podendo-se destacar: a leitura de diversas fontes para elucidar o tema, confrontando com sua prática; a coleta de dados, utilizando questionários, entrevistas e observações; palestras sobre o tema. Assim, vai construindo sínteses parciais e estabelecendo relações entre as fontes e sua prática, não abandonando os princípios que vem discutindo desde a 1ª Vivência, como afetividade, processos de interação, significado do conteúdo para o aluno. Realiza intervenção e observa, discute as estratégias propostas, relaciona-as com seu referencial teórico, faz uma síntese de sua nova compreensão e apresenta um novo questionamento, enfatizando a necessidade de “reestruturação de texto”.

O que se pode notar é que a professora desenvolve um processo de compreensão pelo qual as partes de diferentes informações vão sendo apreendidas nas relações com suas problemáticas e seu contexto de ensino, por meio de reflexão constante na e sobre sua prática. Ainda, intensifica-se sua capacidade de observar, narrar, relacionar fontes e dados, intervir, tomar decisões, concluir, processos que lhe ajudam a direcionar sua ação de modo mais conseqüente e seguro. Constata-se também que o aumento de um conjunto de significados torna-a mais consciente de novos problemas.

Considero que P3 vivencia processo semelhante durante o exercício de pesquisa-ação. Ao observar e constatar o problema referente à interpretação de textos, a professora assume sua responsabilidade em melhor compreender as dimensões que o envolvem e decide investigar e procurar soluções para solucioná-lo. Seus objetivos não se reduzem a buscar melhores estratégias de trabalho, mas visam a compreensão de como seus alunos constroem a aprendizagem em relação à leitura e interpretação de textos, além de ela própria colocar-se como alvo de investigação. Assim, mantém uma postura avaliativa em relação à forma como desenvolve a sua ação docente, no sentido de analisar se o problema não está centrado nela mesma, no modo como realiza o ensino.

Na trajetória de investigação do problema, é fundamental a maneira como P3 dialoga com a teoria, busca e relaciona fontes, levanta e discute dados sobre o problema da leitura, elaborando sínteses teóricas, a partir da bibliografia estudada, sem perder de vista as suas dificuldades e as de seus alunos. O estudo ainda lhe permite relacionar a compreensão do problema com os princípios que aborda desde o memorial sobre a necessidade de um ensino

significativo. Sendo assim, amplia os conceitos já construídos nas vivências e no estágio, como: mediação, construção de significados pelos alunos, interação, diálogo em torno do objeto de conhecimento. Procura mudar a maneira de trabalhar, no sentido de oferecer mais e melhores oportunidades de expressão e argumentação aos alunos, assim como despertar o gosto e interesse dos mesmos.

Durante a vivência, sua atitude de atenção e observação volta-se para os citados aspectos, resultando numa compreensão diferenciada sobre a forma como alguns alunos aprendem e as dificuldades que limitam uma melhor relação com a leitura e interpretação, ressaltando-se, no caso dos alunos investigados, as dificuldades afetivas. É importante observar que esse tipo de dificuldade, muitas vezes, é usado como uma espécie de desculpa no meio educacional para um baixo índice de aprendizagem ou para “mascarar” a forma como se ensina. No entanto, é possível reconhecer que P3 buscou compreender um problema, observando-o e fundamentando-o, além de vivenciar nova proposta de ação, colocando-se no processo e, após estudo teórico-prático, pôde então apresentar resultados, embasando suas observações e tendo consciência do seu papel na mudança.

No caso de P2, é possível também verificar que a pesquisa-ação causa maior impacto em seus processos de pensamento do que as situações formativas anteriores. Observa dificuldades de aprendizagem nos seus alunos e procura examinar com mais cuidado um caso de dislexia. Para tanto, realiza estudos sobre problemas de aprendizagem e estabelece a meta de entender e ajudar seu aluno. Faz levantamento de referencial, coleta dados com a família do aluno e com a psicóloga que o acompanha. Elabora síntese teórico-prática, cruzando suas observações e a literatura consultada, o que possibilita a construção de estratégias para trabalhar com o aluno. Embora não explicita resultados, descreve a intervenção, analisando os tipos de dificuldades vivenciadas pelo aluno. É interessante analisar que, nessa situação, a professora parece estar mais “dentro” do seu processo de aprendizagem profissional e o curso provoca um posicionamento frente a uma dificuldade real, vivenciada na sua experiência, o que oportuniza o exercício da problematização, observação, análise de dados, tomada de decisões.

Desse modo, destaca-se o significado e o valor formativo da pesquisa-ação em contexto de trabalho. Alarcão (2003) enfatiza que, subjacente a essa abordagem, encontra-se a idéia de que se houver reflexão e conceitualização da experiência profissional, efetiva-se o valor formativo, além de aceitar que a compreensão da realidade é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados e imbuídos do desejo de resolver os problemas que encontram na prática.

Igualmente importante é a consideração de que a pesquisa dos práticos também necessita estar fundada em critérios de validade. A esse respeito, os critérios apontados por Anderson et al (apud ZEICHNER e NOFFKE, 2001, p. 319) mostram-se presentes nos percursos de investigação das professoras, podendo-se citar: *validade de produto*: as ações realizadas conduzem à resolução de um problema estudado; *validade de processo*: os processos usados (diagnóstico, coleta de dados, análise, ...) são adequados e permitam a triangulação/compreensão dos dados; *validade catalítica*: há o estímulo aos participantes em conhecer a realidade para buscar transformá-la; *validade dialógica*: a pesquisa promove um diálogo reflexivo entre os sujeitos participantes (no CNSMI, as professoras partilhavam os projetos e resultados); *validade democrática*: a pesquisa é realizada em colaboração com as partes envolvidas com o problema, levando-se em conta as perspectivas e interesses diversos.

De acordo com o exposto, depreendo que o exercício de pesquisa-ação realizado na 3ª Vivência teórico-prática do CNSMI oportunizou às professoras perceberem-se como investigadoras de sua prática. O trabalho desenvolveu-se na forma de investigação empírica e favoreceu ampliar a “indagação”, processo inerente ao ensino reflexivo, o qual permite avançar na problematização e análise da prática, para com isso identificar formas de mudá-la e melhorá-la.

Além disso, possibilitou às professoras uma forma pessoal de entender sua prática e a vivência de ações como: interrogar sua própria experiência e compartilhá-la; localizar seu ensino dentro de um contexto abrangente que envolve outros sujeitos, tempos e espaços; dialogar com a situação vivida e com outros conhecimentos externos; narrar sua experiência, colocando-se na mesma; mover-se entre o individual e o coletivo (colaboração de outros profissionais, discussão com tutor e colegas); ativar atitudes de responsabilidade, abertura para o novo, dedicação; dentre outras.

Nessa instância, penso que a pesquisa-ação pode constituir-se numa estratégia formativa que apresenta um conjunto de atitudes e ações que geram uma postura reflexiva e investigativa, a qual pode ser incorporada ao desenvolvimento profissional e ao trabalho dos professores.

5.2.6 Características das Reflexões Materializadas nas Narrativas

A análise dos três casos possibilita compreender que as propostas formativas geram determinados tipos de reflexão, os quais são manifestados nas escritas das narrativas durante o curso. Cabe lembrar que o significado das vivências educadoras e dos estágios é a inter-relação entre os mesmos. Nesse sentido, espera-se a reflexão e investigação sobre a prática docente, visando à produção de saberes pelos professores através dos processos metodológicos de diagnosticar, planejar, intervir, pesquisar e avaliar. Sendo assim, os relatórios reflexivos produzidos em cada momento devem promover o olhar sobre o objeto de reflexão (prática docente), favorecer a manifestação das compreensões, sistematizar os saberes construídos, além de explicitar as problematizações que vão sendo elaboradas ao longo do percurso de formação.

No quadro seguinte é possível visualizar a seqüência das atividades teórico-práticas e seus objetivos, observando-se a necessidade de uma interação e continuidade das mesmas na relação com a prática docente.

ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS	OBJETIVOS
Memorial (elaborado no início do curso)	Retomar a história pessoal e profissional, trazendo à tona a oportunidade de uma exposição de si e de um certo distanciamento da sua experiência cotidiana. A produção do memorial é uma maneira de inserir as histórias pessoais no contexto da academia, através de uma estratégia que auxilie o profissional a tomar consciência do seu processo de formação.
1ª Vivência: Estudo da Escola	Construir um diagnóstico sobre as várias dimensões inerentes à escola e ao trabalho docente. Desenvolver processos de observação e problematização, desencadeando temáticas a serem compreendidas e transformadas.
2ª Vivência: Docência Reflexiva	Propor e planejar o desenvolvimento de uma temática na própria sala de aula, tendo em vista as problematizações decorrentes do diagnóstico, balizadas pelas teorizações abordadas nos módulos de estudo.
Estágio – 1ª etapa	Desenvolver um projeto interdisciplinar em sua sala de aula, com vistas a construir novas experiências e aprendizagens pelos processos de planejar, intervir na sua prática e avaliá-la.
3ª Vivência: Exercício de pesquisa-ação	Construir um percurso de investigação: identificar uma problemática na sua sala de aula, desenvolver processos de observação, estudo teórico e análise de problemas, coletar e confrontar dados empíricos, elaborar um plano de ação com a finalidade de intervir e buscar soluções.
4ª Vivência: Articulação da prática escolar com a comunidade e família.	Articular a prática escolar com seu entorno, atribuindo à docência uma dimensão ampliada. Desenvolver um projeto de intervenção e compreender as relações que se travam entre família-escola e comunidade.
Estágio – 2ª etapa	Planejar, desenvolver e avaliar um projeto interdisciplinar, analisando-se os diversos componentes do processo ensino-aprendizagem.
Síntese Elaborada de Curso	Reelaborar o percurso de aprendizagem pela análise de sua prática na relação com os saberes construídos durante o curso. Trata-se de uma retomada da experiência formativa, confrontando-se os conhecimentos teóricos com a prática, de forma sistematizada, a partir da reflexão e da produção pessoal.

Quadro 1 – Atividades teórico-práticas do CNSMI e respectivos objetivos a serem desenvolvidos pelos estudantes-professores.

Pela natureza das propostas formativas e respectivas narrativas, no contexto do CNSMI, tendo a afirmar que as mesmas geram determinados tipos de reflexão, os quais podem promover a manifestação de características comuns no processo reflexivo das professoras investigadas. No entanto, como já analisado na presente pesquisa, cada professora responde às propostas de um modo próprio, conforme um conjunto de fatores que influenciam sua reflexão. Com o objetivo de avançar na compreensão sobre a relação entre as estratégias formativas e os processos reflexivos das professoras, serão recuperados os três percursos, localizando-se as características das reflexões apresentadas nas narrativas.

A análise será fundamentada nos estudos sobre as manifestações de reflexividade que orientaram esta pesquisa, sintetizados no quadro a seguir.

<p>Manifestações de reflexividade (GIMENO SACRISTÁN, 1997)</p>	<p>1º Nível: distanciar-se para ver, entender e avaliar suas ações; diálogo com o conhecimento pessoal e compartilhado (esfera do senso comum, acervo de informação prática; reflexão mais imediata que tem origem na experiência e orientada por um raciocínio de senso comum).</p> <p>2º Nível: reflexão orientada e guiada pelo conhecimento científico; interação entre conhecimento científico, conhecimento pessoal e conhecimento compartilhado, relacionando-se às ações e práticas sociais. Ciência deve contribuir como teoria crítica (prática crítico-reflexiva).</p> <p>3º Nível: refletir <i>sobre como e sobre quem</i> pensamos em educação. No processo educativo, o sujeito cognoscente é parte do objeto a ser conhecido. O pensador da educação é parte dela própria e é preciso compreender o papel que desempenha. Refletir sobre a realidade e os efeitos que os agentes produzem na mesma.</p>
<p>Tipos/Domínios de reflexão (ZEICHNER e LISTON, 1993)</p>	<p>Técnica: análise das ações manifestas – as que são realizadas e as suscetíveis de serem observadas: andar pela classe, formular perguntas, motivar, etc.</p> <p>Prática: implica a planificação e a reflexão: planificação sobre o que vai fazer, reflexão sobre o que se fez, salientando seu caráter didático.</p> <p>Crítica: nível de considerações éticas, o qual tem a ver com a análise ética ou política da própria prática, assim como das repercussões contextuais.</p>
<p>Modalidades de reflexão (SCHÖN, 1987, 2000)</p>	<p>Reflexão na ação: enquadrar o problema numa determinada situação, interagindo com o mesmo dentro do contexto em que o enfrenta. Conversação reflexiva do profissional com a situação, com base no seu caráter imediato e de improvisação, desencadeando-se um saber tácito, implícito nos modelos que já se tem da ação. Processo realizado sem descrever e dizer o que está fazendo.</p> <p>Reflexão sobre a reflexão na ação: capacidade de produzir e sistematizar uma coerente descrição verbal e explicitação da ação. Tem caráter retrospectivo, apresenta certo distanciamento, uma visão diferenciada daquela que ocorreu no curso da ação, maiores possibilidades de análise, de avaliação, de confronto entre pensamento e ação. Organiza-se e descreve-se um pensamento que está implícito na ação. É prospectiva, tendo em vista consequências na ação.</p>
<p>Reflexão na ação e Reflexão sobre a ação com base nos fundamentos de Schön (PERRENOUD, 2002)</p>	<p>A Reflexão na ação reserva questões sobre as quais o profissional pode retornar, assim, é uma das fontes de reflexão sobre a ação. Na reflexão sobre a ação, a ação é tomada como objeto de investigação e pode ser comparada com modelos, ser analisada ou criticada.</p> <p>Toda ação é única, mas geralmente pertence a um grupo de ações parecidas que são desencadeadas em situações semelhantes.</p> <p>A reflexão sobre uma ação só tem sentido quando o profissional compreende e integra os acontecimentos, relacionando as análises no conjunto de sua prática.</p>
<p>Formas de reflexão / pensamento reflexivo e ação podem ocorrer separada ou simultaneamente (WEIS e LOUDEN, 1989 apud MARCELO GARCIA, 1999)</p>	<p>Introspecção: reflexão interiorizada e pessoal, mediante a qual o prof. reconsidera seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária e cotidiana, numa perspectiva distanciada.</p> <p>Exame: supõe referência a acontecimentos passados, presentes e futuros da vida de uma classe (Unidade Narrativa).</p> <p>Indagação: relaciona-se com o conceito de investigação-ação (Carr e Kemmis). Através dela os professores investigam sua prática, identificando estratégias para melhorar. A pesquisa introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento.</p> <p>Espontaneidade: é a que mais se relaciona com a prática (denominada por Schön de reflexão na ação), tem a ver com o pensamento que os professores têm quando estão a ensinar, através desta reflexão os professores improvisam, resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe.</p>
<p>Forma de reflexividade argumentativa (TARDIF, 2002)</p>	<p>As exigências de racionalidade sobre a ação mobilizam uma forma de reflexividade entendida como capacidade lingüística que possibilite mostrar e retomar os procedimentos e regras que orientam a prática. Torna-se necessário considerar e ter como ponto de partida os significados e as razões que os atores atribuem às suas ações como elementos de análise, porém, estes podem não ser suficientes. Assim situa-se a reflexividade como articulação entre um discurso objetivante dos fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos sujeitos da ação. A reflexividade parece ser o núcleo de uma possível colaboração entre teóricos e práticos, entre professores pesquisadores e universitários.</p>

Quadro 2 – Caracterização das possibilidades de manifestação do processo reflexivo.

5.2.6.1 Características das reflexões de P1

O memorial solicitado no CNSMI é uma possibilidade dos próprios sujeitos descobrirem que é possível refletir sobre sua prática e sobre seu próprio pensamento, com vistas a reconceitualizar suas experiências no contexto do percurso formativo.

Nessa dimensão, é possível analisar que P1 desenvolve, predominantemente, a forma de reflexão introspectiva nesse momento inicial. Nessa narrativa há uma mistura de lembranças da infância, da vida com a família, da escolarização, através de evocações de pessoas, fatos, ações, lugares, marcados pela emoção e pelo afeto. Em meio às recordações da vida pessoal, que lhe oportunizam uma retomada de si, P1 expõe a visão que tem sobre sua própria prática, fala sobre seu jeito de ser como professora, expressa o valor que dá aos seus alunos como seres aprendentes, que dela necessitam. Ao reconsiderar seu pensamento em relação à atividade diária de ensinar, explicita algumas dificuldades, destacando a experiência negativa que teve ao trabalhar com uma turma de 1ª série, durante o Ciclo Básico de Alfabetização.

Essa primeira possibilidade de diálogo com um conhecimento pessoal, originado na experiência, desencadeia um sentimento em P1 de que é preciso ter uma atitude de indagação sobre o conhecimento que possui sobre sua prática docente. Nesse caso, afirma estar disposta a ser uma “professora reflexiva”. Parece-me que assumir tal concepção, em conformidade com o curso, introduz um compromisso de mudança, que a professora não abandona no decorrer do processo. Esse compromisso é necessário para que a reflexão avance também na dimensão crítica.

É possível analisar que, no relato do diagnóstico – segunda narrativa, P1 supera os limites da introspecção. A natureza problematizadora do trabalho de diagnóstico permite que a professora desencadeie a atitude de indagação, a começar pelo título do relato: “Como é uma escola multisseriada?”. Ao observar uma outra escola, com as mesmas características da sua, P1 distancia-se para observar, questionar, entender, avaliar suas ações, não somente sob a sua ótica, mas pelo diálogo com a experiência da outra professora. Assim, mobiliza um conjunto de informações práticas que já tem para confrontar as questões que observa sobre relação professor-aluno, níveis de aprendizagem, disciplina, avaliação e outros. Nesse caso, aproxima-se de uma manifestação de reflexividade de 1º nível (GIMENO SACRISTÁN, 1999). No entanto, apóia-se, em vários momentos do relato, em alguns referenciais já

estudados no curso, com o objetivo de explicar o que está observando. Isto é, a professora sente necessidade de consultar o referencial teórico para elucidar suas explicações. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico parece ter a função de guiar suas novas perguntas, ajudando-a a levantar hipóteses de enfrentamento.

É importante considerar que, nessa fase, a escrita e forma de análise de P1 não se apresentam de um modo complexo e num modelo acadêmico. O relato apresenta-se de forma prática, intuitiva, apoiada numa linguagem mais oral, entretanto, revela uma forma de pensamento do profissional, cuja expressão é ponto de partida para os avanços necessários.

Reforçando a análise já realizada sobre o papel da teoria, compreendo que P1 começa a desenvolver um tipo de reflexão que integra o conhecimento pessoal e compartilhado com o conhecimento científico trabalhado no curso – reflexividade de 2º nível (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Com isso, a professora amplia sua capacidade de indagar sobre a atividade docente, o que envolve também uma visão prospectiva, considerando a necessidade de identificar e buscar estratégias para melhorar sua prática.

No próximo relato, referente à intervenção na própria sala de aula, P1 tem a oportunidade de refletir de modo retrospectivo sobre uma ação passada. Noto que se destaca na narrativa uma retomada sobre o processo de planejar o ensino, as estratégias vivenciadas e sua relação com os fundamentos teóricos discutidos no curso. A professora não abandona suas indagações, continua a ancorar-se no seu conhecimento pessoal e compartilhado e focaliza seu pensamento nas questões técnicas e práticas da intervenção que realizou. Demonstra esse movimento ao voltar à ação, trazer à tona suas observações, discutindo algumas dificuldades vivenciadas por ela e por seus alunos.

Nesse contexto, o desafio era realizar um trabalho interdisciplinar, por meio da metodologia de “Projetos”. A professora fala da dificuldade em realizar o planejamento de um trabalho por projeto (objetivos, escolha do tema, relação entre disciplinas, metodologia), retoma o vivido, observa a importância da proposta com base no resultado alcançado com os alunos, consulta o referencial teórico para “dar força” às suas constatações, elabora uma conclusão, retratando a positividade da proposta. Afirma:

Planejar não foi fácil, a estudante-professora encontrou várias dificuldades para formular o projeto, pois não está acostumada a trabalhar dessa maneira.

Para a estudante-professora planejar não é somente impor atividades aos alunos. O plano pode ser mudado no decorrer do seu desenvolvimento, realizando um planejamento participativo, motivando os alunos, trabalhando com projeto interdisciplinar, para que os mesmos sintam interesse em resolver e participar das atividades.

Com a elaboração do projeto interdisciplinar a estudante-professora adquiriu vários conhecimentos, antes de participar das vivências educadoras não seria possível elaborar um projeto sozinha, agora a possibilidade de elaborá-lo será maior.

Em função do desenvolvimento do trabalho, P1 lembra os posicionamentos dos seus alunos, destaca a motivação e incentivação, o trabalho em grupo, as interações, a disciplina e a avaliação como pontos de reflexão. Ancora-se nas videoconferências sobre o tema “Disciplina”, discute que o trabalho por projetos favoreceu a organização e envolvimento da classe multisseriada. Conclui:

Sabe-se que muitos fatores causam a indisciplina, como a improvisação didática, a ausência de estimulação e motivação para a aprendizagem, o estilo docente de se relacionar. Mas podemos mudar esse quadro, evitando a improvisação, procurando manter a classe engajada em projetos de estudo, procurando atender as diferenças individuais, interagindo sempre com os alunos. É refletindo sobre a realidade de cada um, pensando sobre o que vamos fazer para que o mesmo tenha progresso na escola é que vamos conseguir resolver os problemas surgidos em sala de aula, sem precisar levar adiante, sendo que a competência do professor está em saber desempenhar-se em várias situações.

Da mesma maneira, a professora reflete sobre avaliação, retomando questões abordadas teoricamente e comentando a forma como desenvolveu procedimentos avaliativos em sua sala de aula. Inclusive, ela própria coloca sua insegurança em ser avaliada pela tutora e fala do seu medo e nervosismo em relação a tal processo. Faz uma reflexão introspectiva e lembra que a segurança e a tranquilidade de sua tutora lhe possibilitou manter a calma, favorecendo o bom desenvolvimento do trabalho.

Compreendo que a proposta do relato sobre a intervenção possibilitou um tipo de reflexão que se aproxima da idéia de “reflexão prática”. No entanto, não é uma reflexão isolada dos processos de introspecção, de indagação que permeiam a observação sobre a prática e do aporte no conhecimento científico. O relato aponta que a professora avança também no domínio da crítica, pois insere no contexto a sua preocupação ética com o papel da escola e com a aprendizagem dos alunos.

A próxima narrativa, referente ao estágio (1ª etapa), indica que o processo reflexivo da professora amplia-se. Ela consegue relacionar as experiências com suas concepções atuais de ensino, mantém uma atitude de observação e indagação, a teoria (conhecimento objetivo) adquire mais sentido, configurando-se como um instrumento de compreensão da prática docente.

Como o formato do estágio é o mesmo da docência reflexiva, P1 propõe novo projeto interdisciplinar com o objetivo de desenvolver ações que lhe permitam analisar possibilidades de mudanças significativas no ensino e na aprendizagem dos seus alunos. Afirma que foi mais fácil planejar a proposta, em decorrência do aprendizado na vivência anterior. Oportuniza assim que seus alunos participem da seleção do tema e do plano como um todo, o que denota sua maior segurança. Demonstra ir além do seu pensamento anterior sobre a pedagogia de projetos, o que a conduz a um entendimento contextualizado da proposta. Observa:

[...] o trabalho com projetos não é um processo fácil. É preciso assinalar que todo o programa de um ano não pode se reduzir a projetos, posto que nem todas as partes do programa se prestam a esse tipo de atividade e nem o tempo seria suficiente para isso.

A reflexão de P1 reforça sua preocupação com objetivos de ensino, estratégias, planejamento, motivação, interação, relação professor-aluno, disciplina, avaliação. Observando as atividades de ensino que realizou, reflete sobre as dificuldades e os avanços dos alunos, quando vivenciam situações que não haviam experimentado. Ao desenvolver uma reflexão do tipo “prática”, vai descobrindo questões que geram novas percepções sobre sua atividade docente. Algumas passagens são ilustrativas:

Observou-se que, no desenvolvimento das atividades, alguns alunos precisam de atendimento individual, principalmente alunos de 3ª série, sendo que três alunos apresentam muita dificuldade em interpretação de textos, precisando desenvolver um trabalho mais intenso. A estudante-professora sentiu que precisa mudar a maneira de trabalhar com esta atividade, para que haja uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Na construção das tabelas e gráficos, na invenção de situações-problema há quatro alunos que encontram dificuldades, foi preciso explicar de diversas maneiras e ajudá-los individualmente para que conseguissem aprender.

A professora faz retrospectiva do seu próprio posicionamento em relação à avaliação, permeando seu relato com um momento de introspecção. Diz agora estar mais segura e preparada, fator que atribui à aprendizagem que teve durante a segunda vivência. Considerando esse aspecto, reflete sobre a importância da avaliação formativa, apoiando-se nos autores estudados. Destaca que a avaliação auxiliou na revisão de sua prática e a descobrir dificuldades de seus alunos. Constata a necessidade da avaliação formativa pelo modo como avaliou seus alunos, utilizando-se de diversos instrumentos, além de promover a auto-avaliação. Noto que, ao tematizar o processo de avaliação, P1 tem a oportunidade de fazer

também uma reflexão avaliativa de seu trabalho e pensa sobre seu próprio movimento de aprendizagem.

Até o momento do estágio, depreendo que P1 entrelaça momentos de introspecção, valorizando-se o auto-conhecimento; volta-se sobre um conjunto de ações realizadas, de modo a pensar sobre questões técnicas e práticas; apóia-se no conhecimento científico na tentativa de explicar o que faz; examina possibilidades de novas ações, prevendo conseqüências no ensino.

Na narrativa sobre a vivência da pesquisa-ação a professora volta-se para o problema observado na etapa anterior: a dificuldade de dois alunos na produção de textos. Ao verificar o problema, assume uma atitude de preocupação com a aprendizagem desses alunos, isto é, sente-se responsável pelos mesmos. Para mim, esse posicionamento é indício de um comprometimento ético e moral com a educação, que se revela na sua forma de ensinar. Assim posiciona-se:

Desde o início do ano, quando deparei-me com dois alunos repetentes, passei a observá-los para compreender qual era o motivo pelo qual haviam repetido de ano. Após várias observações no decorrer das aulas, percebi que havia uma dificuldade na aprendizagem com relação à produção de textos, pois sempre que faz-se necessário produzir um texto, não consigo trazê-los para a aula, estão sempre desatentos e realizam as atividades sem entusiasmo.

Ao realizar a correção dos textos, via que a maioria dos meus alunos apresentava um bom índice de acertos, o que deixava-me muito contente, mas dois alunos me preocupavam bastante, foi aí que comecei a pensar que precisava rever minha prática. Talvez a maneira que venho desenvolvendo minhas aulas não está sendo útil para esses alunos, então vi-me na obrigação de mudar, tentar novas estratégias, pesquisar para saber mais sobre o problema, para assim conseguir que meus alunos consigam uma aprendizagem satisfatória.

É interessante analisar que P1 descreve seu pensamento em função da visão retrospectiva sobre uma questão que precisa de solução e indaga-se sobre a sua maneira de ensinar. Afirma ainda que já sentia a necessidade de pesquisar e desenvolver novas estratégias para superar dificuldades de aprendizagem na sua classe como um todo.

No ciclo da pesquisa-ação, a primeira tarefa é a compreensão do problema nos seus vários elementos, é preciso analisar como o mesmo se apresenta para buscar hipóteses de solução. Nessa dimensão, P1 inicia a desocultação do problema, dialogando com outros professores para conhecer e compartilhar experiências. Mais uma vez aparece o diálogo com a experiência, com o conhecimento pessoal e compartilhado, confirmando-se que essa é uma forma de reflexividade essencial para os professores.

No entanto, é preciso avançar na reflexão e P1 realiza leituras, apóia-se nos autores estudados no curso, construindo um diálogo com a teoria, isto é, reflete com base num conhecimento científico produzido na área. Também entrecruza sua busca com a atividade de Estudos Independentes, pelos quais o estudante-professor deve ampliar seu conhecimento. Assim vai a palestras que abordam o tema para auxiliá-la a encontrar resposta ao seu problema. Tal processo faz com que a professora construa sínteses a partir do que lê e da experiência, o que possibilita levantar hipóteses sobre os motivos das dificuldades de seus alunos na produção de textos.

Nesse ciclo de reflexão é preciso manter a indagação e a atitude de curiosidade, de busca. P1 então coleta dados sobre os alunos, consultando famílias, coordenadora, professores e os próprios alunos. Integra ensino e aprendizagem, pois também busca informações sobre seu próprio desempenho como professora. A partir disso, a professora elabora seu plano de intervenção, com vistas a reconceitualizar sua experiência pela investigação na prática.

Durante a execução de seu plano, P1 narra as estratégias desenvolvidas, algumas de sua dificuldades, as percepções e ações dos alunos ao se confrontarem com novas situações de aprendizagem. Ocorre a reflexão por meio de descobertas e novas compreensões, a partir do que observou: sua dificuldade de mediadora conforme o tipo de atividade, o medo do erro por parte de alguns alunos, a necessidade de dar “empurrõezinhos” através de atividades diversificadas para que haja um desbloqueio na escrita, a necessidade de aproximação e afeto para desenvolver a confiança na capacidade de escrita, a importância de desenvolver a oralidade como auxílio no processo de escrita e outros aspectos.

É possível reconhecer que, quando a professora narra e expõe suas descobertas, aproxima-se de um processo de “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, 2000), porque consegue retomar momentos vividos e seus sentimentos em relação aos mesmos, com uma visão diferenciada da experiência imediata. Ao mesmo tempo, P1 realiza uma reflexão do tipo prática, sobre seu planejamento, as estratégias propostas e os resultados. Pela natureza da proposta, desenvolve um percurso sistemático de indagação, aprendizagem e ação, articulado ao compromisso de mudar a situação. Posso compreender que P1 articula diferentes dimensões da reflexividade: indagação, reflexão sobre a reflexão na ação, reflexão prática, reflexão crítica, avançando ainda na sua capacidade de argumentar, pelo diálogo com o conhecimento científico.

Na trajetória, P1 constrói uma atitude investigativa sobre sua prática docente. Ao relatar a vivência realizada na comunidade, mantém essa postura e consegue demonstrar uma

visão ampliada de escola, o que denota uma reflexão crítica e comprometida com a educação, entendida como prática social.

Desse modo, P1 faz a retrospectiva da proposta, elucidando os objetivos e as estratégias que nortearam o plano de trabalho. Mantém a observação constante durante a realização da vivência e, dessa ação, tira lições. É importante verificar que a professora continua a refletir com a teoria, trazendo à tona um conhecimento já produzido para auxiliar sua compreensão e, ao mesmo tempo, guiar a prática. Além disso, reflete com a teoria para confirmar sua validade pela experiência. Afirma:

[...] percebemos a importância de estreitar os laços entre escola e comunidade, conhecer os problemas que a comunidade enfrenta, seus costumes, sua cultura e linguagem, as formas de lazer que ali praticam, pois a comunidade é a instância local, o primeiro espaço onde o aluno exerce a cidadania.

Constatou-se que realmente é de suma importância estreitar laços entre a escola e a comunidade, pois o aluno aprende com muito mais prazer quando sente que os pais estão dando apoio. A melhor maneira do aluno aprender é vivenciando situações e passando por experiências novas, através de atividades variadas, interessantes e significativas, fazendo assim com que a escola sinta-se parte integrante da comunidade e a comunidade veja a escola como uma instituição sua, na qual pode participar e da qual pode e deve cuidar.

Nessa dimensão, P1 reflete sobre algumas dificuldades dos pais quando se deparam com situações nas quais precisam se expor; a aprendizagem de pais e alunos, desencadeadas pelas propostas; os conteúdos presentes na cultura da comunidade e sua relação com o currículo escolar; atitudes e valores presentes nas famílias; possibilidades de interação e comunicação entre escola, família e comunidade; atitude dos pais frente aos filhos. Além disso, a professora reflete de forma introspectiva, pensa sobre sua importância como educadora. Ao retomar alguns comentários dos pais e dos alunos sobre a experiência, expressa:

Todos os comentários fizeram elevar a auto-estima da estudante-professora que sentiu que conseguiu atingir os objetivos propostos no projeto e que é capaz de mudar, reavaliar a sua prática, realizando uma reflexão, construindo saberes. Compreendeu-se que através das próprias experiências pode mudar a maneira de pensar e agir, conseguindo mais progresso.

Em conformidade com a natureza da proposta (vivência na comunidade), a reflexão realizada na narrativa aponta para uma perspectiva crítica, porque é possível analisar que a professora julga a relevância do conhecimento sobre o entorno escolar, avaliando o seu papel de educadora no contexto em que atua.

Na próxima narrativa, sobre o trabalho realizado no estágio (etapa 2), evidencia-se a integração das diferentes modos de reflexão, construídos no decorrer do percurso. Assim, P1 mantém as atitudes de responsabilidade, entusiasmo e abertura, além de mostrar-se mais segura ao expor suas descobertas e compreensões.

Quando expõe o resultado do estágio, P1 afirma que está construindo saberes sobre sua prática, confirmando que, a cada projeto interdisciplinar que desenvolveu, adquiriu novas experiências, ampliou conhecimentos e aperfeiçoou sua prática pedagógica. Revela também que o planejamento não é mais uma dificuldade, tendo em vista as aprendizagens anteriores. Mostra-se capaz de transformar uma experiência num saber que retoma numa nova circunstância. Além disso, sabe justificar suas escolhas metodológicas, apoiando-se sempre no referencial teórico abordado no curso. Por exemplo, quando argumenta sobre a importância de um projeto interdisciplinar, coloca sua visão a partir da experiência, declarando os benefícios de aprendizagem que a proposta oferece aos alunos. Em seguida, fundamenta sua posição, consultando a teoria, para novamente referendar seu posicionamento. Assim explicita:

[...] não podemos mais fragmentar o ensino, precisamos pensar interdisciplinarmente, pois um currículo interdisciplinar não é só a união de disciplinas, mas a contextualização, a inter-relação com a realidade do aluno fora da escola, preparando-os para exercerem a cidadania. Desenvolvendo um currículo interdisciplinar, o aluno aprende a trabalhar em grupo, exercendo a cooperação, o respeito a opiniões. Compõe-se uma totalidade de significação, estabelecendo-se o máximo de relações possíveis entre conteúdos e a vida real dos alunos.

Interpreto que P1 consolida sua postura reflexiva e consegue, especialmente, transitar entre a experiência e a teoria (conhecimento objetivado cientificamente), expondo o significado que atribui à sua prática docente, além de tratá-la como objeto de análise.

A referida postura permanece no seu trabalho final: A Síntese Elaborada de Curso. Nessa narrativa a professora examina sua prática, relacionando momentos pessoais e profissionais anteriores ao CNSMI, as mudanças possibilitadas pelo mesmo, sua prática atual e outras perspectivas de formação e atividade docente. Assim sendo, P1 assume-se como narradora, escritora e personagem de sua própria história e consegue expressar seu auto-conhecimento, bem como fazer a retrospectiva de um importante momento de transição na sua vida pessoal-profissional. A professora traz à tona acontecimentos que provocaram sua reflexão, em decorrência de significados que construiu num dado contexto temporal e situacional (o curso).

Na Síntese Elaborada, P1 intercala momentos de introspecção, indagação, reflexão sobre a reflexão na ação, reflexão sobre a ação. Além disso, ao explicitar o conhecimento adquirido sobre as áreas específicas do ensino e questões pedagógicas, a professora confronta senso comum (conhecimento pessoal e compartilhado) com o conhecimento científico trabalhado durante os módulos do curso, manifestando uma reflexividade que vai além da experiência imediata. Ocorre a interação entre um saber já existente com outras dimensões do mesmo, numa perspectiva ampliada cientificamente, pautada pela teoria da educação e confrontada na prática. Nesse âmbito, P1 faz a retrospectiva das vivências educadoras e dos estágios e analisa objetivos de cada fase vivida, suas escolhas metodológicas, suas descobertas sobre estratégias de ensino, seleção e significado dos conteúdos escolares, processos de mediação e interação, desenvolvimento e aprendizagem, disciplina, avaliação, currículo e relação com a comunidade. Num trecho, expõe:

Hoje, refletindo sobre minha prática, percebo que antes do curso, não motivava meus alunos a aprender, achava que minha obrigação era transmitir conteúdos, muitas vezes sem sentido algum para os alunos, preocupava-me em manter a disciplina, disciplina esta que para mim significava o aluno ficar quietinho, sentado em sua carteira, sem expor suas opiniões, desmotivava meus alunos, dizendo-lhes: 'estudem, senão reprovam', pensando apenas que o aluno tinha que estudar para tirar nota e não para usar seus conhecimentos no dia-a-dia, em situações complexas.

Além disso, P1 manifesta a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e tem consciência do seu papel profissional. Assim, fala da importância da postura reflexiva:

Através de estudos realizados em tutoria, aprendi que a postura reflexiva é um recurso de suma importância para o professor. Através de uma postura reflexiva, o professor desenvolve sua habilidade em observar, inovar, aprender com suas próprias experiências e com os outros, aprendendo junto com os alunos, identificando e valorizando suas competências, compreendendo que aprender e ensinar estão interligados.

Sinto que para desenvolver uma prática pedagógica satisfatória, precisamos estar sempre numa formação continuada, trocando idéias e opiniões. Mas precisamos ter momentos de auto-avaliação, realizar um repensar sobre nossa prática desenvolvida, revendo nossas ações e atitudes, pois existem momentos que precisamos tomar nossas próprias decisões, não há tempo para discutir e trocar opiniões.

Dessa maneira, concluo que P1 alarga seu campo de desenvolvimento profissional e reflete sobre os efeitos de seu trabalho no contexto social dos alunos, manifestando uma reflexão crítica. Isto significa que é preciso agir de modo deliberado e intencional, processo que necessita da mediação reflexiva. Nessa abordagem, P1 avalia-se:

Hoje considero-me uma professora reflexiva, pois aprendi a refletir sobre minha prática, mudando sempre minhas atitudes quando sinto ser preciso mudar para melhor, pois é refletindo, analisando e questionando-me que venho melhorando meu desempenho como profissional e percebo um grande avanço na escola onde atuo. Sinto-me uma professora atuante, intervindo e buscando parcerias para mudar toda a escola, entendendo que não basta ser uma professora reflexiva se a escola não transformar-se numa escola reflexiva, onde todos buscam o melhor para o desempenho de seus alunos.

5.2.6.2 Características da reflexão de P2

Notadamente, o memorial é um espaço que oportuniza observar-se a partir da retrospectiva de episódios da vida pessoal e profissional. Por meio de uma reflexão mais interiorizada e pessoal (Introspecção), o sujeito pode distanciar-se e, ao mesmo tempo, pode se aproximar de sua história. No memorial, P2 preocupa-se em contar um pouco sobre si, mostrar suas características e jeitos de ser, o que parece ser importante para ela na iniciação em um novo curso e num novo grupo. Assim, mostra-se:

Como todo ser humano tenho minhas qualidades e defeitos. Sou muito caprichosa, simples, organizada, dedicada, um pouco tímida, adoro fazer amizades, sou brincalhona, gosto de rezar, cozinhar, conversar e ajudar muito os outros. Também não gosto de pessoas invejosas, mentirosas e egoístas. Como defeito, sou muito nervosa, preocupada e perfeccionista. Gostaria de ser calma, não precisar usar óculos e ser magrinha.

Nas minhas horas de lazer, assisto jornal, um bom filme, leio revistas e romances, passeio, gosto de tomar chimarrão e conversar, adoro viajar, conhecer lugares novos, faço tricô ou crochê e visito os doentes no hospital.

A possibilidade de expor-se como pessoa confirma que o profissional transita em diferentes espaços e desenvolve vários papéis, os quais são influentes no modo como entende e se insere num processo de formação. Cabe lembrar que é importante que os cursos de formação reconheçam esse movimento e desencadeiem diferentes oportunidades de aproximação desse profissional com seu objeto de estudo.

Ao examinar o passado, a professora conta que inicia sua carreira ainda quando era estudante no Curso de Magistério. Dessa forma, P2 já começa a profissão conciliando estudos, estágios e trabalho. Ao trazer na memória sua experiência passada, pontua suas dificuldades, incluindo a passagem por diferentes escolas e realidades, fator que lhe

possibilitou também vivências e a construção de um dado conhecimento pessoal sobre ser professor.

É possível verificar que P2 construiu também um conceito sobre “alunos carentes”, pela vivência com crianças que apresentavam dificuldades e com comunidades em que faltavam condições básicas de vida. Nessa perspectiva, as idéias de “privação”, de “carência”, de “falta” relacionam-se às necessidades de diferentes ordens que aqueles alunos tinham e que a professora precisava auxiliar. Tal conceito cristaliza-se no contexto do conhecimento pessoal de P2.

Nessa narrativa, P2 também deixa claro que é uma professora que busca novos conhecimentos e faz projeção para o futuro ao expor sua intenção de realizar uma Pós-Graduação, fator influente no seu processo de reflexão ao longo do CNSMI. Entendo que, na primeira narrativa, P2 faz uma reflexão introspectiva, voltada para aspectos pessoais, permeada por lembranças da atividade docente que influenciaram um modo de produzir sua profissão.

No segundo relato, referente ao diagnóstico, P2 faz retrospectiva da vivência, cuja característica é a descrição de suas observações, justificadas pela fundamentação teórica abordada no curso. A professora observa e estuda a sua própria escola, guiando-se por um conhecimento já produzido sobre Projeto Político-Pedagógico, função social da escola, organização da escola, relação escola-família-comunidade, concepções de professor e aluno, a sala de aula. Desenvolve um relato organizado e bem articulado sobre as questões observadas, predominando a consulta teórica e a descrição. Ensaia indagar sobre alguns aspectos como: a distribuição de alunos por sala, incluindo as dificuldades em atender alunos individualmente e também os alunos com necessidades especiais; as reuniões com os pais, abordando pontos que poderiam ser melhorados; a necessidade de reconhecimento do trabalho dos professores, pelo papel que desempenham.

Considerando a positividade de vários aspectos observados na sua escola, P2 orienta seu pensamento por um raciocínio de senso comum, por um conjunto de informações oriundas de experiências bem sucedidas em sua escola. A interação com a literatura da área educacional ajuda a professora a justificar a experiência de ensino já consolidada, a qual ainda não ousa indagar.

Nesse sentido, tendo a compreender que P2 opera com alguns elementos presentes num processo reflexivo, exercitando a observação da experiência e o estudo teórico. Análise que essa etapa ainda não se caracteriza como uma atividade reflexiva na sua essência, porém pode lançar bases para a mesma.

No próximo relato, sobre a docência reflexiva, P2 retoma seu plano de ação, no qual deixa claro que vai refletir sobre as competências a serem exploradas e desenvolvidas nos alunos, nas diferentes áreas do conhecimento. Quer dizer, anuncia uma intenção de direcionar seu pensamento de forma sistematizada durante a vivência. Inicia o citado processo pela fundamentação teórica que serviu como guia para a sua ação e posterior reflexão.

Após a vivência, a professora propõe uma reflexão sobre a importância da sala de aula no processo de formação e aprendizagem dos alunos, intitulado sua narrativa do seguinte modo: “Revendo a prática docente”. Sendo assim, a idéia é de distanciar-se de uma ação proposta e vivida, trazendo elementos para análise, num movimento de “reflexão sobre a ação”. Ao centralizar a sala de aula como espaço de uma prática pedagógica em que ocorre o ensinar e aprender, P2 apóia-se na teoria para justificar suas novas opções de ensino, ressaltando sua compreensão sobre projeto interdisciplinar.

No relato a professora ancora-se nas observações realizadas, como: os diálogos que promoveu entre os alunos sobre o tema de estudo, o uso de recursos que despertaram a motivação dos alunos, as situações individuais e diferenciadas dos alunos na aprendizagem, as diversas maneiras de estimular a construção de conceitos pelos alunos. Dessa forma, P2 conclui:

A vivência educadora possibilitou uma reflexão sobre o importante papel que o professor assume na transmissão e ampliação dos conhecimentos dos alunos. Cabe ao professor tornar a sala de aula um lugar digno, onde alunos e educadores sintam-se respeitados e valorizados. Um espaço onde os alunos possam expressar suas idéias, elaborar e construir conhecimentos, o aprendizado faça sentido para compreenderem o mundo em que vivem. Através da docência em sala de aula, comprovou-se que os estímulos dados pelo professor, o diálogo, a interação entre os alunos e os conhecimentos que os mesmos trazem para a escola são de fundamental importância no processo cognitivo. Observou-se, durante a docência em sala de aula, que o aluno hoje, não satisfaz seu conhecimento somente através do caderno, lápis, quadro-negro e giz. Eis a necessidade de formas diferenciadas de trabalhar e de aulas bem elaboradas, onde o tempo e o espaço sejam bem aproveitados.

Nesse momento da trajetória de pensamento de P2, percebo que a mesma inicia uma reflexão do tipo mais “prática”, voltada para seu plano de trabalho e aspectos didáticos como planejamento, motivação, variação de estímulos, estratégias de ensino. Teve uma meta a ser realizada, observou questões que se relacionavam à mudança das formas de ensinar e à maneira como os alunos aprendem, retomou uma prática, pontuando algumas questões que lhe chamaram a atenção. Para mim, rever os aspectos que precisam ser melhorados e propor

mudanças na prática tornam-se uma necessidade inerente ao percurso da professora e, nesse caso, a busca de soluções é fator decisivo para desencadear uma atividade reflexiva.

Cabe lembrar que um processo reflexivo necessita da continuidade, considerando que esse princípio possibilita que a pessoa faça conexões entre experiências passadas e futuras, num movimento de aprendizagem que oportuniza transformações em si própria e no contexto do qual faz parte. Ao analisar a relação entre o relato da docência reflexiva e do estágio (etapa 1), reconheço que P2 articula seu pensamento, partindo dos pontos que abordou no passado mais próximo. Nessa dimensão, a professora explicita que, durante o estágio, sua reflexão iria incidir sobre as práticas de ensino e a formação de conceitos pelos alunos. Além disso, a reflexão continuaria a focar as relações entre o ensino tradicional e as novas maneiras de ensinar, questão que é bastante referenciada na fundamentação teórica, presente no plano de trabalho do estágio.

Sendo assim, P2 realiza uma “reflexão sobre uma ação”: seu planejamento, fundamentos teóricos, execução e resultados. A professora retoma algumas observações que fez durante a vivência, as quais incidem sobre aspectos didáticos, envolvendo o projeto interdisciplinar realizado. Comenta sobre a seleção do tema, as estratégias de ensino desenvolvidas, a vivência dos alunos em relação à temática estudada, a construção de conceitos, a mediação do professor.

É no momento do estágio que P2 também expõe sua preocupação com o trabalho em grupo e situa o professor como mediador fundamental nessa estratégia de ensino-aprendizagem. Há indício de que tal fato foi objeto de “reflexão na ação”, pois P2 afirma que trabalhar em grupo não é tarefa fácil para o professor. Ao mesmo tempo, a professora articula a necessidade do trabalho em grupo com as diferenças individuais de aprendizagem.

Em função da narrativa, posso inferir que P2 aprimora seu senso de observação, realiza uma reflexão do tipo prática e fundamenta sua ação na teoria, projetando-se uma reflexividade de 2º nível, pois se inicia uma relação mais sistematizada entre sua experiência e o conhecimento científico.

Na seqüência, a professora vivencia o exercício de investigação-ação e realiza um ciclo que envolve o seguinte movimento: observação de um problema (aluno que apresentava várias dificuldades de aprendizagem), indagação (Como ajudá-lo na aprendizagem? Como caracterizar suas dificuldades? Quais as causas de suas dificuldades?), caracterização do problema (investigação com profissionais envolvidos e família, estudo teórico), planificação de estratégias para melhor conhecer o aluno e caracterizar o problema, ação (atividades e observação do aluno), reflexão sobre o vivido e confronto com a literatura, conclusão sobre o

papel que tem que exercer para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno na escola.

Assim a professora estuda um caso de dislexia, situando-o na esfera dos problemas de aprendizagem que os professores enfrentam, mas, na maioria das vezes, não dispõem de recursos teóricos e práticos para melhor compreender o tema e buscar soluções. Nesse sentido, P2 precisa assumir uma postura mais investigativa para buscar formas de intervir na questão, uma vez que também é responsável pela aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, o exercício de investigação oportuniza que P2 opere, na esfera do seu pensamento, com o questionamento, a observação, a análise teórica e elabore conclusões. Posso depreender que sua narrativa revela uma reflexão sobre uma experiência, guiada pela literatura da área e pela coleta de dados com a família e psicóloga que já havia acompanhado a criança. A professora faz um estudo bibliográfico para comparar as evidências apresentadas pelo aluno com alguns resultados já existentes na área. Além disso, P2 busca algumas estratégias para intervir no caso, uma delas refere-se ao trabalho da psicóloga. Sobre isso, afirma: “através do contato com a psicóloga, consegui que a mesma voltasse a avaliar o aluno, continuando assim seu acompanhamento, com o objetivo de ajudar na aprendizagem do mesmo”.

A característica que mais se evidencia em P2 é a forma como se ancora na teoria para analisar e avaliar os aspectos que observou durante as atividades que realizou com o aluno. Na minha ótica, a indagação se fez presente, como também a professora fortalece a reflexão de 2º nível, relacionando o conhecimento pessoal e compartilhado com o conhecimento científico.

Na narrativa seguinte, sobre a vivência na comunidade, é possível perceber que há uma problemática, originada na experiência: a falta de oportunidades de interação entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, P2 faz retrospectiva de toda um trabalho planejado, executado e avaliado por ela e seu grupo, na sua própria escola. Na sua narrativa, P2 retoma o plano de ação, o qual apresenta uma fundamentação teórica que tem como centralidade a idéia de trabalho coletivo. Nessa direção, explicita:

O trabalho coletivo articula os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola em torno de um projeto. O projeto é a grande rota, traçada coletivamente, que dá direção ao trabalho de todos os educadores que atuam no espaço escolar: docentes, funcionários e pais. Ao mesmo tempo, ele resulta de e é construído a partir das contribuições de cada um, integradas pela reflexão conjunta. Assim, o trabalho coletivo é condição indispensável para que as atividades sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

É a partir daí, na discussão com os colegas que se desenvolve o potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Ao analisar a proposta, pensamos, discutimos, decidimos pelo tema ‘Resgate de brinquedos e brincadeiras infantis’, que seria um exercício fundamental de trabalho coletivo [...].

Após o vivido, a professora descreve as estratégias de aproximação entre escola, família e comunidade, desenvolvidas durante um determinado período e justifica-as de modo coerente com o embasamento teórico que norteou o plano. Nesse sentido, P2 faz uma reflexão do tipo prática e mantém seu diálogo com a experiência e com a teoria, indicando seu processo de construção de significados.

Um fator importante percebido nessa narrativa refere-se ao desenvolvimento da capacidade de P2 observar aspectos significativos e ouvir outros envolvidos no trabalho, além de dirigir situações. Assim, percebo que aparecem atitudes necessárias à atividade reflexiva. Analiso que essa vivência oportuniza uma aproximação de P2 com um tipo de reflexão crítica em relação ao papel ampliado da docência, isto é, P2 reconhece que o professor necessita interagir com o entorno da escola para beneficiar a aprendizagem do aluno.

Na continuidade, o relato sobre o estágio (etapa 2) segue uma forma de reflexão coerente com a natureza desta proposta. Ocorre uma retrospectiva do planejamento, execução e avaliação de um projeto de ensino, destacando-se uma reflexão prática. Nesse contexto, P2 explicita sua finalidade: “Este estágio supervisionado levou-me a refletir e desenvolver formas diferenciadas de ensinar, compreendendo assim as práticas de ensino e de aprendizagem na ampliação do conhecimento dos nossos alunos.”

Nesse caso, a professora reflete sobre uma experiência e consegue relacionar as situações desenvolvidas com os objetivos propostos, atribuindo-lhes sentido e intenção. Analiso que P2 tem clareza dos motivos que a levaram a desenvolver um projeto interdisciplinar sobre o tema “Festas Juninas”, com sua 4ª série. Isto é, explicita o objetivo e a forma de seleção do tema, justificando-o teoricamente, em função de uma abordagem cultural. Da mesma maneira, descreve as atividades realizadas, esclarece as estratégias de ensino e expõe suas percepções em relação à construção de significados pelos alunos sobre a temática e os conteúdos a ela articulados.

Na minha percepção, a relação que P2 construiu com a teoria abordada no curso, durante todo o processo, manifesta-se na forma como planeja e realiza novas propostas de ensino. Além disso, reconheço que a professora insere-se mais no processo de ensino, percebendo as conseqüências de sua prática, o que é necessário para a aproximação de um tipo de reflexão crítica.

Na Síntese Elaborada de Curso, P2 faz uma retrospectiva de sua trajetória no curso, relacionando mudanças pessoais e na sua prática docente. A narrativa apresenta uma coerência de raciocínio de P2, que se expressa da seguinte maneira: lembra sua escolarização, situando-a na esfera do ensino tradicional; questiona a formação no magistério, especialmente sobre a relação teoria-prática; retoma características de sua prática antes de realizar o curso superior; explicita sua aprendizagem em cada área do conhecimento e confronta uma concepção inovadora de ensino com a concepção tradicional.

Através de sua argumentação na narrativa, a professora demonstra assumir uma postura avaliativa sobre sua atividade docente, dando a entender que sua prática tem conseqüências sociais. Na Síntese Elaborada, posso observar uma professora que se coloca como autora de seu trabalho, diferenciando-se de sua postura nas primeiras vivências, a qual parecia ser mais isenta, mais distanciada de sua própria ação. Sobre seu papel profissional, expressa:

Através de um processo reflexivo, entendo que cabe à escola e a nós professores ajudar os alunos, aproveitando ao máximo as informações que os alunos trazem, transformando esse espaço repleto de significados e conhecimentos, tornando o ensino útil e prazeroso.

Hoje, ensinar para mim, é colaborar para que os alunos transformem seus conhecimentos em processos permanentes de aprendizagem. É ajudá-los na construção de seu caminho, de seu projeto de vida.

Quando ensino, estou oferecendo condições para que a criança aprenda sempre. Ensino aos meus alunos quando dialogamos, lemos, compartilhamos um com o outro nossas idéias, opiniões; também aprendem em todos os espaços que vivem, nas famílias, escola e sociedade.

Ver e agir são movimentos que resultam de uma prática continuamente reflexiva. [...] A teoria é uma reflexão diária, não posso refletir do nada, eu reflito a partir de uma prática, que é uma fonte dessa teoria, a qual será interpretada e transformada. A maioria dos professores como eu, é claro, estudaram em escolas tradicionais e autoritárias, foram formados em escola tecnicista e agora tentam, precisam atuar como professor reflexivo. Um professor aberto a opiniões, críticas, desafios, estimulando seus alunos para a consciente prática da aprendizagem.

O Curso Normal Superior possibilitou uma melhor reflexão sobre o importante papel que eu educadora assumo sobre a prática pedagógica e seu desenvolvimento na aprendizagem.

Se de alguma forma percebo que um aluno não aprendeu como os outros, reflito sobre minha prática, procuro diferentes formas de ensinar. Retomo o conteúdo de forma precisamente mais individual, até perceber que o mesmo aprendeu.

Nesse âmbito, P2 realiza um exame do seu percurso e segue argumentando sobre as aprendizagens que teve e suas novas percepções. Percebo que consegue compor um

conhecimento sobre os temas trabalhados em função das reflexões anteriores sobre as vivências e estágios, articulando assim experiência e teoria. O seguinte extrato pode contribuir para elucidar esse tipo de reflexão.

Constatei que, através do planejamento, tenho a oportunidade de interagir com a equipe de trabalho, trocando informações, atividades e experiências, como atuar em diversas áreas da grade curricular. Ao planejar posso fazer com que as atividades sejam bem distribuídas, oportunizando-se também um tempo para verificação do desempenho do aluno, possibilitando a retomada do assunto quando necessário, assim não estarei desperdiçando oportunidades de aprendizagem. É importante ter a clareza dos objetivos sobre os quais se planeja os conteúdos, as estratégias e os recursos a serem empregados e a elaboração da avaliação, sendo fundamental para o diagnóstico no processo ensino-aprendizagem. O planejamento tem como função auxiliar o professor a estabelecer rotas de ação, visando o desenvolvimento de cada aluno.

Partindo desses pontos, re-planejo ou re-avalio minha prática de ensinar, organizando-a em função das necessidades e falhas a serem revistas.

Depreendo que a Síntese Elaborada de P2 configura-se como um exame do percurso vivido e retrata uma unidade entre eventos passados, presentes, com perspectiva de futuro. A professora manifesta elementos de uma atividade reflexiva, a partir de um conjunto de situações teórico-práticas experienciadas durante o curso. Assim, realiza introspecção e volta-se para o auto-conhecimento, dialoga com a experiência e com a teoria, revê sua atividade docente, confronta conhecimentos anteriores com os assimilados durante o curso. Reconheço que P2 pode avançar no seu processo de pensamento, exercitar mais a indagação e melhorar a qualidade da reflexão. No entanto, percebo o significado das estratégias propostas pelo curso, as quais se apresentaram como importantes desencadeadoras da atividade reflexiva da professora.

5.2.6.3 Características da reflexão de P3

A primeira narrativa da professora, o memorial, confirma que tal proposta possibilita uma reflexão pessoal e interiorizada, voltada para os aspectos da sua história de vida. O exame do passado realizado por P3 mostra as características de uma pessoa que valoriza as relações afetivas, tem muita força de vontade e abertura para o novo, o que a auxilia a enfrentar dificuldades. Além disso, a professora enfatiza, ao recordar sua trajetória, a luta

constante para estudar, em função de algumas situações como distância dos locais que possuíam escolas e valor dado à escolarização no contexto familiar e social.

Ao observar sua própria história, P3 faz avaliações sobre o tipo de ensino vivido como aluna, fator que a conduz a preocupar-se sobre o processo ensino-aprendizagem, o papel da escola e a sua atuação profissional. Analiso que a preocupação de P3 torna-se um problema, o qual procura compreender e transformar, durante todo o programa de formação em nível superior. Assim, questiona a distância entre teoria e prática no seu curso de Magistério, fala sobre suas dificuldades e inseguranças na docência e apresenta sua intenção na realização do novo curso: atender à legislação e melhorar sua prática para que os alunos tenham um ensino significativo que contribua para a vida em sociedade.

Também avalio que P3 realiza uma reflexão com o conhecimento pessoal e compartilhado, originado na experiência de alguns anos (como aluna e como professora). Nesse sentido, P3 confirma que a aprendizagem da docência inclui um processo de “aprendizagem por observação” (LORTIE, 1975). A professora traz algumas pré-concepções sobre o ensino tradicional, especialmente em relação ao que vivenciou na sua escolaridade básica. No entanto, percebo que ela tem uma atitude de abertura que lhe permite buscar novos conhecimentos no CNSMI para melhor compreender suas experiências anteriores.

Dessa maneira, P3 considera suas dificuldades no início da carreira com classe multisseriada, as inseguranças, os medos e os questionamentos referentes à tarefa de alfabetizar e salienta a importância da interação com outros professores. Seu posicionamento reforça que a reflexão dos professores insere-se no âmbito do conhecimento compartilhado, o qual também é influente na manutenção das crenças, das rotinas, dos conceitos cristalizados sobre ensinar e aprender.

Na produção seguinte – relato do diagnóstico – P3 elabora um quadro teórico, apoiando-se na teoria já trabalhada no CNSMI. Isto é, inicia uma relação com um outro tipo de conhecimento, um conhecimento objetivo, produzido na área de educação. Dessa forma, aborda o papel da escola, enfatizando o Projeto Político-Pedagógico e suas relações com a prática docente. Percebo que se inicia uma relação entre conhecimento pessoal e conhecimento científico, processo necessário ao avanço da reflexão.

O relato de P3, além da apresentação de fundamentos teóricos, é uma retrospectiva das atividades que realizou na sua própria escola, para melhor conhecê-la. Nessa dimensão, descreve os resultados das suas observações, das entrevistas e da leitura de documentos da escola. Ressalta-se o exercício de observação que a professora realizou, pelos processos de olhar a escola, ouvir os sujeitos que dela fazem parte e examinar documentos, os quais não

costumava ter contato. Um fator importante é a preocupação de P2 em expor depoimentos de pais, professores, diretor, alunos, valorizando-os no seu processo de investigação. Analiso que os elementos presentes no processo de observação começam a fazer parte de um percurso que teria como objetivo desencadear uma reflexão mais sistematizada.

Como já visto no contexto desta pesquisa, a primeira inserção de P3 é bastante influenciada por sua história na escola em que atua, isto é, há uma relação complexa entre o sujeito e a instituição a que pertence. Nesse sentido, seu primeiro relato tende a justificar a positividade dos aspectos observados, sem questionamentos sobre as várias dimensões presentes na escola. Nesse momento, as concepções teóricas que valorizam a crítica e a transformação da sociedade adquirem um significado maior para o processo de pensamento da professora, porque contribuem para que justifique e reforce suas observações.

No entanto, P3 não perde de vista seu foco: desenvolver um ensino significativo para uma formação cidadã. Isso permite que ela direcione seu pensamento para a próxima vivência, enfatizando a importância do professor mudar sua postura e oportunizar uma educação de qualidade.

Em síntese, P3 mantém atitudes inerentes ao processo reflexivo, como vontade de conhecer, disposição para mudar, abertura para o novo, esforço e entusiasmo. Na narrativa sobre o diagnóstico, começa a operar com elementos necessários para manifestar a reflexividade: observação da experiência e a relação entre conhecimento pessoal, compartilhado e objetivo.

Na continuidade, P3 mantém sua atenção sobre as novas fontes teóricas com as quais está se deparando no curso e fundamenta a “docência reflexiva” (2ª Vivência), abordando os temas trabalhados, como: aprendizagem e desenvolvimento, interação e mediação, trabalho coletivo, avaliação, projeto de ensino, disciplina e outros.

Nessa narrativa, interpreto que há mais coerência no raciocínio da professora no que se refere a uma conversação entre um tipo de teoria (conhecimento científico) e prática (sua experiência). Nesse caso, P3 parece aprimorar seu modo de relacionar os referidos pólos da prática docente. Assim sendo, no item intitulado “Fundamentando uma prática reflexiva”, a professora apresenta algumas questões teóricas sobre ensino e aprendizagem, após descreve algumas situações de ensino que vivenciou (especialmente de leitura e escrita) e arrisca, em alguns momentos, fazer um raciocínio próprio, procurando mostrar a sua compreensão. Por exemplo, após comentar diferentes propostas que envolveram a leitura e escrita, P3 busca uma explicação teórica, ao mesmo tempo em que procura posicionar-se:

Segundo Vygotsky (apud MOLL, 1996), ‘a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.’

Levando-se em conta a citação de Vygotsky, ressalta-se a importância do professor como mediador entre criança e conhecimento, no sentido de que não basta a mesma só ter contato com os materiais gráficos se não souber agir sobre eles. A leitura é uma atividade muito importante, pois é com seu auxílio que se adquire conhecimentos para melhor compreender a realidade. O professor deve oferecer ao aluno o maior número possível de leituras significativas a partir de sua escolha. Podemos trabalhar diversos tipos de textos, pois cada um tem uma função específica e é escrito de forma diferenciada. Quanto mais oportunidade o aluno tiver de ler e discutir, maior será a sua produção escrita e oral.

Um fato que mereceu destaque na sala de aula foi a confecção de livrinhos de historinhas, os alunos trabalharam em grupo, envolvendo a participação de todos, não faltou trabalho para nenhum. Os alunos mostraram entusiasmo e vontade de trabalhar, tornando-se uma aula interessante e com resultado positivo.

Observo, nessa narrativa, que P3 realiza um tipo de reflexão prática sobre um conjunto de ações realizadas num dado tempo e espaço, destacando os aspectos didáticos. Dessa forma, descreve, comenta e fundamenta as estratégias de ensino que planejou e realizou em função dos objetivos da vivência e de sua finalidade referente à melhoria da prática docente. Noto que ainda prioriza suas observações sobre a positividade das propostas desenvolvidas, como o envolvimento e a participação dos alunos nas situações de ensino. Também mantém seu senso de observação através do olhar e ouvir. Com isso, observa algumas dificuldades, como a não realização da pesquisa em casa por alguns alunos, devido à falta de materiais e condições para esse tipo de trabalho. No entanto, não problematiza a situação, no sentido de melhor explicitá-la e buscar soluções. Dito de outro modo, sob meu olhar, a professora ainda não expressa, na escrita, a reflexão na ação e após uma ação dessa natureza, encadeando-a com possíveis hipóteses que norteariam uma busca de soluções.

Concluo que P3, nessa produção escrita, apresenta elementos que contribuem para uma reflexão do tipo prática, o que inclui o diálogo com a experiência e com o conhecimento objetivo, abordado no curso. É possível verificar que, desde o início do percurso, ocorre uma problematização mais abrangente proposta pelo curso e pela professora: alterar a prática docente, naquilo que é necessário, em benefício do aluno. Tal desafio impele o desenvolvimento de elementos que vão constituindo um processo reflexivo ao longo do curso.

Na seqüência do percurso da professora, é possível analisar um avanço na expressão do seu movimento de pensamento, especialmente no que se refere à manifestação da indagação. Desse modo, na narrativa sobre o estágio (etapa 1), P3 mantém sua finalidade de transformar o cotidiano escolar, tornando-o um espaço de aprendizagem significativa. Assim,

a referida meta orienta seu pensamento e, para tanto, há que se buscar formas de efetivá-lo na prática.

O seu movimento de reflexão é norteado pela idéia de que é necessário mudar o enfoque tradicional do ensino e entende que atingirá esse objetivo criando oportunidades para os alunos se envolverem de fato na aprendizagem. Assim, relaciona princípios importantes como: mediação do professor, interação, construção do conhecimento pelo aluno, aprendizagem pela resolução de situações-problema, envolvimento e interesse do aluno, trabalho em grupo. Nessa perspectiva, a professora apresenta um quadro teórico coerente com seus objetivos, o qual tem como centralidade questões sobre planejamento e avaliação, articulando-os e compreendendo-os como processos interdependentes.

Nessa produção, P3 amplia sua conversação com os referenciais teóricos, cita fontes e busca relacioná-las aos seus objetivos. Ao analisar seu quadro teórico e a descrição das estratégias de ensino, percebo que a professora tem clareza das leituras que fez, pois estas se revelam na forma como conduziu sua atividade docente durante o estágio. Nesse sentido, guia e orienta sua proposta pelo conhecimento científico abordado no curso, condição para a manifestação de uma reflexão de 2º nível, na concepção de Gimeno Sacristán (1997).

No relato sobre o estágio, o qual denomina “Desenvolvendo práticas significativas”, P3 descreve as situações planejadas e vivenciadas, o que denota uma reflexão do tipo prática, isto é, recorda seu planejamento, reflete sobre o que fez, enfatizando os aspectos didáticos da ação. Nesse caso, P3 realiza algumas descobertas sobre a importância do uso de recursos para uma melhor aprendizagem, a validade do projeto interdisciplinar e o significado dos conteúdos para a vida dos alunos, pois trabalhou o tema “Higiene e Saúde”, envolvendo diversas áreas do conhecimento.

Noto que o estágio oportunizou à professora novas descobertas, as quais foram possíveis por um conjunto de condições que vão se construindo durante o percurso, como: suas atitudes (abertura, responsabilidade, dedicação, busca do novo), observação da sua experiência, interação com as estudantes-professoras e com o tutor (conhecimento compartilhado), interação com a teoria (conhecimento objetivado cientificamente), manutenção dos seus motivos e intenções, acesso a diferentes fontes de conhecimento e relação com docentes e assistentes das diferentes áreas.

Em função de todos os fatores envolvidos na trajetória, P3 também consegue avançar no que se refere à observação de algumas dificuldades e no conseqüente exercício da indagação. Ilustrativo disso é o fato da professora fazer as mesmas observações sobre a

questão da tarefa e da pesquisa em casa, porém coloca-se no problema e questiona sobre quais seriam as causas, apontando para a necessidade de uma investigação.

Sendo assim, é possível interpretar que P3, a partir do estágio, assume de modo mais claro uma atitude investigativa, postura fundamental para a próxima vivência do curso: o exercício de pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, parte de uma preocupação sobre um aspecto de sua prática, desencadeando uma indagação: “De que maneira devo trabalhar a interpretação de textos, proporcionando aos alunos mais atenção e interesse pelo que estão lendo?” Nessa direção, expressa:

Nessa terceira vivência educadora “Pesquisa-ação”, escolhi um tema para trabalhar com meus alunos de 3ª série, que é a ‘Interpretação de Texto’, pois esse é o maior problema que estou enfrentando esse ano. Porém, os mesmos não têm dificuldade na leitura, lêem tudo que for solicitado, mas alguns não interpretam, lêem só por ler. É uma leitura mecânica, sem sentido e compreensão. E isso estava deixando-me preocupada, pois a culpa podia não estar só neles e sim em mim. Como a pesquisa-ação é uma atividade de busca, de compreensão e descoberta, tendo como objetivo a resolução de uma dificuldade prática ou teórica, com chance de construir novas ações, procurei buscar soluções e hipóteses para minimizar o problema.

Por essa razão, procurei ler o máximo sobre o assunto para superar o problema de interpretação de texto. O que descobri não foi algo novo, mas mudou minha maneira de trabalhar em sala de aula, despertando nas crianças o gosto e interesse pela leitura, dando oportunidade para que elas desenvolvam habilidades de argumentação, justificando e defendendo seu ponto de vista, para que dessa maneira percamos o medo e a vergonha de falar aquilo que pensamos.

Nesse contexto, P3 insere-se no problema e decide investigar sua própria prática, identificando estratégias para melhorá-la. Primeiramente, busca compreender as dimensões do problema em questão e se apóia na teoria da área. Para tanto, realiza várias leituras, utilizando-se de fontes variadas (material impresso do curso, videoconferências, revistas educacionais, livros de pesquisadores da área da leitura). No relato da vivência, retoma a fundamentação teórica e expõe, em alguns trechos, a sua nova compreensão.

Durante o processo, a professora coloca-se como responsável e autora da sua prática docente. Dessa maneira, busca compreender qual é o seu papel na melhoria de uma determinada prática, o que pode fazer para minimizar o problema da interpretação de textos. Nesse âmbito, faz uma avaliação de seu trabalho, coletando dados junto a alunos, pais, colegas professoras e coordenadora pedagógica, no sentido de ter uma perspectiva de sua prática, olhada de “fora”. Considero que essa é uma atitude necessária para o desenvolvimento e manifestação da reflexividade.

Após a compreensão do problema, o planejamento da intervenção, a execução e observação de um trabalho voltado para a análise da interpretação de texto, P3 realiza a reflexão sobre um conjunto de ações e seus resultados. A retrospectiva de P3 tem características de uma reflexão prática, pois descreve, claramente, estratégias de trabalho com a interpretação de textos e revela algumas observações sobre os aspectos positivos (melhoria na expressão, envolvimento, participação, interesse, validade das atividades). Pela sua atenção e observação, pôde aproximar-se dos alunos e avaliar alguns dos motivos de suas dificuldades, apontando os aspectos emocionais e afetivos como significativas questões a serem melhor compreendidas e investigadas.

Na minha ótica, P3 consegue articular a reflexão pessoal e compartilhada, a reflexão a partir do diálogo com o conhecimento científico e a reflexão do tipo prática. Também seu movimento de pensamento pode ser caracterizado com uma reflexão crítica, porque a professora sente-se responsável pela sua prática e compreende as conseqüências desta para uma aprendizagem de qualidade. Além disso, ela mantém uma atitude de compromisso com os seus alunos, pois entende que o ensino que realiza amplia-se no contexto da vida na comunidade.

As atitudes de P3 são necessárias para que amplie seu processo reflexivo e todo o percurso até então vivenciado auxilia na concepção e desenvolvimento da 4ª Vivência – intervenção na comunidade.

Assim sendo, P3 relata a proposta de intervenção na comunidade de uma das estudantes-professoras de seu grupo e referenda os avanços na qualidade de sua reflexão. Na narrativa, P3 expõe com clareza o raciocínio que tiveram para planejar um trabalho de intervenção. Analiso que há uma lógica de pensamento e um encadeamento de idéias por parte do grupo e P3 consegue revelar o processo estabelecendo a seguinte relação: existe o problema da distância e falta de interação escola-família-comunidade; portanto, é necessário conhecer o entorno da escola para poder promover a necessária interação, é preciso encontrar maneiras de mobilizar e articular essas instâncias. Além disso, o grupo analisa que o problema é uma das questões abordadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, porém não efetivada na prática. Para tanto, o grupo decide desenvolver um projeto de integração com a comunidade como um todo, através do resgate de sua cultura e valores.

Nesse contexto existe um problema e é preciso melhor compreendê-lo para poder intervir, na busca de possíveis soluções. Esse movimento da reflexão parece estar cada vez mais claro para P3. Na narrativa, ela professora recorda o caminho realizado para a intervenção e aborda alguns fundamentos que deram sustentação ao projeto, apoiando-se em

diferentes fontes teóricas. Nesse sentido, a professora fortalece seu diálogo com o conhecimento científico e continua a manifestar uma reflexividade que não se limita à experiência, mas avança em função das interações entre diferentes tipos de conhecimentos, presentes necessários à prática docente.

Na narrativa sobre a trajetória do grupo, é possível verificar que P3 transita novamente pela experiência, ao relatar um conjunto de atividades realizadas, envolvendo um trabalho multidisciplinar. Para efetivar a proposta, o grupo trabalhou com diferentes áreas (história, saúde, psicologia e arte), cuja abordagem foi direcionada para vários temas e necessitou do conhecimento e atuação de diferentes profissionais da comunidade. Nessa direção, P3 narra suas descobertas e parece ampliar a compreensão sobre seu papel como profissional da educação, bem como das relações existentes entre currículo escolar, ensino significativo e prática social. Nesse caso, avalio que a professora aproxima-se de um tipo de reflexão crítica ao analisar, durante a proposta vivenciada, que o trabalho docente apresenta repercussões na prática social e que esta interage de diferentes formas com a escola.

Durante todo o percurso de P3, observo que a mesma não se distancia de si própria, de voltar-se para o seu processo de aprendizagem, característica de uma reflexão mais pessoal e interiorizada. Essa postura continua presente no seu relato do estágio (etapa 2), o qual intitula: “Aprendendo com novos olhares”.

Ao apresentar seu relato, reorganiza todo um quadro teórico que construiu ao longo do CNSMI e sintetiza, numa seqüência compreensiva, alguns aspectos que tiveram ressonância na sua prática: a importância do planejamento, as necessárias mudanças na escola para um ensino significativo, o Projeto Político-Pedagógico e a definição de metas, a relação entre autonomia da escola e trabalho coletivo, o reflexo das ações escolares na cidadania.

A narrativa do estágio refere-se ao trabalho realizado na sua turma de pré-escola, o qual envolveu um projeto interdisciplinar sobre “Alimentação Saudável”, tema justificado em função das necessidades e características das crianças dessa faixa etária. Nessa dimensão, P3 fundamenta adequadamente sua concepção de pré-escola, argumenta seus pontos de vista e estabelece relações com a teoria (conhecimento científico). Desse modo, mantém a reflexão sobre a experiência, porém, sempre articulada às compreensões teóricas que construiu durante o curso. Ao relacionar o ensino significativo à sua proposta de intervenção na pré-escola, assinala:

[...] sabe-se que a educação de alguns anos para cá está mudando, como a postura de professores, educadores e da própria escola. A meta é tornar o ensino cada vez mais acessível e eficiente, a serviço da cidadania. Nesses novos tempos, não basta

apenas informar a criança os conteúdos, é preciso oferecer a ela ferramentas para que mobilize seus próprios conhecimentos, aprendendo a pensar e criando seu método de aprender.

Li no material impresso, Módulo II, tema 9, ‘não se pode esquecer que a capacidade de observação já existe na criança antes de sua vida escolar’. Essa experiência acumulada se constitui num rico material a ser explorado em sala de aula. Ao valorizar as informações trazidas pelos alunos, pode-se construir uma visão mais abrangente da realidade, incluindo diferentes formas de se aprender o mundo.

Concordo com o que escrevi acima, pois é a partir da observação do meio mais próximo do aluno, da sua localização e representação que se permitirá à criança compreender sua realidade e transformá-la. Assim sendo, os alunos devem ser preparados para construir conhecimentos, como leitores capazes de interpretar e compreender o que está ao seu redor e ao seu alcance.

É interessante perceber a forma como a professora se expressa, colocando-se como leitora e buscando mostrar sua compreensão sobre o assunto. É necessário pontuar ela apresenta um modo próprio de manifestar a aprendizagem, o qual lhe é oportunizado pela escrita da narrativa. Durante o relato, P3 mantém essa postura, além de não se distanciar da sua atividade docente. Compreendo que esse processo é inerente e necessário para a mobilização de processos reflexivos.

Nessa perspectiva, P3 articula os princípios que orientaram seu pensamento desde o memorial: ensino e aprendizagem relacionados à vida, mediação do professor, interação, trabalho coletivo, relação planejamento e avaliação, construção de conhecimento pelos alunos e outros. Verifico que o projeto interdisciplinar realizado na pré-escola possibilitou a articulação de tais questões e a professora planejou estratégias coerentes com as necessidades de sua turma. Em função da proposta, P3 descreve e comenta o trabalho realizado, salientando os resultados positivos.

Concluo que P3 realiza uma reflexão do tipo prática, voltada para os aspectos didáticos da ação. Assim, a professora articula objetivos, estratégias de ensino e avaliação, manifestando sua compreensão sobre essa relação na prática. No contexto, sinaliza para uma dificuldade que vivenciou em relação ao trabalho em grupo, afirmando que essa proposta não é fácil de se desenvolver na pré-escola. Há indícios de que a observação de sua experiência gerou novas preocupações, porém não há uma exploração do tema no seu relato e a expressão de uma possível “reflexão na ação”.

No final de sua experiência formativa no CNSMI, depreendo que a professora apresenta avanços no seu processo de pensamento, manifestados na sua Síntese Elaborada de Curso. Nessa narrativa, P3 examina todo um percurso teórico-prático e faz um contraste reflexivo entre sua atividade docente anterior ao curso, as aprendizagens que teve e as compreensões construídas sobre um processo ensino-aprendizagem significativo e inovador.

Essa relação permite projetar sua ação docente numa perspectiva de futuro, o que denota sua segurança e autonomia.

Dessa maneira, P3 reorganiza toda sua aprendizagem e aborda cada área do conhecimento trabalhada no curso, relacionando-as aos conhecimentos pedagógicos. Para mostrar sua compreensão, coloca-se como autora de sua prática e expressa essa postura na narrativa. Para isso, usa termos como: “analisei”, “li”, “percebi”, “considero”, “comparo”, “procuro fazer”, “entendi”.

Ao realizar o contraste entre o que fazia e sabia, a professora apóia-se constantemente nos referenciais teóricos, buscando clarificar os conceitos que assimilou. Assim, P3 demonstra que ampliou a sua capacidade reflexiva, especialmente no que se refere ao diálogo que mantém com o conhecimento científico. Este se tornou um balizador de suas análises e da avaliação que faz de sua prática. O seguinte extrato ilustra seu modo de refletir e, nesse caso, aborda sua aprendizagem sobre o tema “Avaliação”, explicitando:

[...] Em minha prática docente, confesso que já utilizei várias vezes a avaliação como meio de aprovar ou reprovar o aluno, não dando muita chance para os mesmos. Mas com os estudos no Curso Normal Superior com Mídias Interativas, constatei que a avaliação deve buscar compreender o desenvolvimento da turma, sendo que seu objetivo é rever e melhorar a qualidade de ensino, identificando as falhas, buscando corrigi-las e não como uma forma de punir os alunos. Lendo os Parâmetros Curriculares Nacionais, percebi que tudo tem a ver com o que escrevi acima, sendo que ‘avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido se, por exemplo, não há aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu sua finalidade: a de fazer aprender.’ (PCN’s, Introdução, 1997, p 84). Analisando a citação, percebi que a avaliação deve ocorrer continuamente, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não após o fechamento de etapas do trabalho, como era acostumada a fazer. E ela também não avalia só o aluno, mas também o professor, sendo que quando estou avaliando a aprendizagem do meu aluno, a minha prática de ensino também está sendo avaliada, se o aluno está com nota baixa, preciso rever onde errei e procurar melhorar.

Prossegue afirmando que, durante sua prática docente, constatou que precisava avaliar seus alunos diariamente e usar uma metodologia adequada que atendesse a todos. Utiliza mais algumas citações de autores para auxiliar na sua reflexão e confirma:

Percebi que preciso usar todas as ferramentas para avaliar meu aluno, se ele não aprender de uma maneira, devo adotar outra, mas o que não posso em momento algum, é deixar aquele aluno de lado. Preciso usar metodologias que despertem o interesse e a atenção do mesmo.

Em função dos indícios presentes na Síntese Elaborada de P3, interpreto que a professora pôde, ao longo do curso, potencializar sua capacidade reflexiva, assimilando e desenvolvendo operações de pensamento que possibilitam a comparação, a avaliação, a interpretação, a crítica, sem perder de vista a própria atividade docente.

Nesse sentido, avalio que P3 consegue articular diferentes dimensões da atividade reflexiva. Assim, realiza uma reflexão introspectiva, pois nela se coloca o tempo todo, reconsiderando seus pensamentos e sentimentos em relação ao cotidiano do ensino; descreve; explicita e sistematiza ações passadas, distanciando-se para compreendê-las; questiona a sua prática, mobilizando uma atitude investigativa sobre o que propõe e faz; orienta-se pelo conhecimento científico, relacionando-o ao conhecimento pessoal e compartilhado. Para tanto, mobiliza e fortalece sua capacidade de argumentação, pois consegue articular um discurso objetivo, produzido na área da educação, com o seu próprio discurso, originado nas suas ações.

Além disso, depreendo que P3 amplia seu posicionamento ético em relação à sua atividade docente e avança num tipo de reflexão crítica. Entendo que a professora já tinha tal atitude desde o início do curso, porém, interpreto que ela passa a ter mais consciência disso, relacionando tal postura às novas compreensões teórico-práticas. Ao discutir sua aprendizagem em cada área do conhecimento, situa-a num contexto mais abrangente, compreendendo que o ensino que realiza e a forma como os alunos aprendem os conteúdos têm conseqüências na prática social na qual eles atuam e atuarão como cidadãos do futuro. Num trecho, afirma questionar sempre: “O que ensinar?” “Para que ensinar?” “Como estou ensinando?” “Será que tudo que estou ensinando vai ser útil?”

Tendo em vista a análise de cada percurso, torna-se possível visualizar quais são as características de reflexão que se entrecruzam em cada momento da experiência formativa no CNSMI, conforme quadro ilustrativo a seguir.

NARRATIVAS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 3
Memorial	Introspecção. Reflexão sobre experiências passadas. Diálogo com o conhecimento pessoal e compartilhado (senso comum).	Introspecção. Reflexão sobre experiências passadas. Diálogo com o conhecimento pessoal e compartilhado (senso comum)	Introspecção. Reflexão sobre experiências passadas. Diálogo com o conhecimento pessoal e compartilhado (senso comum).
Relato Analítico do Diagnóstico	Inicia a interação entre conhecimento pessoal, compartilhado e conhecimento objetivo/científico. Delineia indagações sobre a experiência docente, lançando hipóteses.	Inicia a interação com o conhecimento científico, especialmente para justificar e apoiar a descrição de suas observações.	Inicia a interação entre conhecimento pessoal, compartilhado e conhecimento objetivo/científico para descrever, fundamentar e justificar suas ações.
Relato Analítico da Docência Reflexiva	Reflexão sobre um conjunto de ações (intervenção na sala de aula). Reflexão prática com aporte no conhecimento científico Amplia a indagação. Envolve a introspecção. Avança no domínio da reflexão crítica.	Reflexão sobre um conjunto de ações. Reflexão prática. Fortalece a interação com o conhecimento científico para ancorar suas observações.	Reflexão sobre um conjunto de ações (intervenção na sala de aula). Reflexão prática. Avança no diálogo com o conhecimento científico.
Relato Analítico do Estágio (1ª etapa)	Avança no processo de reflexão, ampliando as características anteriores.	Reflexão sobre um conjunto de ações. Reflexão prática. Sistematiza ainda mais a relação entre conhecimento pessoal e compartilhado com a teoria.	Apresenta as características anteriores e avança nas compreensões teóricas. Exercita a indagação.
Relato Analítico da Pesquisa-ação	Indagação. Confronta experiência e conhecimento teórico. Reflexão sobre a intervenção Indícios de reflexão sobre a reflexão na ação. Reflexão prática. Amplia a reflexão crítica.	Indagação. Reflexão sobre um conjunto de ações. Fortalece a interação com o conhecimento científico.	Indagação. Confronta a experiência com o conhecimento científico, de modo cada vez mais sistematizado. Reflexão sobre a ação. Reflexão prática. Avança no domínio da reflexão crítica.
Relato Analítico da intervenção na comunidade	Introspecção. Reflexão sobre um conj. de ações (intervenção). Avança no diálogo com o conhecimento científico. Amplia a reflexão crítica e o processo de argumentação.	Reflexão sobre um conjunto de ações. Reflexão prática. Intensifica a relação com o conhecimento científico. Aproximação de uma reflexão crítica.	Avança nas relações entre conhecimento pessoal, compartilhado e objetivo/científico. Reflexão sobre a ação. Reflexão prática. Reflexão crítica. Envolve a introspecção.
Relato Analítico do Estágio (2ª etapa)	Integração dos tipos de reflexão anteriores.	Integração dos tipos de reflexão anteriores, porém, é necessário o avançar no processo de indagação.	Integração dos tipos de reflexão anteriores.
Síntese Elaborada de Curso	Exame de toda a experiência formativa. Integração dos tipos de reflexão vivenciados no percurso. Consolidação de uma postura reflexiva e da atitude investigativa.	Exame de toda a experiência formativa. Integração dos tipos de reflexão vivenciados no percurso. Apresenta uma postura reflexiva, porém, é necessário desenvolver mais sistematicamente o processo de indagação.	Exame de toda a experiência formativa. Integração dos tipos de reflexão vivenciados no percurso. Consolidação de uma postura reflexiva e da atitude investigativa.

Quadro 3 – Síntese das características das reflexões manifestadas pelas professoras em cada narrativa

Considerando a percepção do processo como um todo, confirmo a hipótese de que as situações formativas e respectivas narrativas desencadeiam características de reflexão comuns nas três professoras, bem como produzem avanços na forma como observam, compreendem e analisam suas práticas docentes.

Nesse sentido, há uma efetiva contribuição dos processos formativos vivenciados no CNSMI para o processo de pensamento das professoras pesquisadas. Interpreto que o curso propõe um ciclo de reflexão-investigação, no qual é necessária a interação entre os diferentes momentos formativos e a incorporação crescente dos processos de observação, problematização, investigação, interpretação, análise e síntese teórico-prática. Assim sendo, tal movimento confere à aprendizagem um caráter cíclico, pois pelos citados processos a experiência docente é analisada e reconceitualizada; por outro lado, o conhecimento que resulta dessa transformação serve de orientação para novas problematizações e experiências. O referido movimento confirma a idéia de abertura e da necessidade da renovação periódica do conhecimento sobre a prática docente.

É importante observar que não aparecem nas narrativas analisadas reflexões mais específicas, voltadas para situações localizadas e que pudessem revelar a conversação do profissional com a própria ação, no momento em que ela acontece. Assim, interpreto que as produções escritas investigadas neste trabalho de pesquisa são relatos abrangentes, que apresentam resultados de um conjunto de ações planejadas, desenvolvidas e avaliadas num dado tempo e espaço. De acordo com o currículo e projeto pedagógico do CNSMI, posso depreender que, durante o percurso de cada proposta, fizeram-se necessárias análises coletivas e individuais, registradas em diários específicos para cada momento. Nesse caso, muitas questões significativas podem ter sido tratadas de modo mais abrangente nos relatórios finais.

Mas também é preciso ponderar que a escrita é seletiva e diversos fatores podem fazer com que se percam questões significativas, como: o excesso de zelo na ação de escrever, o que pode contribuir para perder a espontaneidade; as competências exigidas para o ato de escrever; o tipo de mediação realizada no processo de construção da narrativa; a visão que se construiu sobre as ações realizadas, definindo-as como mais ou menos importantes; o medo de expor aquilo que, sob determinada ótica, não apresentou resultados positivos.

Também confirmo que cada professora responde aos processos formativos de um modo idiossincrático, em função de alguns aspectos, como: características pessoais, atitudes, experiências e conhecimentos anteriores, a história com as instituições onde realiza as investigações e intervenções, os motivos e as intenções para realizar a formação, tempos e

espaços para a reflexão, interação com os formadores, mediação do tutor. Este aspecto merece atenção, tendo em vista que o tutor é o profissional mais próximo do estudante-professor no curso em questão.

5.2.6.4 Processos formativos, reflexão e mediação: uma relação necessária

Durante esta pesquisa, pude confirmar a ênfase dada ao processo de aprendizagem das estudantes-professoras, no sentido de que elas realizassem um processo de reconstrução pessoal do conhecimento e desenvolvessem formas mais elaboradas de compreensão sobre seu trabalho. No entanto, tal processo exige também formas significativas de interação que possibilitem o acesso, o contato, a comunicação, o relacionamento com o conhecimento externo. Nesse caso, insere-se a mediação como movimento necessário para efetivar a relação entre o conhecimento exterior, as experiências e o conhecimento pessoal. Assim, tal movimento possibilita o avanço do conhecimento, gerando novas compreensões que, por sua vez, originam novas investigações.

Nessa perspectiva, compartilho do conceito de “mediação pedagógica” apresentado por Masetto (2000), entendendo que o mesmo é coerente com as finalidades dos processos formativos desenvolvidos no CNSMI. O referido pesquisador afirma:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144).

Dessa forma, a mediação pedagógica acontece na postura do professor, no tratamento do conteúdo, na maneira como estabelece o relacionamento entre os alunos e destes com o contexto mais abrangente. O citado autor também aponta características da mediação pedagógica que me auxiliam a situar o papel do tutor nos percursos investigados. Assim, explica:

São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar na carência de dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. (MASETTO, 2000, p. 145).

Considerando a natureza do CNSMI – programa de formação presencial e virtual – o sistema tutorial ocupa um papel privilegiado nos processos de mediação do conhecimento. No citado curso, o tutor é o profissional que tem a função de orientar, acompanhar, conduzir, intervir e também avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes-professores de modo individual e grupal, em conjunto com outros processos avaliativos (provas e trabalhos por temas, nos quais os docentes têm papel fundamental).

Sendo assim, o tutor-formador do CNSMI assume um complexo papel na mediação da aprendizagem naquele contexto. É possível verificar que o mesmo necessitava ter e ou desenvolver características como as propostas por Masetto (2000) para que pudesse provocar situações de aprendizagem, estimular e motivar a reflexão, orientar e acompanhar as estratégias de formação, gerar espaços de problematização e reflexão, acompanhar o desenvolvimento de uma ação transformadora nos espaços de atuação profissional.

Nessa dimensão, Lugo e Schulman (1999) afirmam que a função tutorial consiste em favorecer a aprendizagem em cada um dos estudantes e essa visão supera uma concepção de tutoria assistencial, cujo papel tradicional era ajudar o aprendente a sobrepor conflitos. Os autores defendem que uma diferente concepção envolve o entendimento de que o tutor é responsável pela “ajuda pedagógica”, a qual relaciona as ações de coordenação, orientação, acompanhamento, intervenção, facilitação, motivação, dentre outras. Nesse âmbito, o tutor precisa aprender a atender a diversidade, adotar estratégias necessárias para que os estudantes adquiram progressiva autonomia (aprendam a aprender). Os tutores tomam decisões que afetam adultos que aprendem, contemplando as particularidades de cada um e os conteúdos a serem aprendidos. Nesse caso, a tutoria deve atender tanto a aspectos cognitivos como aspectos pessoais e contextuais em que cada estudante é envolvido.

Para os referidos autores, as sedes tutoriais e os tutores fazem parte da estrutura básica de um sistema de Educação a Distância. Por isso mesmo, uma das principais preocupações em torno dessa modalidade de ensino refere-se ao tutor: Como deve ser esse tutor? Que características ele deve reunir para garantir a efetividade do programa? Concordo com os autores que tal questão não é simplista, pois o tipo de instituição e de programa, os objetivos, a organização, a proposta pedagógica e outros aspectos influenciam na definição, nas características e no papel do tutor. Outros fatores como: o tipo de contrato, o tempo de dedicação, as condições salariais e de trabalho, o processo de formação desse profissional podem limitar a função do tutor, bem como o sucesso da aprendizagem dos alunos. Sem dúvida, é preciso uma devida atenção a esses fatores quando se trata de efetivar programas de formação de qualidade.

Na mesma direção, Belloni (1999) contribui para minha análise sobre a compreensão dos diferentes papéis que interagem num sistema de educação a distância, auxiliando-me a compor uma visão sobre o significado da mediação pedagógica atribuída ao tutor no CNSMI. A referida pesquisadora aponta que a principal característica do Ensino a Distância é a transformação do professor, de uma entidade individual para uma entidade coletiva. Nesse sentido, ela se refere a uma concepção ampliada de professor. É interessante compreender que essa concepção articula-se diretamente ao fato de que, nessa modalidade de ensino, há uma mudança radical no enfoque do processo educativo: do professor para o aprendente, do ensino para a aprendizagem. Daí a necessidade de tornar possível a criação de novos métodos para o trabalho docente, de práticas inovadoras apropriadas às características dos aprendentes e às mudanças sociais. Nessa ótica, o professor deverá saber sair do centro de cena para dar lugar a muitos outros atores, especialmente os estudantes.

De acordo com a argumentação da autora, na Educação a Distância ocorre um desdobramento da função docente, que no ensino presencial é assegurada por um indivíduo. Assim, todas as tarefas influenciam na qualidade do produto final e exigem um trabalho de coordenação e de integração de equipe, o que se torna talvez, uma das funções mais difíceis do professor. Dentre as múltiplas funções do professor, Belloni (1999) relaciona algumas, considerando que nem todas ocorrem em todas as experiências: professor formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, professor pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional, professor recurso, monitor.

Para a autora, na organização institucional da Educação a Distância, as funções docentes distribuem-se em três grandes grupos: 1º) responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; 2º) assegura o planejamento e a organização da distribuição de

materiais e da administração acadêmica; 3º) responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutores, aconselhamento e avaliação).

No caso do CNSMI, o tutor tem significativo papel no acompanhamento da aprendizagem do estudante-professor, porque necessita desencadear processos favorecedores da reflexão e da investigação sobre a prática docente. Um aspecto a ser especialmente considerado, em função do estudo realizado nesta pesquisa, refere-se a um tipo de mediação voltada para o trabalho com os documentos escritos, produzidos durante todo o processo de formação no curso.

Em função disso, a natureza do trabalho com narrativas escritas no CNSMI pode ser relacionada com a idéia de “mediação biográfica”, apresentada por Passegi (2006). Ao pesquisar o processo de construção de memoriais de formação, a autora identifica três momentos que sugerem formas de mediação: mediação iniciática, que tem como base a noção de acompanhamento; mediação maiêutica, estruturada em torno da explicitação biográfica; mediação hermenêutica, inspirada na conduta clínica.

Nesse sentido, para Passegi (2006) a mediação iniciática se concretiza em função da necessidade de o professor elaborar um trabalho de final de curso sobre a vida intelectual e profissional, adequando-se aos moldes da academia. Isso gera vários enfrentamentos: as dificuldades da escrita e de apropriação de um gênero discursivo, o desvelamento ao narrar sua história, evocar momentos, pessoas, espaços, ações, o conflito interno, a seleção de fatos pessoais que parecem inseparáveis da vida profissional. Nessa dimensão, o papel do formador é o de caminhar ao lado do formando, compartilhar as situações, auxiliar a evocar os fatos e apropriar-se de um gênero de escrita, das normas institucionais, além de ajudá-lo a aceitar o ritual iniciático de proceder o desvelamento de si. Na visão da pesquisadora, o formador é mentor, amigo e conselheiro, o qual ajuda o grupo numa trajetória coletiva que se inicia em direção à construção de um trabalho em que se revelará uma experiência formadora.

Na continuidade, a referida mediação iniciática alterna-se com a mediação maiêutica e, de acordo com Passegi (2006, p. 8),

a tarefa agora é apoiar o narrador no processo de reconceitualização de suas experiências, para que se tornem formadoras. A idéia seria ajudá-lo a descrever em detalhes as ações evocadas, para que se opere a tomada de consciência do que foi realmente formador, e a partir de então reconceitualizá-las.

Trata-se assim de auxiliar o professor em formação a superar o limiar da evocação inicial para atingir uma reflexão crítica. Ocorre, nessa fase, um processo de descobertas pelo

qual o narrador se reinventa e se alimenta de fontes variadas. Para tal, há uma análise de dados empíricos, os quais sugerem que as descobertas se realizam na instituição formadora, no grupo e com o grupo, na escola, na re-escrita do memorial, no diálogo interior, na leitura de um livro.

Conforme a análise de Passegi, a última etapa de escrita do memorial é de interpretação e ressignificação da vida, o que ela denomina de mediação hermenêutica, realizada na interação formador/formando. Nesse âmbito, o narrador se re-escreve sobre o eutexto anterior, apaga ou realça marcas que encontra, dando-lhe novos significados. Nesse momento, o formador tem o papel de ajudar o outro a extrair o significado das experiências formadoras que foram sendo construídas pela evocação dos fatos e, em seguida, pela reflexão sobre as evocações. Segundo a autora, “O formando é o primeiro intérprete do memorial. E da interpretação, mais ou menos cuidadosa do seu texto, dependerá o processo emancipatório” (PASSEGI, 2006, p. 9)

Considerando o referido processo de interpretação, o formador necessita apoiar o formando numa perspectiva de conduta clínica, entendida como arte de escuta sensível, que serve de ajuda para compreender as tensões e dilemas de interpretação vivenciados na relação. A citada autora lembra que:

Toda a arte da mediação hermenêutica consiste na negociação do sentido sobre as experiências formadoras. As mudanças que efetivamente vão se operar na práxis, construirão um saber, que permanecerá provisório, inconcluso. A noção de inacabamento, tão cara a Paulo Freire, nos ajuda a compreender a riqueza heurística e formativa da permanente reinterpretação de si e das experiências. (PASSEGI, 2006, p. 9).

Igualmente importante é a noção de conscientização para compreender o momento de interpretação. Passegi ancora-se em Paulo Freire para lembrar que o processo de reinvenção não se conclui com a tomada de consciência das experiências formadoras, mas pela conscientização, definida como o “aprofundamento da tomada de consciência”. É também um passo metacognitivo que se dá pelo distanciamento da maneira de pensar da própria instituição e dos modelos por ela preconizados. Assim, a formação pela escrita autobiográfica exige o desdobramento da consciência e se faz na investigação do pensar.

É possível relacionar os momentos abordados no estudo de Passegi (2006) com os processos vivenciados pelas estudantes-professoras pesquisadas neste trabalho. Os dados mostraram que o processo de aprendizagem destas se construiu durante e na interação de todas as narrativas escritas realizadas no percurso. Interpreto que os momentos de mediação

iniciática, maiêutica e hermenêutica foram necessários na articulação das diferentes e complementares fases de escrita, desde o memorial inicial até a Síntese Elaborada de Curso. Depreendo assim que o tutor formador precisa desenvolver, no conjunto dos processos formativos, a mediação pedagógica e biográfica, o que implica conseqüências na sua própria formação em contexto de trabalho.

Nessa perspectiva, não há como o tutor não desenvolver ele próprio uma postura investigativa sobre seu trabalho de formador. Sua atividade formadora configura-se como uma prática complexa, situada e interativa. Assim, esse profissional também precisa observar e questionar as situações de ensino-aprendizagem em que está envolvido, além de analisar e avaliar sistematicamente as conseqüências e resultados de sua ação. Sobretudo, necessita compreender o próprio processo de compreensão dos estudantes-professores, organizar, mobilizar e responsabilizar-se pela gestão das estratégias de formação propostas. Para tanto, é preciso garantir a interação com a prática, com os diferentes saberes e com o conhecimento científico (objetivo e externo), pois a relação com os referenciais teóricos é essencial para que o tutor auxilie os outros e a si próprio no desenvolvimento da atitude investigativa sobre a prática docente.

Assim, é importante destacar a necessidade do tutor constituir-se como professor-pesquisador e lembrar que, para tal, ele necessita também ser formado em contexto de trabalho, assim como todos os demais profissionais envolvidos. Isto é, na minha ótica, não há como desenvolver processos formativos e reflexivos, sem que os próprios formadores ensinem e aprendam, pesquisando a prática. Cabe aqui a observação de Belloni (1999), ao afirmar que os professores fazem parte de um grupo prioritário e estratégico para a transformação dos sistemas educacionais. Nessa visão, qualquer melhoria ou inovação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores, questão que envolve a formação reflexiva e a necessidade de gerar conhecimento científico novo no campo da Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa abordei a relação entre a dinâmica formativa desenvolvida num programa de formação e os processos reflexivos desencadeados pelos professores envolvidos. O tema originou-se no contexto da minha prática de formadora vivenciada no referido programa, portanto, o estudo foi impulsionado por um percurso peneira de experiências, aprendizagens, questionamentos, significados e necessidades. Nessa perspectiva, construiu-se um problema centralizado na necessidade de analisar as contribuições do percurso formativo realizado no CNSMI para o processo de pensamento dos professores, tendo como categoria básica a “reflexão”.

Assim sendo, foram analisados trajetos de formação, buscando-se indicadores de como a reflexão neles se expressava e, em decorrência dos resultados, apontar possíveis formas de efetivação desse ato de pensamento bastante complexo. Em função dessa finalidade, eu tive como desafio compreender o desenvolvimento dos percursos das professoras selecionadas e os elementos que apontavam para as potencialidades dos processos formativos e reflexivos, tendo em vista suas contribuições para a formação de professores.

Nesse âmbito, o estudo norteou-se por balizadores teóricos que permitiram analisar a reflexão como um conceito transversalizado por componentes relacionais que envolvem as dimensões de vida, carreira, experiência docente, diferentes saberes que se entrelaçam, contextos de ação, processos de transição pessoal e profissional. Tais componentes interagem através dos sujeitos contextualizados, inseridos nas suas atividades pessoais e profissionais. Cabe dizer que a atividade principal do professor situa-se no ensino e, nessa ótica, seus processos de formação estão atrelados à atividade docente. É importante ainda analisar que sua lógica de pensamento se constrói na relação com sua atividade profissional. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como se manifesta a reflexividade na interação com a prática docente, para se produzir avanços na concepção e no desenvolvimento dos processos formativos, em cursos de formação acadêmico-profissional e continuada.

Os percursos demonstraram que a reflexão é categoria complexa e dinâmica, pois é um tipo de pensamento que exige a atitude de abertura, o desejo, a intenção de quem pensa, na direção de metas estabelecidas. Além disso, é processo, pois esse pensamento está em contínua mudança, considerando-se experiências, problemáticas enfrentadas e a interação com outros conhecimentos. Nesse sentido, a reflexão reporta-se a situações que precisam ser

resolvidas, em contextos de ensino-aprendizagem singulares, complexos e multifacetados, nos quais o profissional convive com incertezas, buscas, acertos e desacertos.

Os dados indicaram que, quando as professoras têm a oportunidade de observar, ler e narrar suas experiências, conseguem perceber aspectos que precisam ser focalizados e problematizados. Nesse caso, foi possível verificar que as professoras reconheceram a própria experiência como necessidade, questão fundamental para o avanço de compreensão da sua atividade de ensinar, numa dimensão mais abrangente. Assim, pela mediação e confronto com conhecimentos de outras naturezas, as professoras investigadas tiveram a oportunidade de problematizar sua própria prática, visualizando possíveis encaminhamentos na busca de soluções. Foi possível reconhecer a relação de interioridade das professoras com suas práticas docentes, pois demonstravam pensar a partir de situações sobre as quais tinham informação e experiência, trazendo à tona toda uma base de conhecimento construída durante a vida profissional.

No entanto, foi percebido que esse movimento também é atravessado por dimensões pessoais que envolvem outros aspectos: suas histórias de vida; seus motivos e suas intenções para alavancar determinada ação em direção à mudança; a mediação dos contextos onde se inserem; suas atitudes de abertura, disposição, entusiasmo, que se revelam na forma como conduzem seu processo de pensamento.

A relação das professoras com suas experiências sinaliza para a riqueza formativa latente nas práticas docentes, situadas nos contextos de trabalho. Nesse sentido, é significativo afirmar que a prática tem um valor epistêmico, pois compõe um conjunto de conhecimentos que não são explicados somente pela ótica do conhecimento objetivado na sua estrutura científica e dimensionado numa concepção de racionalidade técnica. Vale reafirmar que tal conhecimento, quase sempre, foi distanciado do contexto vivo, no qual, nós, professores atuamos. Entretanto, não se trata de reduzir o conhecimento docente ao praticismo, ativismo ou experimentalismo, mas enfatizar a compreensão de que, a partir da prática, emergem necessidades, questões, indagações, oportunidades, possibilidades de novas compreensões e avanços no conhecimento, este entendido nas diferentes modalidades que compõem o conhecimento humano. Nessa visão, produzem-se os avanços e transformações nas atividades humanas, a partir do cotidiano que lhe dá vida e sustentação.

Assim, balizando-me também pelos estudos de Heller (1989), saliento que a ação humana necessita ser, continuamente, pensada e reorganizada. Nessa perspectiva, é necessário compreender o conhecimento prático na sua cotidianidade, necessidade e diferença. Significa dizer que é preciso, pelas necessidades e indagações inerentes ao cotidiano, que façamos

novas e diferentes interpretações, com base em outros conceitos. Daí a necessidade da investigação sobre o cotidiano, o qual é constituído pelos conhecimentos que já possuímos. Desse modo, é significativa e necessária a interação entre reflexão e investigação.

Em face dos dados, é necessário ponderar que existem manifestações e características de reflexão que estão em permanente movimento nos espaços e tempos de formação e atuação. Conclui-se que quando as professoras interagem e dialogam com sua atividade docente ocorre, numa primeira instância, uma reflexão mais imediata, originada na experiência e orientada também por um raciocínio de senso comum. Isto é, a reflexão é transversalizada pela própria experiência e por um conjunto de conhecimentos prévios, muitas vezes sedimentados e cristalizados, em função de crenças e rotinas, das relações intersubjetivas/institucionais, das tradições que lhe dão suporte, da aprendizagem por observação, dentre outros fatores.

Em meio ao referido processo, as professoras também se mostraram preocupadas com a melhoria de sua prática docente, relacionando-a ao sucesso da aprendizagem dos alunos. As dinâmicas formativas propostas, tangenciadas pelo movimento de observar, diagnosticar, problematizar, investigar, analisar, propor, intervir, avaliar, posicionar-se criticamente, potencializaram um movimento de pensamento que se orientou na direção de uma “atitude investigativa”. Os dados apontaram que várias situações desencadeiam a mobilização do pensar das professoras na direção da busca de soluções, como, por exemplo, a necessidade de melhorar a leitura, a busca de alternativas de produção e interpretação de textos ou a necessidade de avançar na compreensão do raciocínio matemático. São questões dessa natureza que fazem parte da complexidade da atividade docente e precisam ser enfrentadas. Para tanto, as professoras desejam compreender os motivos que estão por detrás das aprendizagens e as formas de melhorar a compreensão dos seus alunos. Enfim, querem saber o que fazer, como fazer, que decisões tomar para garantir que seus alunos aprendam.

Foi possível interpretar que, sendo instigadas e provocadas pelos processos formativos, as professoras põem em dúvida a experiência, mobilizam seus sentidos, aguçam o olhar, o escutar, o sentir, para interrogarem e compreenderem o que ainda não conhecem. Nesse contexto, reflexão e investigação são processos interdependentes e se torna fundamental a interação entre conhecimento pessoal, conhecimento compartilhado/intersubjetivo e conhecimento científico.

Os dados ainda indicaram que a teoria, entendida como cultura objetivada, foi necessária para o avanço nos padrões de pensamento das professoras e para a ampliação do seu repertório de conhecimentos. Foi possível reconhecer que a teoria adquiriu importância e significado ao ser compreendida e, ao mesmo tempo, confrontada com as questões emergentes da prática docente. As professoras pareciam se reconhecer nos textos teóricos, atribuindo-lhes significado e tendo-os como balizadores, em cada momento do percurso. Não se quer dizer com isso que toda teoria tem uma imediata relação prática, pois a atividade docente insere-se num contexto global da história da humanidade, numa esfera coletiva de produção de conhecimentos. Nessa dimensão, a teoria elaborada e sistematizada pode servir de parâmetro para a mobilização de novas ações, ou ainda, impulsionar outros construtos teóricos, mediatizadores de novas descobertas humanas.

Considerando a reflexão anterior, é importante afirmar que a teoria, sistematizada na área de educação, constitui-se de um conjunto de conhecimentos produzido por um dado grupo, considerando-se seu contexto histórico e global. Assim, o conhecimento objetivado na teoria científica torna-se um necessário instrumento para orientar a proposição de práticas educativas, oferecendo novas possibilidades de reflexão para os professores. Tal processo também foi observado nos percursos investigados, pois, em alguns momentos, a teoria impulsionou os motivos para a ação, mobilizando o pensamento das professoras, no sentido de vivenciarem na prática os pressupostos teóricos estudados no curso. É necessário afirmar que a teoria também favoreceu a abertura para questionamentos, pois permitiu novas percepções, que foram possíveis pela interação com “ferramentas conceituais” diferentes daquelas já assimiladas e disponíveis.

A interpretação dos dados possibilitou observar e melhor compreender, numa visão de conjunto, a interação e interdependência entre reflexão e investigação. Durante os percursos, as professoras foram desafiadas a perceber incoerências na prática, bem como nos conhecimentos que a sustentam. Nesse caso, também foram instigadas a interrogar o que sabiam e faziam, refletindo sobre as categorias habituais de problemas e das soluções com as quais trabalhavam. No curso pesquisado, a atividade específica de pesquisa-ação fortaleceu o desenvolvimento da atitude investigativa, considerada cerne do processo de formação.

Tendo em vista a proposta de pesquisa-ação, as professoras tiveram a oportunidade de desenvolver uma atividade mais cuidadosa e mais sistemática, durante um período de tempo, focalizando um determinado problema que nasceu da interrogação de suas práticas. Era importante, nesse contexto, não somente interpretar a situação, mas compreender e

enfrentar o problema, seguindo-se de intervenção, cujo resultado tem uma dimensão mais abrangente, de melhoria da prática.

No entanto, os dados sinalizam que essa atividade não se isolou do todo, mas integrou-se num amplo processo de investigação-ação. Tal questão confirma a necessidade da combinação de processos investigativos com a prática de ensino, pois quando esta é questionada e investigada, tem-se como consequência alterações nos padrões de pensamento, na compreensão e argumentação, desenvolvendo-se uma postura reflexiva frente à profissão e ao contexto em que o ensino se concretiza.

Nesse sentido, reafirmando Zeichner (1993, 2001, 2003), compreendo o potencial estratégico da investigação-ação na formação de professores, no sentido de ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de questionamento contínuo sobre suas práticas e sobre os contextos em que estas se inserem. Trata-se de entender as consequências morais e éticas da prática docente/educativa no contexto da prática social/humana, fator que se articula à dimensão crítico-reflexiva do fazer docente.

Nesse caso, a análise dos dados mostrou que o envolvimento das professoras com sua prática docente e profissão ampliou-se pela relação que começaram a estabelecer com o currículo, com as famílias e comunidade e com a escola, entendida numa dimensão institucional mais ampla, que produz consequências na prática social, nos contextos de atuação humana e política. No entanto, o próprio Zeichner (2003) assevera que vincular a reflexão à luta pela justiça social requer que os professores conheçam bem a matéria, saibam lidar com recursos e com conceitos complexos, orientar e coordenar discussões, controlar a sala de aula, avaliar a aprendizagem, dentre outros aspectos inerentes à prática de ensinar.

Tendo em vista a proposição anterior, os dados confirmam que o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva é processo, não se constrói isoladamente de um conjunto de condições que cercam o profissional, seus processos de formação e sua prática docente. Observou-se que as professoras envolvidas puderam potencializar uma reflexão mais crítica, a partir da ampliação de suas compreensões sobre elementos do seu cotidiano, mas não há uma transição imediata entre tipos de reflexão.

Nessa perspectiva, é importante analisar que a atividade reflexiva não se apresenta imediatamente, de forma metódica e sistemática, com clareza de metas e de objetivos a serem atingidos. Necessita ser provocada, cultivada, potencializada, por isso se constrói em processo. As professoras pesquisadas manifestaram diferentes e complementares características de reflexão que também se relacionaram à natureza das propostas desenvolvidas, às solicitações que lhes foram feitas, aos tipos de narrativas trabalhadas, à

mediação pedagógica que tiveram, aos contextos de atuação profissional, ao seu modo pessoal de orientar a formação no curso, à maneira como se perspectivam na profissão, aos objetivos que orientam sua atividade docente.

A leitura desse processo revela que a manifestação da reflexividade é oportunizada em função de espaços e tempos curriculares, podendo-se inferir que, no curso pesquisado, os mesmos foram mobilizados pelas situações e estratégias formativas (atividades teórico-práticas e registros sistemáticos), articuladas e relacionadas numa seqüência em situações de interação e interdependência, durante o percurso, oportunizando-se o desenvolvimento de um ciclo reflexivo.

As análises indicam também a importância de se considerar as necessidades formativas dos professores em diferentes fases da carreira e em diferentes contextos educacionais. A dimensão interativa, dinâmica e complexa da atividade docente aponta para que se considere, nas propostas de formação, a criação e vivência de tempos e espaços que permitam: análises das experiências de ensino, situadas no contexto do trabalho pedagógico/docente; registro, comunicação e socialização de experiências e conhecimentos; construção de comunidades de aprendizagem/investigação; diálogo permanente e estudo coletivo dos diferentes profissionais envolvidos na formação; vínculos e interação entre diversos âmbitos educacionais, dentre estes, escolas, universidades, outros espaços de formação e pesquisa.

Um outro fator igualmente importante refere-se ao desdobramento da função docente. De acordo com a natureza da proposta de formação analisada, ocorre uma descentralização da figura do professor, entendido como responsável por sua disciplina e por assegurar o domínio de determinados conteúdos pelos alunos. Isto é, nesse tipo de proposta, exige-se um trabalho de integração, colaboração e coordenação de um grupo de profissionais, cujas posturas e ações influenciam no processo de aprendizagem dos alunos e no resultado esperado. No caso do referido curso, tornava-se essencial a comunicação, a interação, o envolvimento, o diálogo, o planejamento coletivo entre os diferentes grupos de docentes responsáveis pelos módulos, tutores responsáveis pelas turmas, assistentes no trabalho on-line, coordenadores pedagógicos e locais, equipe de produção de material, técnicos, dentre outros. Verifica-se que o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o trabalho ainda mais complexo, exigindo que o ato de ensinar seja compartilhado e distribuído em múltiplas ações.

O estudo indica ainda a necessária formação do formador e, nesse sentido, é preciso indagar: Como desenvolver processos formativos, pautados pela reflexão e investigação, sem que o próprio formador construa uma atitude investigativa? Pela natureza do processo, impõe-se ao formador a necessidade de questionar sua própria prática e analisar constantemente o movimento formativo de todos os envolvidos, buscando-se a compreensão, a explicitação e as tentativas de superação dos diversos aspectos do processo educacional. Concordando com Cochran-Smith (2003), a atitude investigativa supõe ainda que o trabalho diário do formador seja questionado, analisado e adquira sentido na relação com os trabalhos de outros e com contextos mais amplos: institucional, social, cultural, histórico, político.

Assim, Cochran-Smith afirma que a atitude investigativa torna-se possível se os formadores, bem como os professores envolvidos na formação, possuem: conhecimento de teorias e propostas educacionais que possibilitem compreensão aprofundada e abrangente da educação e do processo ensino-aprendizagem; capacidade de descrever, objetiva e subjetivamente, as práticas pedagógicas, considerando suas variáveis, determinantes e contextos; disposição permanente para realizar o movimento teoria-prática-teoria; capacidade para trabalhar com certezas, incertezas, dilemas, problemas e reconhecer que a investigação surge de questões que desafiam o sistema, porém geram outras, envolvendo aprendizagens e desaprendizagens.

Compreendo que a referida atitude necessita ser desenvolvida nas pesquisas sobre formação de professores, constituindo-se também numa formação reflexiva, além de gerar conhecimento científico no campo da educação. Nesse caso, os professores-pesquisadores, através do conhecimento produzido, têm, necessariamente, o papel de contribuir para impulsionar novas ações e problematizações.

Nesse sentido, vejo-me como formadora e pesquisadora, avaliando os efeitos causados pela presente pesquisa. Como formadora, trazia os questionamentos originados de uma prática que desafiava, ao propor a formação de um “professor reflexivo”. Fui instigada a compreender “processos de compreensão” das professoras envolvidas, no sentido de buscar contribuições para melhorar nossas próprias práticas de formadores e ampliar concepções sobre desenvolvimento profissional. A pesquisa impulsionou minha atitude investigativa, possibilitou a interação com saberes construídos nas diferentes esferas do conhecimento: pessoal, compartilhado, científico. Percebi, em muitos momentos, a necessidade de desconstruir conhecimentos já assimilados, até mesmo, cristalizados. Sendo assim, tive que construir meu raciocínio de modo metódico, sistemático e conseqüente, pois necessitava atingir metas, isto é, pelo estudo, indicar contribuições para a formação de professores. Posso

assim dizer que a pesquisa “impactou” em mim, modificando meu conhecimento de partida e possibilitando ampliar o processo de reflexão sobre minhas experiências formadoras.

O meu movimento de pesquisa permitiu um ponto de chegada; todavia, impulsiona uma nova partida. A compreensão mais aprofundada da complexidade que envolve a relação teoria-prática na formação do professor tornou-se um referencial para diferentes ações formativas. E, quando me refiro às “práticas” e “ações”, compreendo-as no âmbito da prática social, na esfera do humano. Por isso mesmo, concebo que a pesquisa concluída, mas não acabada, tem o compromisso e a responsabilidade de retornar como conhecimento para a educação, contribuindo através de proposições, servindo para gerar novos questionamentos. Desse modo, a nova partida será balizada pelas indagações que este estudo ainda oportunizará, desencadeando a continuidade do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No âmbito das conclusões, é importante também dizer que o processo de formação investigado não se desenvolveu livre de conflitos e contradições, os quais são inerentes à dinâmica dos sujeitos, considerando as dimensões históricas, sociais, institucionais, políticas, dentre outras. No entanto, o estudo possibilitou reconhecer que é importante a abertura para outras alternativas de formação, atitude necessária, especialmente quando as formas de “pensar e fazer” disponíveis sinalizam para necessidades e desafios que oportunizam indagar: O que manter? O que suprimir? O que mudar? O que superar? Compreendemos, de fato, como se desenvolve a prática docente? Como mobilizar o conhecimento, objetivado na teoria científica, para uma efetiva transformação?

Nesse contexto, posso inferir que o curso pesquisado mobilizou estratégias formativas, na relação com a prática profissional, desencadeando um movimento de observação, problematização, investigação, análise, síntese. Esses processos foram potencializadores da atividade reflexiva. Sendo assim, cursos dessa natureza podem promover significativas contribuições para redimensionar espaços e tempos de formação profissional.

É necessário observar que o desenvolvimento pessoal-profissional exige processos de sustentação e cooperação, que possam contribuir para que os professores cultivem disposições e atitudes para enfrentar os problemas vividos no trabalho pedagógico-docente. Nessa dimensão, incluem-se os cursos de formação acadêmico-profissional e continuada, como momentos complementares de um mesmo percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspectiva de evolução e continuidade.

Diante do exposto, a análise permitiu-me despertar para questões a serem buscadas e aprofundadas em pesquisas posteriores, como: a compreensão e o uso das narrativas em processos de pesquisa e de formação; o significado das comunidades de aprendizagem; o potencial da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional de professores; a ressignificação de tempos e espaços curriculares na formação de professores; a formação do formador. As referidas questões podem gerar novas compreensões sobre os processos de pensamento do professor e de como os programas de formação podem implementar propostas que, de fato, promovam transformações no ensino, contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis educativa e social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996.

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

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez. 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria da educação e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRANDT, C. F. et al. **Curso normal superior com mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores**. Ponta Grossa: UEPG, 2002.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ed. Martinez Rosa, 1988.

CAVAGNARI, L. B.; NADAL, B. G.; SANTOS, S. A síntese elaborada de curso como metodologia reflexiva de formação: a experiência do curso normal superior com mídias interativas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 41-58, 2003.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In: ANGULO, L. M. V. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Espanha: Ed. Marfil, 1988.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching e Teacher Education**, v. 19, p. 5-28, 2003.

COSTA, M. H. B.; PAIXÃO, M. F. Investigar na e sobre a acção através de diários de formação: procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In: **Investigação em educação**: abordagens conceptuais e práticas. Porto: Porto Ed., 2004.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, M. V. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1991.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, M. E. C. O que se aprende por meio da pesquisa com narrativas para o campo de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

LISTON, D. P.; ZEICKNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata. 1993.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: The University Chicago Press, 1975.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGO, M. T.; SCHULMAN, D. **Capacitación a distancia: acercar la lejanía – herramientas para el desarrollo de programas a distancia**. Argentina: Editorial do Magisterio de Rio de La Prata, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MAUÉS, E. R. da C. Narrativas e saber docente: um estudo da relação entre conhecimento pedagógico de conteúdo e conhecimento de conteúdos de ciências das professoras das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2000.

NADAL, B. G.; SANTOS, S. **Professores em exercício: repercussões para o processo de formação inicial**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. (mimeo)

_____. Formação de professores e processos reflexivos: a síntese elaborada de curso viabilizando uma composição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UFPR, 2004. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Ed., 1999.

PASSEGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2007, **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO pedagógico do curso normal superior com mídias interativas UEPG/UEB – programa especial de formação de professores em exercício: licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental (detalhamento). Ponta Grossa: UEPG, 2000. 49 p.

RAMALHO, B. L. et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, **Anais...** Caxambú, 2002.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática do professor. In: ALARCÃO, I. **A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996.

REALI, A. M. M. R. Reflexões sobre a validade dos vários tipos de formação para o desenvolvimento profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, 2006, Araraquara. **Anais...** Araraquara: FCLAr/UNESP, 2006. 1 CD-ROM.

RODGERS, C. Voices Inside Schools: seeing student learning – teacher change and the role of reflection. **Harvard Educational Review**, v. 72, n. 2, p. 230-253, 2002.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____.; NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.

ANEXO

ANEXO A – Roteiro de Construção da Síntese Elaborada de Curso

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE ELABORADA DE CURSO

PRIMEIRO MOMENTO: MEMORIAL
Quem eu era?
Como cheguei a ser do jeito que sou?
Como se deu minha trajetória pessoal e profissional até este Curso?
O que eu sabia/fazia até esse momento?
SEGUNDO MOMENTO: SABERES ESPECÍFICOS
O que eu aprendi nesse Curso?
Que novas ferramentas teórico-conceituais ele me possibilitou?
Tais ferramentas/novos conceitos correspondiam à minha prática profissional?
A partir do confronto teórico-prático (o que eu fazia X o que eu conheci), quais relações estabeleci? O que eu compreendi em relação à teoria e à minha prática? Quais minhas conclusões?
SEGUNDO MOMENTO: SABERES PEDAGÓGICOS
O que eu aprendi nesse Curso?
Que novas ferramentas teórico-conceituais ele me possibilitou?
Tais ferramentas/novos conceitos correspondiam à minha prática profissional?
Em função da nova compreensão do trabalho com os conteúdos e de sua articulação com a realidade na prática vivenciada ao longo do Curso, quais as minhas aprendizagens sobre o meu papel de professor no trabalho pedagógico de ensinar?
TERCEIRO MOMENTO: A DOCÊNCIA AMPLIADA / O ESPAÇO INSTITUCIONAL
Qual a relação e a influência do contexto social, cultural e político no trabalho educativo escolar?
Quais os determinantes educacionais extra-escolares da prática educativa escolar?
Qual a relação entre o contexto social maior, o contexto macro educacional e o meu “ser professor”, em termos de formação, exercício profissional e prática pedagógica realizada?
Como eu me vejo hoje, enquanto profissional em minha escola? Quais as alterações significativas em minha prática?
Minha formação foi geradora de mudanças em meu grupo-escola? Como? Quais?
Como meu grupo-escola me perspectiva, hoje?
Em função de tais compreensões, quais minhas aprendizagens? O que eu compreendi e aprendi a fazer em meu ofício de “ser professor”?
Que novas perguntas estabeleço, agora?
O que ainda quero saber e fazer?

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Quadro Geral das Sínteses Elaboradas de Curso
Selecionadas para o Estudo**

QUADRO GERAL SOBRE AS SÍNTESES ELABORADAS DE CURSO

Síntese 1	Síntese 2	Síntese 3
<ul style="list-style-type: none"> — Ressalta o valor da reflexão no contexto da escola e que deve ser realizada por todos os professores. Nota-se sua preocupação com um trabalho coletivo, para que haja efeitos na prática. — Revela mudanças pessoais em função de sua trajetória no curso: sente-se mais segura quanto às suas atitudes na escola e quanto à relação com os pais dos alunos, diz que se posiciona frente às questões e está desenvolvendo sua autonomia de pensamento e de ação. (Antes sentia-se dependente de sua mãe, que é a outra professora da escola). — Expõe mudanças de compreensão em relação a cada área do conhecimento abordada no curso e revela as maneiras como vem trabalhando com seus alunos, ressaltando suas “descobertas” quanto aos conteúdos das áreas e a forma de ensinar que, segundo ela, desconhecia antes do curso. Estas descobertas (compreensões diferentes das que tinha) podem indicar o desencadeamento da reflexão sobre a sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> — Estabelece relações com experiências passadas: situações que viveu como aluna (dificuldades de aprendizagem, métodos tradicionais, professoras autoritárias); equívocos que acredita ter tido como professora (fala que ensinou da maneira como foi ensinada). Tais lembranças parecem ter sido favorecedoras no desencadeamento do processo de reflexão. — Confronta aprendizagens que teve no curso com suas experiências como aluna, explicitando problemas na forma de ensinar dos professores que teve, bem como reflete sobre as concepções que norteavam tais práticas. — Ressalta o valor da experiência na sua aprendizagem profissional: aprendizagem pela experiência no início da profissão; ajuda das colegas experientes, experiências atuais que está desenvolvendo na sua sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> — Fala de “medos”, de suas dificuldades e preocupações: medo que tinha da professora autoritária quando era aluna na escola primária; dificuldades no início da profissão, quando assumiu uma escola multisseriada; medo quando assumiu uma 1ª série; preocupação em não “dar conta” do curso quando ingressou no CNS; estranhamento inicial quanto à metodologia de trabalho (videoconferências, on-line, tutoria). — Considerava-se conteudista antes do curso. Também enfatiza que ensinou, em muitos momentos, reproduzindo a maneira como aprendeu. Muitas vezes, coloca que ensinava de forma “incorreta”. Assim, expõe sua compreensão sobre as áreas do conhecimento e aponta maneiras de ensinar que, hoje, considera mais adequadas. Assim, usa termos como: hoje sei, analisei, percebo, considero, comparo, procuro fazer. É indicativo de reflexão este processo de comparação entre o que sabia-fazia e sua nova compreensão e proposições na prática atual.

<ul style="list-style-type: none"> — Faz relações entre educação e sociedade, situando a necessidade de um currículo significativo que aproxime o conhecimento escolar dos contextos de vida dos alunos. Afirma que, em função desta compreensão e de ter assumido este princípio, vê mudanças nos seus alunos, no jeito de ser e na aprendizagem. — Demonstra e discute maneiras de como está trabalhando com seus alunos, em função das dificuldades deles e do reconhecimento das relações entre escola, família e comunidade. Uma forma bastante enfatizada é o trabalho com projetos que, de acordo com ela, veio a compreender a partir do curso. <p>* As mudanças pessoais ajudam a professora avançar no sentido de impulsionar o seu posicionamento em relação ao seu trabalho.</p> <p>* As “descobertas”, durante o curso, sobre questões que a professora desconhecia a provocam a refletir e a mudar sua forma de ensinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Aparece muito a idéia de mudança de concepção sobre o ensino e sobre as áreas do conhecimento (conteúdo e método), em função das aprendizagens que teve. Evidencia mudanças na sua forma de ensinar, como conseqüência da sua nova compreensão. — Sinaliza que está desenvolvendo o trabalho com projetos, como possibilidade de mudança da sua prática. — Considerando o seu novo “olhar” sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, afirma realizar, hoje, uma prática investigativa. — Aponta como benefícios no seu trabalho, a partir do curso, uma nova visão sobre seus alunos e sua realidade. <p>* As experiências passadas servem de apoio para refletir. A reflexão ocorre num confronto entre o que a professora fazia/entendia e as novas experiências que estão sendo construídas (ensinar de diferentes maneiras).</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Enfatiza que outra aprendizagem que teve foi o fato de reconhecer as diferenças de aprendizagem entre os alunos e trabalhar com os mesmos, a partir de suas dificuldades. Assim, ressalta muito a idéia de que é preciso realizar um ensino ativo e participativo, que ofereça desafios aos alunos. — Percebo na sua síntese uma amarração entre os referenciais teóricos e sua prática: a partir de compreensões que teve, avalia, questiona, pensa sobre o que faz, como faz para quê e para quem faz o ensino. Ex disso, é o relato sobre a 3ª Vivência, durante a qual diagnosticou uma problemática referente à leitura/interpretação de textos, estudou teoricamente o assunto para compreender os dados que coletou na sua turma e, após, desenvolveu estratégias de intervenção, percebendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos. <p>* No contexto da Síntese há uma relação entre conhecimentos que a professora tinha antes do curso e conhecimentos adquiridos neste, o que oportuniza uma reflexão sobre um outro “jeito” de ensinar, que ela já vem experimentando na sua prática. Um ponto forte é o apoio nos referenciais teóricos.</p>
--	---	---

**APÊNDICE B – Grade de Questões Orientadoras da Leitura dos Percursos
de Formação**

**GRADE DE QUESTÕES PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NARRATIVOS
CONSTRUÍDOS DURANTE O PERCURSO DE FORMAÇÃO NO CNSMI**

- Os processos formativos provocados e vivenciados durante o curso evidenciam um movimento reflexivo de pensamento? Por quê? De que modo?
- Em que tipos de situações materializa-se a reflexão?
- Que estratégias são mais eficazes na produção da reflexão? Quais são suas características e semelhanças?
- As estratégias oferecem condições para estimular a melhoria da prática pedagógica?
- Ao longo do tempo, quais são os elementos de mudança do professor e como estes se configuram?
- A seqüência é a mesma para todos os participantes? Quais são as variáveis? Quais são os elementos provocados pelo curso?
- Configura-se um ciclo formativo com processos reflexivos?