

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA**

**POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO EM  
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA ALÉM DO DISCURSO**



**TERESINA-PI**

**2012**

JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA

**POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO EM  
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA ALÉM DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

TERESINA-PI

2012

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

S729p Souza, Janaina Gomes Viana de  
Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos  
de formação continuada: para além do discurso / Janaina Gomes  
Viana de Souza. – 2012  
133f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

1. Reflexão crítica. 2. Colaboração. 3. Formação  
continuada. I. Título

JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA

**POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO EM  
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA ALÉM DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

Teresina, 30 de abril de 2012

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlúcia Barros Lopes Cabral - UERN  
Examinadora Externa

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI  
Examinadora PPGE

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI  
Examinadora PPGE

“Há dois tipos de exaustão. Uma delas decorre de batalhas solitárias e de esforços não valorizados, de perda de referenciais e de sentimentos corrosivos de desesperança, levando o professor a acreditar em sua incapacidade em fazer diferença. O outro tipo é aquele cansaço, parte do trabalho duro, que significa ser um elemento de uma equipe, um reconhecimento cada vez maior de que você está engajado em uma luta cujo esforço é válido e um reconhecimento de que aquilo que você faz acarreta uma diferença fundamental ao colega desencorajado ou ao aluno revoltado.”

“Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós”.

(FULLAN; HARGREAVES, 2000)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz e companhia divina nos momentos de produção, graças a esses momentos pude compreender a dor e a delícia da solidão. Obrigada Senhor pela fé e perseverança, alicerces para tornar esse sonho realidade.

Ao meu esposo, Henrique, por seu companheirismo, amor, dedicação e incentivo aos estudos. Pois mesmo querendo minha presença contentou-se com a ausência, por acreditar no meu potencial, desejando-me crescimento pessoal e profissional. Aos meus filhos, Maria Eduarda e Augusto, pelos lindos sorrisos que me serviram de fuga nos muitos momentos de angústias ao longo dos dias de estudos.

À minha mãe, Francisca, pelos valores a mim ensinados. Por seu amor incondicional, alimento na minha caminhada diária. Pelo incentivo, orações e por ser exemplo a ser seguido de mãe, esposa e mulher guerreira. A meu pai, José Wilson, que mesmo no seu silêncio me transmite carinho e amor paterno; e aos meus irmãos, Josefrance e Ana Sheridan, por se orgulharem das minhas conquistas como se fossem suas também, e são.

À orientadora-amiga Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por tornar real o que, para mim, por muito tempo foi o ideal, e para muitos uma possibilidade. Agradeço pelas explicações, motivações e principalmente pelas orientações, fundamentais na realização desta pesquisa. Obrigada por me fazer vivenciar e compreender o verdadeiro sentido e significado de refletir criticamente e colaborar em contextos de formação. Graças a essa vivência sinto-me mais madura e completa, podendo compartilhar com outros o que agora é parte de mim.

À minha amiga e conselheira fiel Emanoela, pessoa iluminada na qual me espelho para exercer o magistério. Obrigada pela amizade sincera, pela magnífica companhia nos momentos de riso e de dor e por mostrar-me, na prática, que ensinar alguém a fazer algo é mais valioso que lhe dar algo pronto.

Aos professores do PPGE-UFPI, que contribuíram significativamente para meu crescimento intelectual, em especial às Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Cabral e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Glória Lima, exemplos de mulheres fortes e cheias de ternura. Obrigada por aceitarem compartilhar conosco este trabalho durante minha qualificação e me ajudarem a ver o que estava implícito neste trabalho de maneira sábia e objetiva. Agradeço carinhosamente às professoras amigas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Bárbara Macêdo e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Antônia Edna, presenças fundamentais para uma caminhada tranquila.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlúcia Barros Lopes Cabral por aceitar o convite para participar deste momento tão importante na minha vida acadêmica e profissional, que é a defesa desta dissertação.

Aos colegas da 18<sup>a</sup> turma, pela solidariedade e companheirismo durante este percurso; aos amigos Arlete, Grasiela, Luiza e Ribamar por dividirmos saberes e angústias neste intento, em especial à amiga Mirian, pela demonstração de amizade e apoio mútuo; com ela aprendi o valor precioso do silêncio.

À amiga Eliene Pierote, por dividir comigo angustias e alegrias no decorrer dessa caminhada.

A todos os integrantes do Núcleo de Pesquisa FORMAR, em especial às amigas Isolina, Ruth e Fabrícia, por compartilharam seus conhecimentos e colaborarem na construção desse trabalho, que pode ser considerado tão do Grupo quanto meu.

Às coordenadoras, partícipes desta pesquisa, por possibilitarem a concretização desse intento.

## RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação sobre as possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contexto de formação continuada. Foi desenvolvido com a participação de coordenadoras da rede municipal de Teresina-PI, que coproduziram esta pesquisa. O referencial teórico-metodológico possui embasamento na Abordagem Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético. A opção pela Pesquisa Colaborativa decorre por se tratar de uma modalidade de pesquisa voltada para o desenvolvimento e emancipação profissional de professores e pesquisadores simultaneamente. Apresenta como objeto de investigação situações que envolvem reflexão crítica e colaboração. O interesse neste estudo partiu da inquietação enquanto professora formadora de professores, o que gerou indagações: existem, na formação continuada de professores, situações favoráveis à reflexão e à colaboração? Como desenvolver o pensamento crítico-reflexivo com os professores? Quais as possibilidades de reflexão crítica e colaboração na formação continuada de professores? Buscando resposta às questões, foi estabelecido como objetivo geral investigar possibilidades de reflexão crítica e colaboração na formação continuada de professores. Especificamente, buscou-se descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores e identificar os níveis de reflexividade apresentados pelos coordenadores durante a realização de encontros de formação. Para concretizar este intento, serviram de fundamentos os estudos de Vigotski (2001; 2007), Liberali (2010), Smyth (1992), Ibiapina (2005; 2008; 2009), Kemmis (1999), Magalhães (2004; 2009), Freire (1996; 2005), Imbernón (2010), entre outros. Como procedimentos metodológicos foram utilizados encontros colaborativos, entrevistas reflexivas e sessões reflexivas. Para traçar o processo de análise e interpretação dos dados, este trabalho se embasou em Ramalho e Resende (2011) e nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo a linguagem como objeto de análise. Este trabalho revelou ser possível, em contextos de formação continuada, a criação de situações que possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração, tais como o compartilhamento de experiências e a tematização da prática, conforme descrito pelas partícipes desta pesquisa, situações em que a linguagem é apresentada como instrumento e resultado de transformação dos modos de pensar e agir de coordenadores e, conseqüentemente, de professores nos contextos em estes atuam.

**Palavras-chave:** Reflexão Crítica. Colaboração. Formação Continuada.

## ABSTRACT

This study consists of an investigation about the possibilities for critical reflection and collaboration in the context of continuing education. It was developed with the participation of the municipal coordinators from Teresina-PI, which co-produced this research. The theoretical and methodological foundation was based both on the Socio-Historical Approach and Dialectical-Historical Materialism. The choice for Collaborative Research arises because it is a type of research focused on professional development and empowerment of teachers and researchers simultaneously. It presented an object of research situations involving critical reflection and collaboration. The interest in this study came from concerning while teacher trainer of teachers, which led us to ask: are there, in continuing education of teachers, favorable conditions for reflection and collaboration? How to develop critical-reflective thinking with teachers? What are the possibilities for critical reflection and collaboration in the continuing education of teachers? Seeking answers to the questions, it was established as a main objective to investigate the opportunities for critical reflection and collaboration in the continuing education of teachers. Specifically, we sought to describe situations of reflection and collaboration presented in continuing education of teachers and to identify the levels of reflexivity presented coordinators during the meetings of training. In order to achieve this intent, this work was based on the studies of Vygotsky (2001, 2007), Liberali (2010), Smyth (1992), Ibiapina (2005, 2008, 2009), Kemmis (1999), Magalhães(2004; 2009), Freire (1996, 2005), Imbernón (2010), among others. As methodological procedures were used collaborative meetings, and reflectives interviews and sessions. To trace the process of analysis and interpretation of data, this work was based in Ramalho and Resende (2011) and in the assumptions of Critical Analysis of Discourse, with language as an object of analysis. This work proved to be possible, in contexts of continuing education, to create situations that allow the development of critical thinking and collaboration, such as experience sharing and practice thematization, as described by the participants of this research, situations in which language is displayed as a result of both instrument and result of the transformation of ways of thinking and acting of co-ordinators and, consequently, of teachers in contexts where they operate.

**Keywords:** Critical Thinking. Collaboration. Continuing Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Procedimentos utilizados na pesquisa e objetivos propostos	38
Quadro 02 - Negociações das ações e atribuições dos envolvidos na pesquisa	42
Quadro 03 - Temas e textos explorados durante o processo de investigação	43
Quadro 04 - Ações reflexivas e questões que conduzem à formação reflexiva crítica	52
Quadro 05 - Conhecendo as participantes desta pesquisa	55
Quadro 06 - Categorias de análise interpretativa da colaboração	60
Quadro 07 - Análise do nível de linguagem	61
Quadro 08 - As marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica	80
Quadro 09 - Descrição das situações de reflexão segundo Lia	84
Quadro 10 - Descrição das situações de reflexão segundo Maria e Eliane	85
Quadro 11 - Descrição das situações de colaboração segundo as <b>partícipes</b>	98
Quadro 12 - Trechos da sessão reflexiva utilizados na análise	108
Figura 01 - Características inerentes à Pesquisa Colaborativa	31
Figura 02 - Estrutura do referencial teórico-metodológico	34
Figura 03 - Ciclo Reflexivo	53
Figura 04 - Características inerentes à colaboração	73
Figura 05 - Características de cada tipo de reflexão	79
Figura 06 - Sentidos apresentados pelas <b>partícipes</b> sobre Reflexão	82
Figura 07 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	88
Figura 08 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	88
Figura 09 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	90
Figura 10 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	91
Figura 11 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	93
Figura 12 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	93
Figura 13 - Sentidos apresentadas pelas <b>partícipes</b> sobre Colaboração	97
Figura 14 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	103
Figura 15 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	104
Figura 16 - Discursos representativos sobre a relevância da Pesquisa Colaborativa	105
Figura 17 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	111
Figura 18 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	113
Figura 19 - Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa	115

**Ilustração da capa**

Grupo discursando: disponível em <http://www.netpartner.com.br/blog/2011-e-o-ano-da-colaboracao/>, consultado em 15/06/2012

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: APENAS O PONTO DE PARTIDA</b>	13
<b>2 DELINEANDO O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA: PARA ALÉM DA PROJEÇÃO</b>	22
2.1 Princípios teórico-metodológicos	23
2.2 Pesquisa Colaborativa: o caminho em busca do outro	29
2.3 Da possibilidade à realidade: entre o real e o ideal na formação continuada	35
2.4 Procedimentos metodológicos: a materialização da pesquisa	40
2.4.1 Encontros colaborativos	42
2.4.2 Entrevistas reflexivas	47
2.4.3 Sessões reflexivas	49
2.5 Apresentando o contexto e as personagens da pesquisa	55
2.6 Colaborações que deram movimento à pesquisa	58
2.7 Procedimentos de análise dos dados	59
<b>3 PARA ALÉM DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÕES, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS</b>	
3.1 Fundamentos para a análise referente à reflexão	66
3.2 Fundamentos para a análise referente à colaboração	72
3.3 Fundamentos para a análise referente aos níveis de reflexividade	75
3.3.1 Reflexão técnica	76
3.3.2 Reflexão prática	77
3.3.3 Reflexão crítica	78
3.4 Para além da descrição: análise das situações de reflexão e colaboração	81
3.5 Para além da compreensão: análise dos níveis de reflexão	107
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE NOVOS CAMINHOS</b>	120
<b>REFERÊNCIAS</b>	125
<b>APÊNDICES</b>	129
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
<b>APÊNDICE B</b> – Entrevista Reflexiva 1	132
<b>APÊNDICE C</b> – Entrevista Reflexiva 2	133
<b>APÊNDICE D</b> – Entrevista Reflexiva 3	134

## SEÇÃO 1



**Fonte:** Disponível em <http://discernindoaexistencia.blogspot.com.br>, consultado em 13/05/2012

### **INTRODUÇÃO: APENAS O PONTO DE PARTIDA**

A cultura do isolamento, ou melhor, da não participação institucional, acabou se introduzindo na rotina do professor, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que se faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo [...] Uma forma de combater esse isolamento e esse individualismo é a formação colaborativa, tanto na instituição educacional quanto nos processos metodológicos da formação standard<sup>1</sup>. Os professores podem assumir posição de que não são técnicos que desenvolvem ou implementam inovações prescritas por outros, a partir de seus contextos educativos e de um processo de formação mais dinâmico.

(IMBERNÓN, 2010)

---

<sup>1</sup> Formação baseada em um modelo de treinamento no qual o formador é quem seleciona as atividades que supõe ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Escolhemos as palavras de Imbernón (2010) para iniciar esta pesquisa por se tratarem de palavras que nos convidam a refletir sobre alguns pontos fundamentais da profissão de professor, bem como da formação docente. Tais ideias nos servem de inspiração para, no decorrer deste trabalho, realizarmos nossos registros, atentando sempre ao nosso propósito, que é o de possibilitar a reflexão crítica e a colaboração em contextos de formação continuada.

Manifestamos, durante todo o percurso, como a magnitude do trabalho colaborativo, a participação ativa e crítica das coordenadoras nos espaços educativos, contribuem de forma decisiva na formação de professores mais conscientes de suas ações e, conseqüentemente, na formação de alunos críticos, capazes de questionarem, compreenderem e solucionarem problemas tanto pessoais quanto coletivos.

O que destacamos neste trabalho é que refletir criticamente e colaborar em contextos de formação continuada não é meramente introduzir mudanças ou responder problemas oriundos da prática, mas, como salienta Magalhães (2004), é criar possibilidades para que os agentes participantes compreendam que o repensar das ações consiste em um exercício de aprofundamento e criatividade, a fim de promover transformações, (re) construindo novas práticas, pois pensar a ação e o seu *modus operandi*<sup>2</sup> constitui-se na própria reflexão.

Desta forma, são perceptíveis algumas inquietudes que, enquanto professoras, vivenciamos no exercício da profissão que escolhemos, e na qual compreendemos que não somos meros transmissores de conhecimentos, técnicos que desenvolvem métodos pedagógicos, tampouco possuidores de receitas prontas e fórmulas milagrosas. Acreditamos que somos, antes de tudo, responsáveis pela formação de cidadãos que buscam diariamente conviver na sociedade marcada por contrastes e desigualdades, em que a educação constitui-se alternativa para diminuir estas adversidades.

Acreditando no exposto, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2010, na Universidade Federal do Piauí, apresentando como proposta inicial de investigação a pesquisa sobre as possibilidades de reflexão e colaboração na formação inicial de professores. De maneira geral, o interesse em realizar este estudo, tendo como objetos de investigação a reflexão e a colaboração, partiu da experiência como professora substituta do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (Uespi), no município de Barras-PI, situado a 113 km da capital. O contato com disciplinas relacionadas à prática pedagógica nos

---

<sup>2</sup> *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa “modo de operação”. Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Modus\\_operandi](http://pt.wikipedia.org/wiki/Modus_operandi)).

aproximou da realidade que acomete os cursos de licenciatura: a ausência de reflexão sobre os conteúdos apreendidos durante a graduação, o que acarreta na dicotomia entre a teoria e a prática no mundo acadêmico e, posteriormente, no exercício do magistério. Esta primeira experiência causou-nos inquietação no sentido de quisermos contribuir com a formação reflexiva destes profissionais.

O fato de estar no término do contrato como professora substituta da Uespi, o que conseqüentemente nos distanciaria dos alunos do curso de Pedagogia, e simultaneamente ter aceito o convite para atuar como professora formadora de um projeto na área da educação, denominado de Paralapraca<sup>3</sup>, voltado para formação continuada de coordenadores e professores da educação infantil no município de Teresina-PI, fez com que direcionássemos esta pesquisa para estes contextos de formação, considerando que a reflexão e colaboração são elementos essenciais a qualquer contexto formativo.

Desse modo, ao assumir o cargo de assessora pedagógica no referido projeto, além de ministrar cursos de formação continuada para coordenadoras pedagógicas, monitorávamos os encontros formativos que estas coordenadoras realizavam com os professores em suas respectivas instituições. Durante estes monitoramentos presenciávamos situações que pouco ou nada contribuíam com a formação crítica destes profissionais, tais como a realização de atividades voltadas apenas para necessidades funcionais da prática, privilegiando os relatos de experiências pessoais como forma de ajudar professores a resolverem problemas individuais ligados à sala de aula.

Foi neste cenário que observamos que as coordenadoras ao realizarem determinadas atividades nos encontros de formações, principalmente exposições dialogadas e compartilhamentos de experiências, apresentam como proposta central fazer emergir a reflexão entre os professores. Porém, esta reflexão encontra-se ainda no plano da prática, ou então da técnica, ficando, portanto, a reflexão crítica limitada aos discursos e ideais de mudanças, sendo encarada por nós como possibilidade a ser efetivada na prática educativa. Tal observação permitiu visualizarmos que situações dessa natureza são corriqueiras em programas de formação continuada para professores, o que nos causou certa angústia e inquietação, fazendo-nos optar em estudar, nesta pesquisa, as Possibilidades de reflexão

---

<sup>3</sup> O Projeto Paralapraca, realizado pelo Instituto C&A em parceria com a Prefeitura Municipal de Teresina-PI desde agosto de 2010, prevê a melhoria do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, para isso o projeto investiu em materiais de apoio para professores e crianças e na formação continuada de coordenadores e professores de 25 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no município de Teresina.

crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Lopes de Melo Ibiapina.

Esta experiência permitiu compreendermos como a reflexão crítica, fruto do trabalho colaborativo, constitui-se indispensável na formação continuada de coordenadores e professores, criando, nestes contextos, possibilidades de promover transformações nos modos de pensar e agir destes profissionais. Para tanto, durante a realização deste trabalho, atentamos em criar espaços que fizessem emergir o diálogo crítico entre os pares, possibilitando condições para partilharmos experiências de aprendizagem e expansão de sentidos, por meio de linguagem crítica condizente, que aproximasse problemas cotidianos vividos na prática, com aspectos teóricos presentes na formação.

A partir deste entendimento, guiada pela experiência como professora formadora, consciente de nossas volições e determinações para realizar esta pesquisa de mestrado, iniciamos nossas reflexões baseadas nos estudos de Vigotski (2001; 2007) visando compreender conceitos relacionados ao objeto de estudo, tais como: linguagem e mediação, essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Em Liberali (2010), Kemmis (1999) e Magalhães (2004) encontramos os conceitos de reflexão crítica, objeto de nossa investigação; em Ibiapina (2008) e Magalhães (2004; 2009) apoiamo-nos para discorrer sobre colaboração e Pesquisa Colaborativa.

O referencial teórico e metodológico da pesquisa encontra-se ancorado na Abordagem Sócio-Histórica de Vigotski<sup>4</sup> (2001; 2007), com pressuposto no método do Materialismo Histórico Dialético (MARX; ENGELS, 2002), que tem como premissa conhecer a essência do fenômeno investigado a partir do processo histórico real de seu desenvolvimento, considerando o sujeito como parte inerente à sociedade a qual pertence, sendo, portanto, impossível separar o fenômeno investigado da realidade em que ele atua.

Neste âmbito, optamos por realizar este estudo com base nos princípios da Pesquisa Colaborativa, por compreendermos que os processos de pesquisas construídos nesta perspectiva oferecem potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, entendemos que esta modalidade de pesquisa amplia possibilidades de conhecermos formalmente significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de processo reflexivo

---

<sup>4</sup> Existe divergência na grafia do nome de Vigotski. Alguns autores escrevem Vygotsky, outros Vigotski ou Vygotski. Optamos por utilizar nesta dissertação apenas Vigotski, por questão de organização e por ter sido a obra “*A formação social da mente*” (2007) a mais consultada durante esta pesquisa.

crítico, redefinindo conceitos e práticas adotadas nos processos educativos mediados (IBIAPINA, 2008).

Ao trabalharmos com reflexão e colaboração em contextos de formação continuada, reafirmamos a relevância da reflexão crítica compartilhada sobre as práticas das coordenadoras, fazendo-as compreenderem que teoria e prática não se separam e, sim, complementam-se, ou seja, o conhecimento prático e o teórico discutido nos cursos de formação devem interligar-se, uma vez que refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria para desvelar contradições da ação docente.

Os envolvidos nesta Pesquisa Colaborativa participaram tanto do processo de produção de conhecimento quanto do desenvolvimento interativo da própria pesquisa, o que possibilitou a todos a capacidade de recriar compreensão de si mesmos e do mundo, por meio do pensamento reflexivo-crítico. Para Vigotski (2001, p. 9-10), o pensamento reflexivo-crítico é compreendido como “salto dialético”, conforme afirma o autor:

O salto dialético não é só uma passagem da matéria não pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata [...] existem todos os fundamentos para se admitir que essa diferença qualitativa da unidade é, no essencial, um reflexo generalizado da realidade.

Compreendemos que a ação dialética como salto qualitativo, descrita por Vigotski (2001), tem papel significativo na constituição do ser pensante, que reflete a realidade para além de uma situação imediata, na qual o sujeito, por meio deste “salto dialético”, compreende, reflete e transforma a realidade que o cerca, elevando o pensamento do abstrato para o concreto e vice-versa.

Entendemos, assim, que a reflexão não consiste em conjunto de passos ou procedimentos específicos a ser utilizado pelos professores, pois como afirma Paiva (2003, p. 55), “a reflexão crítica vai além da busca de soluções lógicas e racionais [...]”, sendo, portanto, maneira de encarar, responder e transformar problemas recorrentes da ação educativa em diferentes contextos: pesquisa, formação continuada, formação inicial, sala de aula, entre outros.

Vários estudos, que têm em sua essência a Reflexão crítica e a Colaboração, já foram desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa FORMAR<sup>5</sup>. Entre estes destacamos aqueles que,

---

<sup>5</sup> O Grupo de pesquisa colabora com estudantes, professores e pesquisadores na compreensão, explicação e transformação dos conflitos que atingem as diferentes realidades educacionais. As atividades envolvem pesquisa, ensino e extensão que se fundamentam nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, na Teoria

como esta pesquisa, tiveram como objeto central a reflexão crítica e a colaboração, são eles Ibiapina (2009; 2010; 2011), Albuquerque (2008), Pierote (2011) e outros ainda em andamento, como o de Nunes (FORMAR-UFPI), abrangendo aspectos relacionados à formação do professor reflexivo crítico como alternativa para melhorar a prática pedagógica em diferentes contextos (sala de aula, formação contínua, universidades, etc.) O diferencial desta pesquisa está no fato de propormos uma investigação sobre as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração tendo como cenário a formação continuada de professores. Compreendemos que esta pesquisa contribuirá para que o Grupo FORMAR expanda os estudos que desenvolve, acrescentando outras categorias interpretativas àquelas que já foram ou estão sendo estudadas.

Com base no exposto, nos nossos encontros buscamos ampliar algumas concepções acerca da reflexão crítica e da colaboração, bem como dos níveis de reflexividade presentes na prática do professor. Durante as reuniões do grupo, por meio de leituras compartilhadas e discussões entre os pares, descobrimos na prática que o ato de refletir criticamente pode ser compreendido como processo em que professores, coordenadores e alunos tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio-histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações (KEMMIS, 1999).

Por compreendermos que as discussões e reflexões compartilhadas e produzidas no Grupo FORMAR são frutos do olhar do outro, não apenas de um único ponto de vista, levamos os objetivos desta pesquisa para serem apreciados pelos componentes do Grupo, que aos poucos foram contribuindo com o aperfeiçoamento destes objetivos, bem como em outras questões presentes neste estudo, como a compreensão e ampliação de alguns conceitos articulados à nossa investigação, tais como os conceitos de mediação, linguagem, reflexão crítica, colaboração, entre outros.

De início, tínhamos em vista três objetivos, mas, no decorrer do processo, o Grupo concluiu que não disponibilizaríamos de tempo suficiente para tanto, decidimos então ficar com apenas dois dos objetivos específicos propostos. Sendo assim, traçamos como objetivo geral desta pesquisa investigar as possibilidades de reflexão crítica e colaboração na

---

da Atividade Sócio-Histórica Cultural (Tasch) e nos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa crítica de colaboração. O grupo coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivana Ibiapina desenvolve projetos de pesquisa em nível de mestrado, doutorado, graduação - Curso de Pedagogia - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ e ICV).

formação continuada de professores no município de Teresina-PI e como objetivos específicos:

- ❖ Descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores;
- ❖ Identificar os níveis de reflexividade apresentados pelas coordenadoras durante a realização dos cursos de formação continuada para professores.

Com base nestes objetivos, por meio do presente estudo procuramos proporcionar aos envolvidos nesta pesquisa, maneiras de vivenciarem, ao longo do processo de investigação, situações favoráveis à reflexão crítica em contextos colaborativos, auxiliando na reformulação de pensamentos e planos, de modo a percebermos as consequências de nossas ações, compreendendo que apenas dominar o conteúdo a ser ensinado não basta para garantir a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem durante os cursos de formação continuada.

No Grupo FORMAR também questionamos muitos aspectos desta dissertação, entre eles o fato desta pesquisa tratar de Possibilidades, pois na visão de alguns componentes do Grupo, o tema não se encontrava explícito na dissertação, sendo assim optamos por criar um item dentro do referencial teórico para esclarecer e aprofundar o conceito de Possibilidades, relacionando-a com o objeto investigado e com o contexto em que realizamos este estudo. Também, por meio da colaboração crítica do Grupo FORMAR, compartilhamos sentidos e ampliamos significados sobre a temática colaboração, além de vivenciarmos também outras experiências fundamentais para consolidação deste estudo, por exemplo, o compartilhamento de outras pesquisas, dissertações, teses e projetos de iniciação científica desenvolvidos na perspectiva crítica.

Neste caso, supomos abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a interrelação entre os atores do processo de investigação, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. Assim, enfatizamos que pesquisar na perspectiva da Abordagem Sócio-Histórica envolve compreender que a partir do real podemos criar possibilidades de transformações, tanto do meio quanto dos indivíduos, atingindo o que consideramos ideal, por meio da linguagem, das condições sociais e históricas dentro das quais os professores circulam, e da compreensão e explicação dos conflitos e contradições próprios da ação docente (FERREIRA; IBIAPINA, 2007).

Salientamos que esta investigação foi delineada com a participação ativa e deliberada de todas as partícipes, as ações e reflexões foram construídas coletivamente por meio de

discussões grupais realizadas em nossos encontros colaborativos e sessões reflexivas, originando assim o *corpus analítico* desta dissertação. Ao escolhermos como procedimento metodológico os encontros colaborativos, as entrevistas reflexivas e as sessões reflexivas, objetivamos criar espaços que possibilitassem a integração e participação efetiva do grupo, bem como favorecessem a reflexão crítica e colaboração entre os pares.

Para orientar estes momentos utilizamos como recursos alguns questionamentos elaborados a partir das ações<sup>6</sup> que envolvem o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir, com base em Smyth (1992) e Liberali (2010). O plano de análise foi produzido com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (RAMALHO; RESENDE, 2011) nos quais nos apoiamos para analisar a linguagem presente nos discursos das coordenadoras em contextos de formação continuada.

Intencionando facilitar a compreensão deste estudo, bem como permitir ao leitor visualizar o movimento desta pesquisa de forma sistêmica, organizamos esta dissertação em quatro seções, que apesar de distintas, relacionam-se entre si, são elas (1) Introdução, (2) Referencial Teórico Metodológico, (3) Fundamentação, análises e interpretações discursivas e (4) Considerações finais. A seguir, discorreremos sinteticamente sobre cada seção desta dissertação.

Na primeira seção apresentamos a Introdução: apenas o ponto de partida, situamos os leitores sobre como ocorreu a escolha do objeto de estudo, nossa inserção no âmbito desta pesquisa, as contribuições do Grupo FORMAR e os objetivos propostos nesta investigação.

Na segunda seção, que intitulamos Projetando o caminho trilhado na pesquisa: para além da projeção, discorreremos sobre os princípios teórico-metodológicos utilizados nesta Pesquisa Colaborativa e discutimos sobre a categoria Possibilidade relacionando-a com o contexto escolhido para realização deste estudo. Na sequência, esclarecemos sobre os procedimentos metodológicos escolhidos para produzir os dados, descrevemos sobre as contribuições que deram movimento a esta pesquisa e, por fim, apresentamos o plano de análise da dissertação.

Na terceira seção, que cognominamos Para além do discurso: fundamentações, análises e interpretações discursivas, explanamos as discussões em torno dos eixos temáticos que embasam este estudo, bem como apresentamos as interpretações e análises da dissertação. Enfatizamos, ainda, as categorias teóricas e empíricas utilizadas para realizar as análises referentes às descrições das situações de reflexão e colaboração e as categorias analíticas

---

<sup>6</sup> As ações encontram-se explanadas no Capítulo II, especificamente na parte sobre as sessões reflexivas, que discorrem sobre os procedimentos metodológicos.

utilizadas para identificar os níveis de reflexão em contextos de formação continuada. Como embasamento teórico destacamos a contribuição de vários estudiosos tais como Schön (1992), Kemmis (1999), Zeichner (1993), Smyth (1992), Liberali (2010), Ibiapina (2008; 2011), Magalhães (2004; 2008; 2011), Ramalho e Resende (2011), entre outros.

Por fim, na quarta e última seção apresentamos as Considerações finais: apenas o início de novos caminhos, na qual tecemos reflexões acerca do processo de investigação e relatamos nossas constatações sobre o que foi produzido por meio dessa pesquisa. Discorremos sobre como a linguagem configura-se em instrumento e resultado de desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração em contextos de formação continuada, consolidando-se em elemento fundamental no aspecto da interação e mediação na formação crítica de educadores, para finalizar, rememoramos o percurso trilhado durante todo processo de investigação em que compartilhamos nossas vivências e experiências enquanto pesquisadoras e partícipes desta Pesquisa Colaborativa.

## SEÇÃO 2



**Fonte:** Disponível em <http://caminhosdeminutos.blogspot.com.br/>, consultado em 15/01/2012

### **DELINEANDO O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA: PARA ALÉM DA PROJEÇÃO**

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

(VIGOTSKI, 2007)

O propósito deste capítulo é apresentar e descrever sobre os pressupostos teórico e metodológico que embasam a presente pesquisa. Para tanto, discutimos sobre o método utilizado na investigação, com base em Vigotski (2001; 2007), Kopnin (1978) e outros. Sobre a Pesquisa Colaborativa, nos fundamentamos em Magalhães (2004; 2009) e Ibiapina (2008).

Na sequência, abordamos temas relacionados à categoria Possibilidade ancorados nos estudos de Burlatski (1987), Afanássiev (1985) e Vázquez (2007), e discorremos ainda sobre mediação, linguagem e colaboração, temas transversais que consideramos fundamentais neste estudo.

Para finalizar o capítulo descrevemos sobre os procedimentos utilizados na produção dos dados e apresentamos o plano de análise desta dissertação.

## **2.1 Princípios teórico-metodológicos**

Para realização de um trabalho científico reconhecemos ser de suma importância a escolha do método, pois é ele quem vai possibilitar a concretização da pesquisa e a compreensão do objeto investigado em toda sua trajetória. Para Kopnin (1978), o método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento produzido e na prática compartilhada no decorrer do processo de estudo.

Partindo desta premissa, encontramos na Abordagem Sócio-Histórica fundamentos para projetarmos o caminho que nos ajudou a compreender, no sentido mais abrangente, não apenas os resultados de nossas investigações, mas também o próprio processo desta, pois como afirma Vigotski (1996, p. 86) o método “[...] é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

Considerando que o método reflete nossa perspectiva com relação às questões que investigamos, optamos por utilizar como método nesta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, por compreendermos que a realidade evolui, e as ideias sobre o objeto investigado não são estáticas, por isso devem ser estudadas levando-se em conta o fenômeno em seu processo de evolução. Embasados nesta compreensão, esclarecemos os processos que interagem na construção da realidade, na qual constatamos que a linguagem utilizada em diferentes contextos de formação se expande, dependendo das condições promovidas e da mediação ocorrida pelo par mais experiente, ou seja, na interação entre pesquisador e partícipes.

Ao buscarmos fundamentação nos princípios da Abordagem Sócio-Histórica para orientar nossas reflexões e fundamentar nossas interpretações no processo de análise dessa dissertação, compreendemos e explicamos a realidade do nosso objeto de estudo, levando em consideração o que as coordenadoras, partícipes desta pesquisa, vivenciam diariamente em seus contextos de trabalho.

Nesse sentido, tivemos o cuidado em iniciar nossa investigação tendo como ponto de partida o conhecimento prévio que o grupo possuía sobre o objeto investigado, partindo posteriormente para a análise das ações e situações presentes nas práticas das coordenadoras, atentando para a linguagem presente nos discursos produzidos em contextos de formação continuada. Este movimento permitiu às partícipes fazerem leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, percebendo, por meio dos procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa, formas antagônicas e contraditórias da prática que desenvolvem diariamente (IBIAPINA, 2007, p. 28).

Em face destas reflexões e do entendimento de que a realidade presente nos contextos de formação continuada é passível a transformações e as coordenadoras atuantes nestes contextos, podem, através das interações estabelecidas por meio desta pesquisa, ampliarem seus conhecimentos sobre o uso e benefício da linguagem da reflexão crítica e colaborativa como forma de expandir suas práticas, apoiamo-nos nos pressupostos da Abordagem Sócio-Histórica para promover mudanças significativas no modo de pensar e agir destas coordenadoras, agir este que se refletirá diretamente na prática dos professores por meio dos cursos de formação continuada que lhes são ofertados, oportunizando, desta forma, transformação não apenas nas ações referentes a estes contextos de formação, mas também na sociedade como um todo.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu conhecermos, de forma aprofundada, a origem e a história do objeto por nós investigado, ou seja, sobre a epistemologia da reflexão e seus níveis de evolução, bem como sobre os conceitos básicos relacionados à colaboração. Nesta abordagem o conhecimento da história do objeto, ou seja, do fenômeno investigado, enriquece a teoria da mesma forma que o processo histórico é influenciado por esta.

Sendo assim, nos sustentamos na concepção dialética da abordagem que utilizamos no decorrer desta pesquisa para promovermos meios que permitissem pesquisador e partícipes o aprendizado em conjunto, seguindo a relação dinâmica na qual a prática das coordenadoras, orientada pela teoria que aborda a linguagem como elemento intelectual de transformação, reorientasse tanto a prática quanto a teoria, de forma dialética, em um processo de constante aperfeiçoamento.

Para Vigotski (2007), a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando por meio dessa troca novas condições para sua existência. O método desenvolvido por Vigotski (2007) serviu de convite para

refletirmos acerca da análise do processo que utilizamos em estudos anteriores, que ao contrário desta pesquisa, nos limitamos a investigar o fenômeno separando-o em partes, sem considerar sua totalidade, nos limitando a investigar apenas o objeto.

Ao entendermos que tudo tem sua história, ou seja, sua gênese, e esta história nos permite conhecer a evolução e realidade das coisas, buscamos, nesta pesquisa, estudar a reflexão considerando seu processo de expansão, respeitando assim o requisito básico do método dialético. Ao abrangermos o processo de desenvolvimento do objeto investigado, em todos os seus níveis e possíveis mudanças, descobrimos sua natureza, ou seja, sua essência, comprovando que é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

Neste contexto, percebemos mudanças ocorridas no processo de investigação, tais como as mudanças de sentidos das coordenadoras, atribuídos aos conceitos de reflexão e colaboração, que se expandiram no decorrer do processo, bem como mudanças nos modos de pensar sobre determinadas situações corriqueiras e atividades realizada com base apenas no senso comum, como é o caso das situações envolvendo a reflexão sobre a prática, que constatamos durante as análises discursivas.

Embasados nos pressupostos da Abordagem Sócio-Histórica, realizamos a análise desta dissertação considerando três princípios desenvolvidos por Vigotski (2007):

O primeiro princípio é o de analisar processos, e não objetos. Diante deste princípio, compreendemos ser necessário fazer a análise dos dados considerando os modos de pensar e agir das coordenadoras, partindo dos sentidos já internalizados acerca do objeto de pesquisa, sentidos estes apresentados em seus discursos independentemente deste estudo. Assim, levamos em consideração, no processo das análises, as relações dos sentidos e conhecimentos históricos, sociais e culturalmente presentes nos contextos de atuação das partícipes.

O segundo princípio é o da explicação *versus* descrição. Segundo este princípio a análise de determinado fenômeno não deve deter-se às aparências externas, que é mais perceptível, pelo risco de gerar resultado confuso do estudo. Com base nesta afirmação, evidenciamos nas análises nossa preocupação em trazer à tona a essência do fenômeno em estudo, explicando-o e não apenas descrevendo-o.

O terceiro princípio desenvolvido por Vigotski (2007) é o problema do comportamento fossilizado. Partindo desse princípio, compreendemos que tudo presente na natureza e no mundo está em constante processo de mudança, e por fazermos parte deste contexto é preciso considerar o caráter mutável das coisas, buscando compreender o fenômeno em seu movimento. Desta forma, por compreendermos que o ser humano não pode ser percebido como indivíduo pronto e acabado, realizamos a análise desta dissertação

considerando o caráter mutável das informações produzidas, ou seja, analisamos o fenômeno no momento atual (real), mediante a reconstrução histórica deste fenômeno (processo), visualizando as possíveis mudanças (ideal).

Às vistas destes princípios, compreendemos que o existente é apreendido por meio do conveniente, mas este mesmo se baseia no conhecimento da realidade objetiva, ou seja, nas leis do seu movimento. Na visão de Burlatski (1987), as leis do método do Materialismo Histórico-Dialético expressam, ao mesmo tempo, as leis do ser, as leis do pensar, ou seja, das ações mentais e do agir, das ações práticas, uma vez que são abstraídas da natureza e da história da humanidade.

O Materialismo Histórico-Dialético apresenta duas modalidades de leis: as Leis fundamentais e as leis secundárias. De acordo com Burlatski (1987), as leis fundamentais são leis gerais que regem os processos de transformação e desenvolvimento dos fenômenos da natureza, da sociedade e da cognição. Estas leis compreendem: a lei das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa; a lei da unidade e da luta dos contrários; a lei da negação da negação.

Nesta pesquisa, trilhamos também algumas categorias que se fizeram presentes no decorrer da investigação e se constituem elementos teóricos considerados cruciais para o desenvolvimento desse estudo. As categorias que utilizamos foram definidas a partir do objeto e dos fenômenos envolvidos na pesquisa. Constituem-se categorias teóricas desta investigação a linguagem, a reflexão crítica e a colaboração. No decorrer deste estudo, a exploração dessas categorias ocorre de forma articulada em que, no processo colaborativo, as partícipes mediadas pela linguagem têm a oportunidade de compartilhar sentidos e conceitos a respeito de reflexão e colaboração, podendo, nesse processo, expandirem os significados para suas ações.

Desse modo, discorreremos nesta seção sobre alguns conceitos-chaves que contribuem para a compreensão do fenômeno investigado, são os conceitos de mediação, linguagem e colaboração. O referencial teórico que utilizamos para compor as discussões acerca destes conceitos está ancorado nas ideias de Vigotski (1998; 2001; 2007), Magalhães (2009), Freire (1996; 2005), Ibiapina (2007; 2010), entre outros.

O primeiro conceito que explicitamos é o conceito de mediação, um dos pilares das teses vigotskianas, produzido com base no Materialismo Histórico-Dialético, para Vigotski (1998), mediação é o meio de ligação entre processos sociais e históricos e processos individuais mentais, internalizado pelos seres humanos. Para o autor (1998), a relação dos indivíduos com o mundo é mediada por instrumentos técnicos (ferramentas) e/ou simbólicos

(os signos). Os signos são entendidos como instrumentos psicológicos que atuam na produção dos sujeitos, dando condições para que as funções psíquicas evoluam da condição de elementares para superiores – atenção e memória voluntária, entre outros. Nesse sentido, Ibiapina (2009) salienta que a mediação é o processo de intervenção de um instrumento conceitual em uma relação que pode possibilitar o avanço do pensamento psicológico, fazendo com que essa relação deixe de ser direta e se transforme pela relação estabelecida entre os pares.

Assim, a mediação nesta pesquisa é feita por meio da linguagem por considerarmos esta um instrumento simbólico capaz de criar condições necessárias para que pesquisadores e partícipes possam apropriar-se do objeto de estudo conjuntamente. Percebemos que durante os encontros colaborativos e as sessões reflexivas, a linguagem assumiu o papel de mediadora na condução dos discursos, tendo como propósito promover a reflexão crítica e a colaboração no grupo.

A linguagem, considerada fator relevante para o desenvolvimento do sujeito sócio-histórico exerce, nesta pesquisa, funções organizadora e planejadora do pensamento, bem como função social e comunicativa. Para Vigotski (2007) a linguagem é instrumento psicológico mediador que possibilita as relações entre os seres humanos, sendo ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. Com base nesse entendimento, atentamos em utilizar neste estudo linguagem orientada com vistas a desenvolver o pensamento crítico reflexivo sobre as ações desenvolvidas pelas coordenadoras durante a formação continuada para professores.

Ao utilizarmos a linguagem como instrumento que considera os sujeitos (professores, coordenadores, gestores, alunos, pais e a comunidade em geral) como agentes que vivem e atuam no mundo social, respeitando as relações entre si e com outros, mesmo que estes sujeitos não façam, diretamente, parte do contexto no qual realizamos este estudo, buscamos, por meio da linguagem crítica e das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, criar situações para que as coordenadoras percebessem as consequências de suas ações.

Sob esta ótica, percebemos que a linguagem dirigida e utilizada com funções e particularidades diversas consolidou-se como objeto e instrumento de nossas ações no decorrer da investigação, sendo esta responsável pela materialização do processo reflexivo. Ao tempo em que se constitui teoria e prática, a linguagem possibilitou-nos verbalização, negociação, compartilhamento de ideias, comparação e transformação nos modos de ser, pensar e agir no grupo.

Nesta perspectiva, tomamos a linguagem como instrumento viabilizador das relações entre os pares, assumindo nessa pesquisa a função de instrumento e resultado responsável por favorecer o diálogo produtivo e possibilitar a criação de espaços de discussões, promovendo a reflexão crítica e a colaboração. Sendo assim, a linguagem é percebida como elemento fundamental no processo de desenvolvimento da investigação em questão.

Em face destas reflexões, entendemos que o emprego da linguagem da reflexão crítica possibilitou-nos abandonar práticas que nos reduzia a meros técnicos, transmissores de conhecimentos, e nos conduziu à prática profissional ativa, investigativa, criativa e, principalmente, crítica; características possibilitadoras da transformação do meio em que vivemos e atuamos.

O papel da linguagem na visão crítica é muito bem enfatizado por Freire (1996; 2005) quando afirma que para educar o educador a linguagem exerce um importante papel, uma vez que permite ouvir, dizer, e até mesmo, silenciar. O pensamento do autor nos remete a um posicionamento ético em relação ao outro, utilizando a linguagem com foco na formação de sujeitos como seres transformativos, com possibilidades de dialogar com seus semelhantes.

Para Ibiapina (2007, p. 43) “[...] a ênfase na atividade reflexiva está no ato de pensar, de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade prática”. Diante disto, acreditamos que por meio desta pesquisa, centrada na linguagem da reflexão crítica e na colaboração, possibilitamos condições para que as partícipes desta investigação se tornassem profissionais questionadores, capazes de planejar uma prática que tenha caráter inovador e emancipatório.

Sobre a categoria da colaboração, Magalhães (2009) menciona que esta se constitui em oportunidade igual de negociação e responsabilidades, em que todos têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Tomando como suporte este conceito, criamos no decorrer desta pesquisa espaços para questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados, de forma a permitir a negociação de novos sentidos e a produção de significados compartilhados, isto é, produzimos zona de desenvolvimento mútuo para permitir às coordenadoras empoderamento em suas ações, tanto durante quanto após esta pesquisa.

Ao compreendermos que colaborar envolve tensões e contradições que trazem à tona conflitos considerados centrais para que a reflexão crítica ocorra e haja o aprofundamento de questões problemáticas, procuramos, durante nossos encontros colaborativos e sessões reflexivas, criar situações que possibilitassem às coordenadoras percepções acerca das consequências de suas ações, trazendo à tona o confronto e, conseqüentemente, a reconstrução de suas práticas.

Partindo do pressuposto que a colaboração é considerada por Moran e Steiner (2003, p. 40) como “[...] criação compartilhada e descoberta de dois ou mais indivíduos com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento partilhado, que nenhum deles tinha possuído antes ou poderia ter conhecido por si só”, buscamos por meio deste estudo interagir e compartilhar conhecimentos, tendo sempre em mente a necessidade de desenvolvermos diálogo produtivo e reflexão crítica compartilhada, como meio de garantir o desenvolvimento da reflexividade e favorecer, de forma colaborativa, o crescimento pessoal e profissional a todos do grupo.

Dando continuidade ao estudo, no próximo tópico apresentamos as principais características desta Pesquisa Colaborativa, elucidando por que este trabalho está inserido nesta modalidade de investigação, na qual articulamos pesquisa ao processo de reflexão presente em contextos de formação continuada para professores.

## **2.2 Pesquisa Colaborativa: o caminho em busca do outro**

Não existe esta coisa de homem “feito por si mesmo”. Somos formados por milhares de outros. Cada pessoa que alguma vez tenha feito um gesto bom por nós, ou dito uma palavra de encorajamento para nós, entrou na formação do nosso caráter e nossos pensamentos, tanto quanto do nosso sucesso.

(ADAMS, ano indefinido)

Optamos por desenvolver esta pesquisa na perspectiva da colaboração, por compreendermos ser a Pesquisa Colaborativa modalidade de investigação voltada para o desenvolvimento e emancipação profissional de professores, podendo ser utilizada como meio para transformar práticas recorrentes em emancipatórias, bem como para promover reflexão crítica colaborativa, no processo de investigação (FERREIRA, 2007).

Ibiapiana (2008, p. 26) destaca que “[...] o diferencial dessa investigação está em dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social”. Consideramos assim que essa modalidade de pesquisa possibilita aos indivíduos envolvidos em um processo de investigação a compreensão da ligação existente entre o que eles vivenciam diariamente e acreditam ser o ideal e o que lhes é imposto na realidade.

Nessa perspectiva, ao entendermos que a Pesquisa Colaborativa constitui-se em atividade de coprodução de conhecimentos, formação, reflexão e desenvolvimento profissional, encontramos nesta modalidade elementos fundamentais para o desenvolvimento da presente pesquisa, que possui em sua essência os componentes básicos deste estudo: reflexão e colaboração. Dessa forma, realizamos esse trabalho interativamente por pesquisadores e coordenadores, possuindo na base dos objetivos propostos a melhoria da prática e a transformação da realidade por meio da reflexão crítica e da colaboração na formação continuada para professores,

No desabrochar desta Pesquisa Colaborativa, o grupo envolvido no processo de investigação valoriza, em determinados momentos, o pensamento do outro, considerando pontos semelhantes e divergentes entre os modos de pensar e o agir de seus pares. Por exemplo, nas discussões envolvendo a análise das ações das coordenadoras e no compartilhamento de ideias durante os encontros colaborativos e sessões reflexivas. Nesses encontros colaborativos as coordenadoras ao tempo que analisavam conjuntamente suas ações, compartilhavam situações conflituosas inerentes à prática delas enquanto professoras formadoras de professores, o que contribuiu para construção de conhecimentos que levam à compreensão das condições objetivas do trabalho docente e a articulação imediata entre teoria e prática.

Desta forma, ampliamos as possibilidades das coordenadoras conhecerem formalmente significados internalizados, a fim de confrontá-los e reconstruí-los por meio do compartilhamento de significados no grupo e de processo reflexivo que lhes permitisse tomada de consciência das ideias já internalizadas, bem como a redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas que adotam nos cursos de formação continuada para professores por elas mediados.

Apresentamos na figura 01 síntese de apenas algumas características que são inerentes à Pesquisa Colaborativa e que, de maneira geral, se fizeram presentes no desenvolvimento desta trama:

**Figura 01 - Características inerentes à Pesquisa Colaborativa**



Fonte: Ibiapina (2008).

Neste contexto, fizemos desta Pesquisa Colaborativa instrumento possibilitador de encontros produtivos, que proporcionou ao grupo transformação e desejo em resolver conflitos, partilhar conhecimentos e experiências, expandindo, dessa forma, o significado de suas ações.

Tomando como base as ideias de Magalhães (2009), ressaltamos que colaborar envolve situações tensas que trazem conflitos fundamentais para a reflexão crítica e aprofundamento de questões problemáticas, porém, são estas situações que propiciam transformações relevantes nos modos de pensar e agir, fazendo-se presente nos discursos dos que trabalham na perspectiva da colaboração.

Sobre a Pesquisa Colaborativa, Magalhães (2009, p. 236) afirma que:

A pesquisa colaborativa deve ser entendida como um espaço para o autoconhecimento, para questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados dos interesses a que servem, de forma a permitir a todos a atribuição de novos sentidos e produção de significados compartilhados, isto é, um contexto de empoderamento.

Com base na referida afirmação, compreendemos que pesquisar colaborativamente implica parceria, engajamento e trabalho conjunto, isto é, um processo efetivo de colaboração e não apenas de cooperação, ao longo de todo processo investigativo, passando por todas as suas fases, tal como afirma Ibiapina (2008).

Para desenvolver colaborativamente esta pesquisa, o grupo inicialmente discutiu e negociou conjuntamente a concepção do projeto de estudo, destacando pontos relevantes sobre o objeto investigado apresentamos os objetivos da pesquisa, esclarecemos sobre o recorte teórico-metodológico, planejamos o trabalho de campo, bem como o processo de produção das informações, definimos o cronograma para a realização dos encontros e discutimos sobre as contribuições e responsabilidades de cada componente do grupo no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao concluirmos esta etapa de planejamento fizemos levantamento dos conhecimentos prévios relacionados à pesquisa, de forma a conhecer e aproximar o grupo, para isso, tomamos como base os dizeres de Ibiapina (2008, p. 34) ao afirmar que:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribuí para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática.

Desta maneira, colaboramos com as coordenadoras quando proporcionamos, por meio de alguns procedimentos metodológicos, o desenvolvimento profissional do grupo, ou seja, quando planejamos e realizamos encontros colaborativos, videogravações e sessões reflexivas. Por meio destas ações, ajudamos as partícipes a enfrentarem a complexidade das situações presentes nos encontros de formações que realizam, às quais elas se confrontam cotidianamente. Assim, reinterpretamos a teoria com base na prática, compreendendo e analisando criticamente situações conflituosas que são inerentes aos contextos de formação continuada para professores.

Para a realização desta pesquisa optamos por utilizar o princípio sugerido por Magalhães (2007): Reflexão crítica compartilhada – inter e intrapsicológica. A linguagem exerce a função de instrumento mediador do processo de investigação, sendo percebida, ao mesmo tempo, como processo e produto de análise nesta dissertação. Ela é responsável pela interação entre os pares, e dela depende a qualidade das relações inter e intrapessoais no grupo; nesta pesquisa constitui-se como objeto teórico dos discursos produzidos nos encontros colaborativos e sessões reflexivas.

Tanto a videogravação, utilizada como recurso nas sessões reflexivas, quanto as discussões produzidas nos encontros colaborativos, constituíram-se em oportunidades para que as partícipes visualizassem suas atuações enquanto formadoras, realizando, assim, a reflexão crítica inter e intrapsicológica, confrontando teoria e prática.

As partícipes realizaram este movimento de reflexão interpsicológica observando, descrevendo e analisando em grupo ações ocorridas nos encontros formativos que elas realizaram com os professores. Para possibilitar este momento de reflexão crítica elaboramos questões com base nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, expostas na página 51 desta dissertação.

Consideramos que as análises das ações em grupo permitiram o distanciamento da prática e possibilitaram às partícipes olharem-se no momento da ação e refletir criticamente sobre suas ações de forma distanciada. Este processo oportunizou discussão, esclarecimento e questionamento, ao tempo que promoveu condições para que ocorressem transformações na prática tanto das coordenadoras quanto da pesquisadora, criando possibilidades para que todos articulassem teoria e prática no desenvolvimento de suas atividades docentes.

A Reflexão crítica, princípio que orienta esta pesquisa, volta-se para o desenvolvimento de novos conceitos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos do grupo. A reflexão compartilhada realizada por meio de diálogos aponta para relacionamento entre os participantes diversos multifacetados de forma não hierárquica. É por meio deste princípio que as coordenadoras superam antigas visões de suas práticas, por meio do olhar retrospectivo de suas ações, nas quais questionam seus pensamentos, teorias e experiências concretas, ao tempo em que refletem sobre situações e conteúdos que se articulam ao contexto em que atuam enquanto coordenadoras.

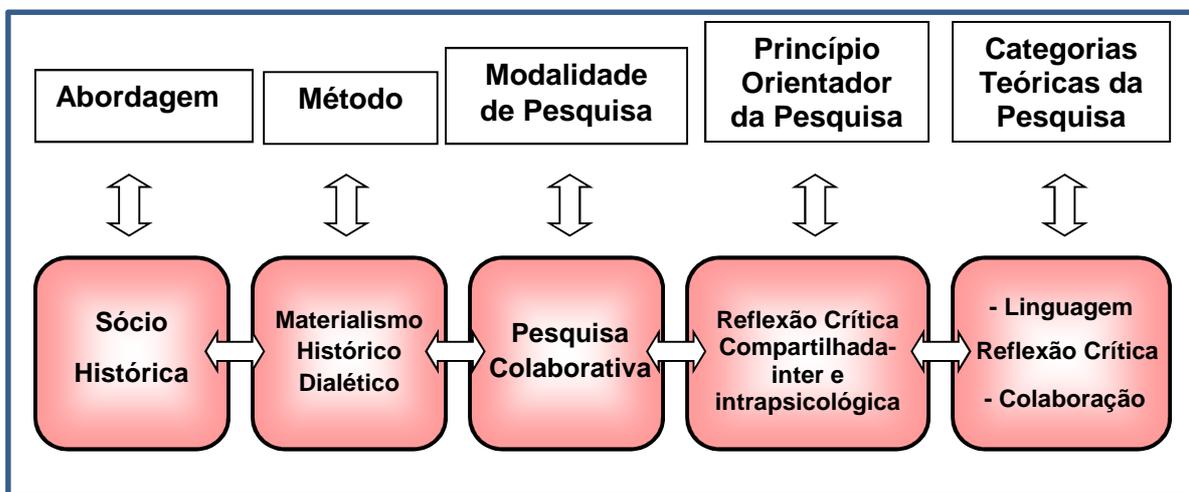
Com base neste princípio, as intervenções presentes nesta pesquisa não são embasadas em prescrições, mas realizadas por meio de questionamentos que possibilitam aos participantes refletirem criticamente sobre suas ações, com o intuito de transformá-las.

Compreendemos, assim, que é por meio da linguagem que desenvolvemos nestes contextos que percebemos as possibilidades de apropriação de novas organizações discursivas. No decorrer desta pesquisa as partícipes sentiram-se à vontade para expressar seus conhecimentos conceptuais e para ouvir as demais definições do objeto de estudo, com o propósito de promover a interação e a troca de opiniões no grupo. Ressaltamos que uma de nossas preocupações foi atentar para que esta pesquisa fosse realizada com as coordenadoras e não sobre as coordenadoras, fazendo, destas, partícipes do processo investigativo.

Sob esta perspectiva, compreendemos que para perceber a colaboração no âmbito desta pesquisa, bem como nos contextos de formação continuada, foi necessário que todos os envolvidos neste estudo organizassem a linguagem para olhar, compreender criticamente e analisar questões passíveis à transformação significativa relacionada à realidade presente nestes contextos formativos.

Para sintetizar a estrutura do referencial teórico e metodológico que projetamos para consolidar essa pesquisa mostramos na figura 02 os elementos que consolidaram e sustentaram essa parte da investigação:

**Figura 02 - Estrutura do referencial teórico-metodológico**



Fonte: Dados obtidos a partir dos estudos de Vigotski (2007), Ibiapina (2008) e Magalhães (2007).

Em síntese, afirmamos que com base na Abordagem Sócio-Histórica optamos por utilizar o Materialismo Histórico Dialético como método para orientar essa Pesquisa Colaborativa em que selecionamos como princípio básico a Reflexão crítica compartilhada inter e intrapsicológica, sendo o trabalho delineando pelas categorias teóricas Linguagem, Reflexão Crítica e Colaboração que se configuram alicerce dessa investigação.

Considerando que esta pesquisa parte do pressuposto de que análises compartilhadas da realidade constituem-se ponto de partida para compreender e transformar ações, discorreremos no próximo tópico sobre a categoria de possibilidade, a fim de explicitar o que compreendemos por possibilidade e realidade dentro do contexto de formação continuada para professores. Para tanto, dialogamos com alguns estudiosos Burlatski (1987), Afanássiev (1985) e Vázquez (2007) que se debruçam sobre a temática em questão.

### 2.3 Da possibilidade à realidade: entre o real e o ideal na formação continuada

O homem não é a soma do que tem, mas a totalidade do que ainda não tem, do que poderia ter.

(SARTRE, 1997)

Partindo da compreensão de que as possibilidades se encontram no existente e que somos passíveis à transformação, nesta parte da dissertação explanamos o que consideramos possibilidade, recorrendo às ideias de Burlatski (1987), Afanássiev (1985) e Vázquez (2007). Porém, conscientes da complexidade desta temática, discutiremos apenas a relação existente entre a categoria “Possibilidade” e a formação continuada, por ser este o contexto em que realizamos o estudo.

No escopo desta pesquisa, ao propormos uma investigação sobre as possibilidades de reflexão crítica e colaboração na formação continuada, partimos do pressuposto de que ambas constituem-se instrumentos que possibilitam transformações significantes das práticas educativas. Assim, sustentados na ideia de que o fator determinante para que a possibilidade torne-se realidade são as condições dadas para sua concretização (BURLATSKI, 1987), buscamos meios para que as partícipes percebessem na formação continuada situações favoráveis ao desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração.

Para Burlatski (1987, p. 98) “[...] a essência e as suas formas externas de manifestação constituem, em conjunto, a realidade do objeto”. Com base nesse enunciado, consideramos que a realidade abrange não somente o aspecto interno das coisas (o visível), mas também o aspecto externo (o perceptível); sendo assim, a possibilidade é tida como aspecto do objeto, que representa a sua forma geral e real de existência.

Nesse contexto, compreendemos que a possibilidade de desenvolvimento da reflexão crítica, bem como da colaboração na formação continuada, antecede a realidade do meio, ou seja, para que ambas possam existir no real, tornou-se necessário que em determinado momento fossem percebidas como uma possibilidade dentro deste contexto. Afanássiev (1985, p. 151) chama esta realidade de “elemento novo”, que se origina de premissas (possibilidades). Para o autor:

O elemento novo não surge instantaneamente. No início são criadas apenas determinadas premissas que são indispensáveis para que o elemento novo se desenvolva – depois essas possibilidades amadurecem, desenvolvem-se e, por força das leis objetivas, surge um novo objeto ou fenômeno. [...] As possibilidades se encontram no existente e são fundamentais para o surgimento do novo.

Com base nestas reflexões, procuramos, no decorrer desta pesquisa, criar condições necessárias para identificarmos algumas situações comuns nos cursos de formação continuada, ou seja, a realidade presente, que possibilitassem a formação de professores reflexivos e críticos, capazes de colaborarem na produção de conhecimento, transformando, por meio dessas ações, o objeto ideal no objeto real. Sobre isso, tomamos como embasamento as ideias de Vázquez (2007, p. 268) ao afirmar que:

A produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real, material, e ambas não são mais do que a frente e o verso de um mesmo pano, ou duas caras de um mesmo processo [...] Certo é que o resultado definitivo estava prefigurado idealmente, mas o definitivo é justamente o resultado real e não ideal.

Para elucidar esta questão sobre ideal e real (e vice-versa) nesta pesquisa, destacamos a estreita relação que existe entre o objeto investigado e a práxis, enquanto atividade teórico-prática, tendo como base os estudos de Vázquez (2007). Segundo o autor, a práxis tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Para ele (2007, p. 226) “a práxis é a atividade subjetiva, no plano do pensamento, que se objetiva materialmente”. Daí ser fundamental não reduzirmos a práxis a elemento teórico, nem a elemento material, pois é atividade subjetiva, no plano do pensamento (teórico), que se objetiva materialmente no plano da prática.

Como dimensão da prática social mais ampla, a práxis reflexiva nesta pesquisa caracteriza-se, sobretudo, pelo trabalho colaborativo entre os pares curiosos e inquietos, que buscam, por meio da reflexão crítica e do compartilhamento de ideias, responder, compreender e transformar suas ações, buscando tornar real o que antes era percebido apenas como possibilidade nos contextos de formação continuada.

Cabe lembrarmos, nesta seção, que Liberali (2008), considerando a importância das escolhas lexicais para a construção do sentido, opte-se ao uso da expressão continuada ao se referir à educação de educadores. Para a autora, o participio no passado, marcado pela desinência *ada*, estabelece relação com o sentido de uma ação acabada. Por esta razão, a autora utiliza a expressão contínua em seus estudos, em oposição à continuada, intencionando reforçar a ideia de progressão e não finalização da educação. Mesmo concordando com a ideia da autora sobre os sentidos embutidos nas expressões continuada e contínua, optamos por utilizar, neste estudo, apenas a expressão continuada, por ser esta a de maior familiaridade das coordenadoras e do cenário onde realizamos esta investigação.

Apesar de entendermos que tanto a formação inicial<sup>8</sup> quanto a formação continuada de professores<sup>9</sup> são contextos propícios ao desenvolvimento da reflexão e da colaboração, optamos por realizar nossos estudos no campo da formação continuada por considerarmos que estes cursos vêm, durante algum tempo, assumindo caráter de permanente recomeço e renovação na formação de professores, sendo realizados de diversas maneiras, como cursos de duração maior ou menor, oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. O esperado é que, de qualquer forma, a formação continuada abarque a experiência gestada no exercício da profissão, para que o professor possa regressar ao seu ambiente de trabalho com indagações, sendo constantemente convidado a refletir sobre suas ações, dotando-o de novos elementos que enriqueçam sua prática no cotidiano escolar.

Considerando os pressupostos da Abordagem Sócio-Histórica de que é necessário, primeiramente, conhecermos o contexto em que a pesquisa desenvolve-se, para só então compreendermos como surgem, nestes contextos, possibilidades percebidas no real, dialogamos com alguns autores como Imbernón (2010) e Candau (1996) sobre a formação continuada de professores e suas principais características.

Partindo do princípio que a formação continuada, entre outros objetivos, vem contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores no exercício do trabalho, preparando-os para as mudanças que se fazem presentes na educação atual, encontramos nestes contextos algumas situações<sup>10</sup> propícias à reflexão e à colaboração, que se configuram em rotinas desenvolvidas nos cursos de formação continuada. Porém, percebemos que estas situações são um tanto recentes nestes contextos de formação. Para esclarecer como se deu este processo de mudança, faremos um breve posicionamento sobre a temática, considerando que é preciso compreender de onde viemos, onde estamos e, finalmente, saber para onde vamos.

A partir da década de 1980, a institucionalização da formação continuada surge com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento da sua prática educativa e social, para posteriormente adaptá-las às necessidades presentes e futuras (IMBERNÓN, 2010). Nesta mesma época, acontece no Brasil o que poderíamos chamar de “uma explosão dos cursos de formação continuada”, que ao surgirem de forma desordenada acabam comprometendo a qualidade de alguns.

---

<sup>8</sup> Formação adquirida na universidade por meio da graduação.

<sup>9</sup> Segundo Imbernón (2010, p. 115) é toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.

<sup>10</sup> Descritas no capítulo destinado às análises discursivas.

De acordo com Imbernón (2010, p. 14):

Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Neste contexto, emerge a predominância da concepção clássica de formação continuada, em que a ênfase desta perspectiva está na atualização da formação recebida inicialmente na universidade. Especificamente, reciclar significa “refazer o ciclo”, voltar e refazer a formação recebida. Nos últimos tempos, segundo Candau (1996), tem-se reagido a esta concepção clássica de formação buscando, por meio de reflexões e pesquisas, construir outra concepção de formação continuada que a complementa.

Visando a construção de novos caminhos, Candau (1996) destaca três teses que sintetizam os principais eixos de investimento na formação continuada, que estão conquistando o consenso entre os profissionais da educação, em resumo são: 1) o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; 2) todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, bem como o seu reconhecimento e valorização; 3) para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter em mente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, haja vista que as necessidades e problemas exibidos pelos professores na fase inicial da carreira divergem daquelas demonstradas pelos profissionais que possuem um maior tempo de experiência que, por seu turno, são diferentes dos que estão no final de carreira. Desse modo, entendemos que não cabe oferecer nos cursos de formação continuada situações padronizadas e/ou homogêneas.

Para elucidar a relação existente entre a formação continuada e o trabalho colaborativo, utilizamos como base as palavras de Imbernón (2010), especificamente a epígrafe apresentada na introdução desta dissertação, que serve de convite para refletirmos acerca da formação continuada *versus* individualismo.

Tomamos como ponto de partida o fato de que a formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, aumentando o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. Essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento de conflitos, de indagação de forma colaborativa, buscando por meio dessa ação o desenvolvimento da instituição, dos indivíduos, e conseqüentemente da comunidade que os envolve.

Para possibilitar que a formação continuada se estenda ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia de formação, que rompa com o individualismo, Imbernón (2010, p. 65) elaborou alguns princípios, que explicitamos a seguir:

- ❖ Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo real de colaboração.
- ❖ Estabelecer uma correta sequência formadora, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação.
- ❖ Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas [...].
- ❖ Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucesso. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
- ❖ Elaborar projetos de trabalho em conjunto.
- ❖ Superar as resistências ao trabalho colaborativo, causadas por concepções de formas de aprender diferentes ou por modelos de ensino-aprendizagem distintos.
- ❖ Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas.

Com base nesses princípios, compreendemos ser necessário desenvolver na formação continuada atividades formativas que proporcionem o exercício da reflexão por meio da linguagem crítica e estimulem o trabalho colaborativo, a fim de possibilitar aos professores a solução de situações problemáticas, que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ao entendermos que o processo formativo do professor constitui-se basicamente de formação inicial e formação continuada, que se refere à aprendizagem mediante ações de instituições de formação ou outros contextos educativos, as quais deveriam ter papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e os demais aspectos da profissão docente. Acreditamos que todas as instituições responsáveis pela educação necessitam ser envolvidas nos processos da formação continuada dos profissionais que atuam nesses espaços, propiciando rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências da educação, que segundo Candau (1996, p. 150), passa a ser concebida “[...] como um trabalho

de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua”.

Por fim, percebemos que a formação continuada deve constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de compartilhamento de diferentes experiências, saberes e competências, do desenvolvimento de diálogos críticos, de construção e reconstrução da prática dos professores, coordenadores, gestores, enfim, todos aqueles cognominados educadores.

Para desenvolver ações formativas nesta pesquisa dispusemos de alguns procedimentos metodológicos que possibilitaram a materialização do nosso objeto de estudo, favorecendo assim o processo de reflexão crítica e colaboração no grupo. A seguir discorreremos sobre os procedimentos que utilizamos para concretizar este intento.

#### **2.4 Procedimentos metodológicos: a materialização da pesquisa**

As possibilidades se encontram no existente e são fundamentais para o surgimento do novo.

(AFANÁSSIEV, 1985)

Partindo do pressuposto de que o ideal é inseparável do real (material), selecionamos instrumentos que possibilitassem às coordenadoras compreenderem que o real e ideal (teoria e prática) são elementos indissociáveis, por isso devem ser frequentemente discutidas e analisadas, atentando para a prática transformadora da realidade. Nessa perspectiva, Vázquez (2007, p. 412) salienta que antes de produzirmos alguma coisa materialmente, projetamos (idealizamos) esta “coisa” para que se torne real, sendo consumada pelo processo e não apenas pelo fim.

Ancorados por essa compreensão, selecionamos procedimentos que contribuíssem na realização desta pesquisa, possibilitando o entendimento do fenômeno investigado. Sendo assim, utilizamos como instrumentos metodológicos para produzir os dados os encontros colaborativos, as entrevistas reflexivas individuais e coletivas e as sessões reflexivas.

Assim, por meio desses procedimentos, compreendemos a realidade do objeto em estudo, possibilitando ao grupo realizar ações de descrição, análise e interpretação da própria prática. Com este movimento, propiciamos espaço para compreensão crítica, e

consequentemente para a desconstrução de ações rotineiras com possibilidades de reconstruí-las.

No quadro 1 apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa, bem como a relação desses procedimentos com os objetivos propostos. Após o quadro, caracterizamos a trajetória da produção de dados e justificamos a escolha dos instrumentos que utilizamos no processo de investigação.

### Quadro 1 - Procedimentos utilizados na pesquisa e objetivos propostos

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS DA PESQUISA
Encontros Colaborativos Entrevistas Reflexivas	❖ Descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores.
Encontros Colaborativos Sessões Reflexivas	❖ Identificar os níveis de reflexividade apresentados pelos professores formadores durante a realização dos cursos de formação continuada.

**Fonte:** Pressupostos teórico-metodológico da pesquisa.

Utilizamos os encontros colaborativos para fazer negociações, esclarecimentos sobre a pesquisa, leituras reflexivas, discussões envolvendo os eixos temáticos deste estudo, compartilhar experiências entre os pares e ampliar o conhecimento do grupo. Logo no primeiro encontro colaborativo explicitamos quais seriam as atribuições de cada um nesta pesquisa, e explicamos sobre o processo de coprodução inerente a esta Pesquisa Colaborativa.

Foram nestes encontros colaborativos que lançamos mão das entrevistas coletivas, nas quais descrevemos as situações de reflexão e colaboração presentes nos contextos de formação continuada. O material produzido nestes encontros foi levado para ser discutido e confrontado nas sessões reflexivas, trazendo à tona o pensar e o agir na voz de cada participante desta investigação.

Por meio das entrevistas reflexivas identificamos os conhecimentos prévios que o grupo possuía sobre os sentidos atribuídos, já internalizados, especificamente acerca da reflexão e colaboração, sentido estes reconstruídos no decorrer desta investigação. Já nas sessões reflexivas buscamos discutir, compreender e analisar, de forma aprofundada, práticas

desenvolvidas pelas coordenadoras em contextos de formação continuada. Estas sessões configuraram-se em espaços propícios aos diálogos produtivos e ao desenvolvimento da linguagem da reflexão crítica colaborativa no grupo, e formas norteadas por questionamentos relacionados às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme propõe Liberali (2010).

Consideramos importante fazer a interação entre os procedimentos escolhidos, uma vez que esta interação facilitou na compreensão do objeto de estudo e também na realização das análises. Intencionando esclarecer sobre a importância de cada procedimento, discorreremos teoricamente no próximo tópico sobre cada um separadamente, fazendo a relação entre os aspectos teóricos e a prática desta pesquisa.

#### **2.4.1 Encontros Colaborativos**

Nesta investigação, pesquisadores e partícipes reuniram-se em encontros colaborativos para concretizar este trabalho. Durante a pesquisa realizamos o total de quatro encontros colaborativos, estes encontros constituíram-se momentos de informação, negociações, interação, compartilhamento de ideias e fortalecimento de vínculos entre o grupo. Foi por meio desses encontros que as partícipes conheceram a Pesquisa Colaborativa e o fenômeno investigado, o que permitiu que estas se sentissem parte do processo e, conseqüentemente, compreendessem a importância do trabalho realizado em colaboração para o crescimento de si mesmas e do outro.

O primeiro encontro colaborativo ocorreu no dia 25/05/2011, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, local onde geralmente acontecem os encontros de formação continuada das coordenadoras. Nesse primeiro encontro lançamos o convite para os possíveis interessados em colaborar com esta pesquisa, explicando sinteticamente sobre o objeto de estudo e sobre a modalidade de pesquisa a ser adotada. Nesta ocasião, esclarecemos sobre qual seria o trabalho das colaboradoras no âmbito desta pesquisa, deixando claro para as possíveis partícipes que estas seriam coprodutoras da pesquisa e não copesquisadoras. Pois conforme Ibiapina (2008, p. 32):

A pesquisa colaborativa não exige que os professores sejam copesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja, participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador, o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores.

Logo no primeiro encontro deixamos claro para o grupo que para esta pesquisa ser denominada colaborativa seria necessária a adesão voluntária de todos os partícipes, bem como as negociações, decisões conjuntas, diálogo, afetividade entre os pares, responsabilidades e oportunidades iguais para todos que aderissem a esta investigação.

Diante do exposto, o grupo consolidou-se com quatro pessoas<sup>11</sup> e nesta ocasião iniciamos este trabalho. Primeiramente fizemos negociações conjuntas para definir possíveis locais e horários para os próximos encontros, considerando a disponibilidade de cada partícipe, definimos que esses encontros aconteceriam uma vez por mês, com duração de três a quatro horas cada encontro, perfazendo assim um total de 16 horas; porém, enfatizamos que os encontros poderiam ser prolongados, dependendo das necessidades decorrentes desta pesquisa, bem como o local poderia ser alterado, de acordo com as necessidades do grupo.

Decidimos, portanto, que os primeiros encontros aconteceriam na casa de uma das participantes, sempre no final da tarde, devido à disponibilidade de todos os componentes do grupo, ou seja, após o término do expediente de trabalho. Após esta decisão, solicitamos que as coordenadoras assinassem Termo de Consentimento Livre Esclarecido<sup>12</sup>, sendo este sinalizador fundamental para legalizar nossa pesquisa.

No segundo encontro colaborativo, realizado em 02 de junho de 2011, apresentamos slides contendo informações básicas sobre a pesquisa desenvolvida, tais como: o que é uma pesquisa colaborativa? O que diferencia essa modalidade de pesquisa de outras? Qual as atribuições do pesquisador e dos partícipes numa Pesquisa Colaborativa? Nesta ocasião, esclarecemos também sobre algumas questões formuladas pelas próprias partícipes: Por que o interesse em investigar esse tema? Quais são os objetivos deste estudo? Entre outras questões.

No decorrer desse encontro, ressaltamos no grupo, com base em Medeiros (2007, p. 32), que na Pesquisa Colaborativa: “[...] os objetivos que antes eram apenas do pesquisador passam a ser sociais/coletivos, isto é do grupo, mesmo que cada partícipe permaneça com seus próprios objetivos”, o que justificou a socialização do projeto desta pesquisa de Mestrado, bem como a escuta atenta das indagações e dúvidas surgidas durante a socialização e as colocações que contribuíram para o esclarecimento do nosso objeto de estudo, dos objetivos propostos e dos procedimentos utilizados nesta investigação. Desta forma, tomando como base as ideias de Fiorentini (2004, p. 67) ao afirmar que:

---

<sup>11</sup> Os critérios para formação do grupo a participar desta pesquisa encontram-se detalhados no item intitulado “Apresentando o contexto da pesquisa e as colaboradoras”, página 56 desta dissertação.

<sup>12</sup> O Termo de Consentimento Livre Esclarecido encontra-se no apêndice desta dissertação.

Para desenvolver colaborativamente pesquisas como essas, o grupo, inicialmente, discute e negocia conjuntamente a concepção do projeto de estudo, destacando o problema a ser investigado, o recorte teórico-metodológico, a delimitação do trabalho de campo e o processo de coleta de informações, o cronograma de execução e quais as contribuições e responsabilidades de cada participante no desenvolvimento da pesquisa.

Apresentamos, neste encontro, quais seriam as atribuições de cada participante no decorrer do processo de construção dos dados. Para que ficasse claro, servindo de lembrete e referência durante o percurso do trabalho colaborativo, apresentamos ao grupo as atribuições conforme explicitamos no quadro 2:

### Quadro 2 - Negociações das ações e atribuições dos envolvidos na pesquisa

NEGOCIAÇÕES / ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	
PESQUISADORAS	PARTÍCIPIES
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Organizar os encontros colaborativos e selecionar os textos para estudo, buscando estimular a participação e possibilitando o envolvimento de todos no grupo;</li> <li>❖ Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-los;</li> <li>❖ Esclarecer dúvidas em relação à pesquisa realizada e aos procedimentos metodológicos;</li> <li>❖ Mediar as ações-reflexivas, presentes nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas;</li> <li>❖ Organizar relatórios contendo as enunciações e levar para serem discutidas no grupo, submetendo à aprovação dos partícipes da pesquisa;</li> <li>❖ Divulgar o resultado do estudo seja individual ou em parceria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Responder as perguntas realizadas pela pesquisadora para a produção do diagnóstico dos conhecimentos prévios;</li> <li>❖ Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa;</li> <li>❖ Ler com antecedência os textos;</li> <li>❖ Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas;</li> <li>❖ Colaborar com os pares nas ações reflexivas;</li> <li>❖ Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador.</li> </ul>

Fonte: Ibiapina, 2008 (adaptado pela pesquisadora).

Após os esclarecimentos, distribuimos material para estudo, sendo este composto de pasta ofício, caneta esferográfica, folhas de papel em branco (para registros pessoais, incluindo dúvidas e descobertas sobre a temática abordada na pesquisa), cópia do filme “Bee

Movie”, e cópias de cinco textos, expostos no próximo quadro, que foram selecionados anteriormente pela pesquisadora, todos relacionados à temática deste estudo.

Para elucidar o critério utilizado na escolha dos textos, esclarecemos que eles foram selecionados levando em consideração os objetivos desta investigação, bem como os eixos temáticos escolhidos para embasamento teórico das discussões. Os eixos escolhidos foram abordados no decorrer dos encontros, conforme surgiam necessidades de esclarecimentos sobre o objeto de estudo. Para melhor compreensão do processo construímos o Quadro 3, exposto a seguir:

**Quadro 3 - Temas e textos explorados durante o processo de investigação**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA</b>	<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS/TEXTOS</b>	<b>OBJETIVOS DOS TEMAS</b>
<b>Descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores</b>	Pesquisa Colaborativa	1- A ossatura da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008).	- Apresentar características particulares da pesquisa colaborativa; discutir o conceito de pesquisa colaborativa e compreender a sistematização desta modalidade de pesquisa.
	Colaboração	2- Criatividade e colaboração (MORAN; JOHN-STEINER, 2003). 3- A dinâmica emocional da colaboração (JOHN-STEINER, 2003).	- Compreender o conceito de colaboração e discutir exemplos de situações onde há colaboração e onde não há colaboração.
<b>Identificar os níveis de reflexão apresentados pelos professores formadores durante a realização dos cursos de formação continuada</b>	Tipos de reflexão  Ações da reflexão crítica  Colaboração na formação continuada de professores	4- A formação do educador: algumas possibilidades (LIBERALI, 2010).  5- A Linguagem da reflexão crítica (LIBERALI, 2010).  6- Na formação é necessário abandonar o individualismo para chegar ao trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2010).	- Apresentar os tipos de reflexão; identificar particularidades dos níveis de reflexividade e compreender a linguagem da reflexão crítica como meio de transformação social.  - Discutir sobre colaboração na formação continuada de professores e as contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula.

Fonte: Ibiapina, 2008 (adaptado pela pesquisadora).

Posteriormente à apresentação e explicação do quadro 3, demos continuidade ao encontro, por meio de conversa informal, aproveitando para saber das coordenadoras quais os

sentidos que possuíam sobre reflexão e colaboração, uma vez que entendemos ser necessário desvelarmos os conhecimentos prévios<sup>13</sup> já internalizados pelo grupo. Para isso, utilizamos entrevistas reflexivas que foram respondidas verbalmente, as quais transcrevemos posteriormente e levamos este material para análise desta dissertação.

Como forma de garantir quantidade suficiente de dados para análise, optamos por utilizar em todos os encontros um gravador de voz para garantir a captura dos detalhes discutidos, inclusive os silenciamentos, que na visão de Ibiapina (2011, p.120) “por alguma razão, não é imediatamente percebido; dando visibilidade aquilo que antes era invisível e considerado natural”.

No terceiro encontro colaborativo, ocorrido em 12 de julho de 2011, após realizarmos entrevista reflexiva coletiva no grupo e discussões sobre os textos previamente lidos (especificamente os textos relacionados aos temas 1 e 2), solicitamos que cada integrante do grupo fizesse uma descrição, primeiramente escrita e depois oral, sobre algumas situações comuns nos cursos de formação continuada que ministram, na qual fosse possível percebermos momentos de reflexão e colaboração nestes contextos. Após as descrições, retomamos ao material objetivando discutir sobre algumas questões elaboradas para orientar o discurso, tais como: Por que esta situação descrita consiste em momento propício à reflexão? O que faz desta situação descrita uma situação de colaboração? Após a discussão sobre as situações e questionamentos, assistimos a alguns trechos do filme “Bee Movie”, que utilizamos como recurso para fortalecer o significado do trabalho colaborativo.

Ao término do filme trouxemos à tona nova discussão sobre quando uma situação pode realmente ser considerada colaboração. Nesse momento enfatizamos diferenças particulares que permeiam as ações de dividir, ajudar, cooperar e colaborar em um espaço educativo. Estas ações, no decorrer do processo de pesquisa, constituíram-se categorias de análises para colaboração, construídas com base nos discursos produzidos nestes encontros.

O material obtido por meio dessas descrições e também as respostas dadas aos questionamentos que apresentamos acima, foram utilizadas para fazermos as análises das linguagens presentes nos discursos das partícipes, objetivando atender o primeiro objetivo desta pesquisa. Finalizando esse encontro, explicamos que para alimentar os próximos encontros seria imprescindível a leitura prévia dos textos que distribuimos anteriormente. Esse material serviu de instrumento para mediar as discussões, tanto nos encontros colaborativos quanto nas sessões reflexivas que sucederam.

---

<sup>13</sup> Os conhecimentos prévios do grupo sobre a temática reflexão e colaboração encontram-se no Capítulo II, sobre as análises.

No quarto e último encontro colaborativo, ocorrido no dia 16/08/2011, discutimos sobre os textos 3 e 4, relacionados à temática Reflexão. Neste encontro utilizamos como recurso o filme “Escritores da Liberdade” objetivando identificar o nível de reflexão da professora protagonista do filme. Após assistirmos o filme, tendo como base os textos lidos sobre os tipos de reflexão, o grupo, após longa discussão, concluiu que a personagem do filme chegou ao nível crítico de reflexão. Este exercício foi considerado bastante produtivo pelo grupo, pois contribuiu para ampliarmos o sentido e o significado de refletirmos no dia a dia sobre nossas ações, contribuiu também para distinguirmos a reflexão crítica dos outros tipos de reflexão, conforme discorre Liberali (2010) no texto que utilizamos para leitura neste encontro.

É importante destacarmos que durante os encontros colaborativos, tanto as leituras reflexivas dos textos selecionados para compartilhamento, quanto as discussões relacionadas aos filmes que assistimos constituíram-se, nesta pesquisa, instrumentos que fizeram emergir o pensamento crítico reflexivo no grupo, servindo também de embasamento teórico para a prática cotidiana de todos.

Por fim, consideramos que os encontros colaborativos foram momentos essenciais para o estabelecimento da relação teoria-prática e para o entendimento de conceitos, pois nesses encontros exercitamos o debate, adotando posturas reflexivas diante das situações apresentadas, e analisando situações de incidentes críticos vividos no contexto da formação continuada. Percebemos que ao reservar momentos para estudos compartilhados e discussões entre os pares nesses encontros possibilitamos, por meio da linguagem crítica, momentos de crescimento pessoal e profissional para todos do grupo, pois como afirma Vigotski (2007), a linguagem é signo e instrumento que possibilita às construções coletivas.

#### **2.4.2 Entrevistas Reflexivas**

As entrevistas reflexivas nesta pesquisa serviram para traçar a identidade das colaboradoras e levantar os conhecimentos prévios que possuíam sobre a temática reflexão e colaboração em contextos de formação continuada.

Partindo do pressuposto que a técnica da entrevista no âmbito da Pesquisa Colaborativa não se reduz à troca de perguntas e respostas, mas se constitui como produção de linguagem, portanto tem caráter dialógico, privilegamos nas entrevistas reflexivas a conversação do tipo face a face, em que as coordenadoras, verbalmente, forneceram informações necessárias para esta investigação.

Na compreensão de Ibiapina (2008 p. 77-78):

As entrevistas constituem importante experiência tanto para o pesquisador quanto para os partícipes, já que elas oferecem meios para as pessoas falarem e escutarem-se umas as outras, bem como tem a vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e a linguagem produzida no grupo (o discurso), revelando autenticidade e favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional de todos.

Com base nessa afirmação, compreendemos que as entrevistas ajudaram na verbalização, trazendo à tona a reflexão e auxiliando na compreensão de ações vivenciadas em outros espaços, independente desta pesquisa.

A opção por utilizarmos a entrevista reflexiva como procedimento metodológico nesta investigação partiu da compreensão de que é preciso conhecer primeiramente o indivíduo e sua história, bem como o contexto em que atua e seus conhecimentos prévios, para então compreendermos o fenômeno investigado. Esta afirmação fundamenta-se no método e nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético criado por Marx e Engels (2002), e na psicologia é desenvolvido por Vigotski (2007), para ressaltar a compreensão do real na construção do conhecimento e do indivíduo.

A entrevista individual, no caso a primeira entrevista que utilizamos nesta pesquisa, consistiu em fonte inicial de consulta, com caráter diagnóstico. Por meio dela traçamos a identidade das partícipes, atentando a questões que nos revelassem dados pessoais e profissionais, por exemplo, tempo de trabalho, formação acadêmica, experiência no magistério, regime de trabalho, os que as motivou a participarem desta investigação, entre outras. Nas entrevistas coletivas abordamos, discutimos e refletimos sobre temáticas referentes ao objeto de estudo, como reflexão, formação continuada e colaboração, a fim de compreendermos quais eram os conhecimentos prévios imbricados nos discursos e práticas do grupo. Como forma de orientar o processo, sugerimos as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, desenvolvidas no âmbito desta Pesquisa Colaborativa, com base em Smyth (1992).

A ação que desenvolvemos para conhecer o que pensam e sentem as partícipes, logo no início desta pesquisa, pode ser embasada por Ibiapina (2008, p. 44) ao afirmar que:

[...] nada começa do zero, é de fundamental importância estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo conhecimento se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com os significados construídos socialmente.

Nesse sentido, as respostas dadas pelas coordenadoras durante os questionamentos tornaram-se instrumentos de análise e discussão entre o grupo, o que contribuiu significativamente para expandirmos ideias e ampliarmos conhecimentos no decorrer desta pesquisa. Serviram, também, como ponto de partida para reflexão e discussão nos encontros do grupo. A seguir, damos continuidade à seção discorrendo sobre as sessões reflexivas, outro procedimento metodológico que utilizamos para construir os dados nesta investigação.

### **2.4.3 Sessões Reflexivas**

As sessões reflexivas constituíram-se em espaços de colaboração em que motivamos a reflexão intencional, promovendo a mobilização de saberes necessários à condução desta Pesquisa Colaborativa.

Embasados nos estudos de Magalhães (2002) em que afirma ser a sessão reflexiva o *locus* em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática, possibilitamos nesta pesquisa que as coordenadoras descrevessem e analisassem situações presentes nos cursos de formação continuada que ministram para professores, ressaltando a relação que existe, se existe, entre a teoria e os princípios que embasam as ações desenvolvidas, destacando nesse movimento a relação entre os objetivos previstos e os resultados alcançados nestas formações.

Discutimos nessas sessões sobre as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica na formação de profissionais mais conscientes de suas ações, a partir da organização de contextos formativos que privilegiem situações de reflexividade sobre o trabalho realizado pelos professores diariamente.

Nesta pesquisa, a sessão reflexiva é percebida como espaço de formação de profissionais críticos e reflexivos, ou seja, espaço possibilitador de reflexão, tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto de questões políticas, ideológicas e de poder à função do professor. Desta forma, por meio destas sessões, possibilitamos situações de aprendizagens, de vivências e convivências do exercício da reflexão crítica acerca das práticas educativas percebidas nos discursos que se fizeram presentes nesses espaços em que permitimos que todos tivessem vez e voz para manifestar seus pensamentos.

Nesse espaço de diálogos e conflitos percebemos a linguagem como categoria fundamental, pois por meio dela que se deu a intersubjetividade. Como aponta Vigotski (2002), a linguagem é importante instrumento de pensamento, pois a função planejadora da

fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição dos sujeitos, reestruturando as diversas funções, processo e estados psicológicos, como a imaginação, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a consciência. Diante desta afirmação, compreendemos que durante as sessões reflexivas a linguagem atuou, decisivamente, na estrutura do pensamento de todos os participantes desta pesquisa, configurando-se ferramenta básica para a desconstrução e reconstrução do conhecimento no grupo, sendo, portanto planejadora da ação.

Para orientar as sessões reflexivas utilizamos como recursos mediadores do processo os registros escritos, textos didáticos de caráter informativo, trechos das entrevistas reflexivas e a videogravação produzida em contexto de formação continuada. Por meio do vídeo as coordenadoras visualizaram acuradamente sua ação concreta, bem como as teorias que embasam essas ações, o que possibilitou o confronto do discurso com a prática real.

O vídeo, comparado a um espelho por Ibiapina (2006), permitiu, nesta pesquisa, que as partícipes se vissem sob outra ótica, observando-se de maneira crítica, o que gerou questionamentos do tipo: O que fiz? Por que fiz assim? Como fiz? Como posso fazer melhor? Estes questionamentos possibilitaram autoconhecimento e reflexão sobre as ações que desenvolvem nos contextos em que atuam.

No intuito de esclarecer sobre o motivo que nos fez optar por utilizar o vídeo como recurso na sessão reflexiva, recorreremos às ideias de Aguiar (2008, p. 50) quando diz que:

O vídeo põe em evidência as possibilidades de analisar o que foi vivenciado por cada um, individualmente, como situações transformadoras do próprio sujeito. Esse processo caracteriza-se pela mediação exercida pelo olhar do outro sobre a nossa ação e pelo olhar que lançamos a posteriori sobre uma ação por nós realizada, tendo como consequência a transformação das práticas futuras e dos conceitos já internalizados.

Dessa forma, ao observar a imagem no vídeo, as coordenadoras, sistematicamente, realizaram análise mais objetiva de suas ações, esse movimento fez com que refletissem conscientemente sobre suas práticas, não de forma isolada, mas em conjunto, colaborativamente, visualizando assim possibilidades de melhorar seu trabalho e contribuir com a disseminação de práticas emancipatórias entre os professores.

Nesse processo, os vídeos foram gravados durante os cursos de formação continuada que as coordenadoras realizaram com as professoras, nas escolas em que trabalham. Negociamos que as videograções dos cursos de formações continuadas nas escolas seriam feitas pela pesquisadora, em dias e horários agendados previamente pelas coordenadoras, respeitando o calendário previsto nos planejamentos escolares.

Além dos vídeos, utilizamos também como ferramenta um gravador de voz para fazer os registros de alguns diálogos relevantes durante a realização destes cursos. Estes diálogos contribuíram para fazermos análise crítica dos discursos das coordenadoras, durante suas ações. Informamos que apenas duas coordenadoras permitiram que fizéssemos videogravação de suas formações com os professores, sendo que apenas uma consentiu em utilizarmos o seu vídeo durante as sessões reflexivas.

Para organizar o processo assistimos às gravações feitas, deixando que a própria coordenadora selecionasse o momento mais relevante do vídeo para ser discutido posteriormente no grupo, durante as sessões reflexivas. O material produzido por meio das sessões reflexivas foi essencial para identificarmos e caracterizarmos os níveis de reflexividade apresentados pelas coordenadoras durante os cursos de formação continuada, sendo este o segundo objetivo específico desta pesquisa.

É importante destacar que o processo de análise para investigar os níveis de reflexividade apresentados pelas coordenadoras foi efetivado apenas por nós, a pesquisadora, que levou o resultado desta análise para ser discutido no grupo durante as sessões reflexivas, oportunizando, assim, momentos favoráveis às discussões, indagações, reflexões e transformações de práticas alienantes. Percebemos a videogravação como excelente recurso em ações formativas que envolvem a tematização da prática, tornando-se instrumento que possibilita o surgimento da reflexão crítica e da colaboração em contextos de formação continuada. Realizamos durante este estudo apenas duas sessões reflexivas, ambas objetivando identificar os níveis de reflexão em que se encontravam as coordenadoras no momento desta pesquisa.

Como embasamento teórico, utilizamos durante as sessões reflexivas questionamentos elaborados a partir das ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir, desenvolvidas por Smyth (1992) com base no trabalho de Freire (1970).

Obviamente, constatamos nas sessões que estas ações ocorrem de forma entrelaçada nos processos de reflexão, mas, foi preciso tratar didaticamente, de forma separada, para podermos entender o papel delas no processo reflexivo, bem como suas características específicas.

Durante a ação de Descrever percebemos a voz da coordenadora sobre sua própria ação. Esta ação foi ponto de partida para ações seguintes, funcionando como fonte de dados que posteriormente serviu para conduzir às outras formas de ações reflexivas. Como salienta Liberali (2008, p. 49) “[...] no Descrever o foco está sobre a visualização das ações que serão analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula ou evento, foco do processo

reflexivo”.

Na ação de Informar visualizamos o entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos presentes nos discursos estabelecidos no contexto da formação continuada. Esta ação constitui-se meio pelo qual os sentidos mais generalizantes da prática fossem informados, conscientemente ou não.

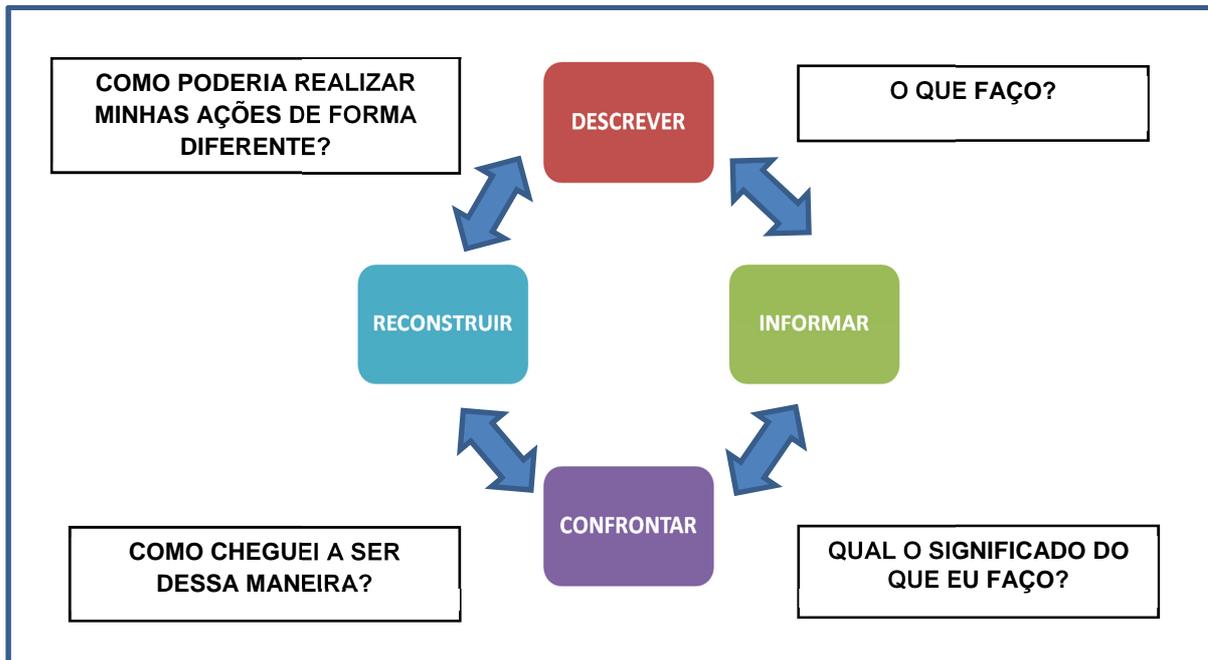
Por meio do Confrontar submetemos as teorias que embasam as ações das coordenadoras. Os questionamentos que elaboramos para orientar esta ação foram pensados objetivando estabelecer a legitimidade das ações praticadas pelas coordenadoras. Nesta pesquisa, o confrontar possibilitou estabelecer o que é importante no que diz respeito ao ensinar. Essa ação permitiu que as coordenadoras se posicionassem frente a questões sociais e históricas mais amplas, não somente averiguar o que funcionou ou não ao realizar determinada atividade.

O Reconstruir, relacionado às ações anteriores, voltou-se à prática das coordenadoras, e através de redescritção mais informada e fundamentada, haja tomada de ações, elas planejaram a mudança, e visualizaram novas possibilidades de fazer.

Percebemos, por meio do reconstruir, que as partícipes acrescentaram novos sentidos às suas práticas, demonstrando emancipação através do entendimento de que estas práticas podem ser transformadas. Dessa forma, o reconstruir possibilitou a reorganização da ação das partícipes com base em exemplos, relatos de comportamento e possibilidades de novas ações.

Para facilitar a compreensão desses momentos, bem como o processo de condução dessas ações, apresentamos, na Figura 03, o Ciclo Reflexivo produzido com base em Liberal (2010):

**Figura 03 - Ciclo Reflexivo**



Fonte: Produzido com base em Liberali (2010).

Ao produzir este esquema tínhamos em mente elucidar o caminho percorrido durante as sessões reflexivas, exemplificando como essas quatro ações contribuíram para orientar as discussões nas sessões que realizamos, nas quais objetivamos fazer com que as coordenadoras refletissem criticamente sobre os cursos de formações que ministram, e sobre determinadas situações que promovem nesses cursos, na tentativa de possibilitar a reflexão aos professores.

Na visão de Magalhães (2004), é por meio da compreensão do que realmente fazemos e do significado das ações rotineiras que realizamos, no contexto social que a escola está inserida, que surgem as possibilidades de questionar sobre o fazer, buscando realizar ações de forma diferente. Para a autora, esse é o momento mais complexo da reflexão crítica, já que, geralmente, os professores formadores estão mais preocupados com a produção de um conhecimento pontual do que com a utilização social desse conhecimento.

Compreendemos que esses espaços permitiram que as partícipes desta pesquisa visualizassem as possibilidades de refletir criticamente, de forma sistemática e intencional, sobre as ações realizadas, a fim de melhorarem as práticas.

No quadro 4, elencamos exemplos de algumas das perguntas que fizemos às coordenadoras durante as sessões reflexivas. Objetivando dar movimento ao processo de investigação e facilitar as análises discursivas e interpretativas feitas a partir das respostas dadas a estes questionamentos, elaboramos todas as questões com base nas ações de

descrever, informar, confrontar e reconstruir, segundo os estudos de Smyth (1992) e Liberali (2010).

**Quadro 4 - Ações reflexivas e questionamentos que favorecem a formação do pensamento reflexivo crítico**

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS UTILIZADOS PARA ORIENTAR AS SESSÕES REFLEXIVAS
DESCRIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Nº de professores que participam das formações.</li> <li>❖ Assuntos abordados.</li> <li>❖ Objetivos das formações.</li> <li>❖ Estratégias formativas.</li> <li>❖ Organização e condução das formações.</li> <li>❖ Forma de participação dos professores.</li> </ul>
INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Você acha que atingiu seu objetivo?</li> <li>❖ De que maneira?</li> <li>❖ Qual o significado do que você faz?</li> <li>❖ Por que fez opção por esta estratégia formativa?</li> <li>❖ A que concepção ou teoria a sua prática está relacionada? Por quê?</li> <li>❖ Qual o seu papel nas atividades propostas?</li> <li>❖ Houve momentos propiciadores de reflexão?</li> <li>❖ Houve colaboração? Em que momento?</li> </ul>
CONFRONTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ De que maneira a formação contribuiu para a formação dos professores?</li> <li>❖ Qual a importância do conhecimento trabalhado para transformar a realidade dos professores?</li> <li>❖ De que maneira o professor pode utilizar o conhecimento trabalhado na sua prática diária?</li> <li>❖ Que teorias contribuíram para você elaborar/conduzir a formação?</li> <li>❖ Sua prática foi colaborativa? Por quê?</li> <li>❖ Sua prática foi reflexiva? Por quê?</li> </ul>
RECONSTRUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como poderia realizar minhas ações de forma diferente?</li> <li>❖ O que posso fazer para mudar?</li> <li>❖ Que relação existe entre a sua ação de ensinar hoje e a realizada antes da sessão?</li> <li>❖ O que você poderia fazer para possibilitar que a colaboração e a reflexão façam parte de suas formações?</li> </ul>

Fonte: Organização de questões feitas com base em Smyth (1992) e Liberali (2010).

Assim, no contexto desta pesquisa, ao trabalharmos com as ações reflexivas procuramos elaborar questões que pudessem adentrar na essência do fenômeno investigado,

permitindo às coordenadoras “despirem suas práticas”, trazendo à tona, em seus discursos, a realidade embutida em suas ações, por meio do movimento dialético do pensamento, pois como afirma Vigotski (2007, p. 68) “[..] é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

Lembramos que, posteriormente, selecionamos também para análise da categoria de colaboração trechos dos discursos que foram produzidos durante as sessões reflexivas, tendo em vista que as ações reflexivas desenvolvidas nessas sessões permitiram também que as partícipes discorressem sobre determinadas situações presentes na formação continuada de professores, que segundo elas podem ser consideradas situações de colaboração.

No próximo tópico descrevemos o contexto em que realizamos esta investigação e apresentamos os personagens que deram vida a esta pesquisa.

## **2.5 Apresentando o contexto e as personagens da pesquisa**

Como afirmamos anteriormente, os dados apresentados neste estudo são frutos de análises e discussões produzidas por meio de encontros colaborativos e sessões reflexivas, tendo como objeto de pesquisa a reflexão crítica e a colaboração em contexto de formação continuada de professores.

O trabalho foi consolidado com a participação de coordenadores da rede municipal de Teresina-PI, que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), e nós, como pesquisadores, sendo, portanto, quatro pessoas no total. No período de realização desta pesquisa as coordenadoras participavam quinzenalmente, como ouvintes, de encontros de formações que aconteciam no Centro de Formação Professor Odilon Nunes (Teresina-PI). Como forma de garantir a consolidação desse projeto nas unidades em que trabalham, as coordenadoras realizam mensalmente, em suas respectivas instituições, cursos de formação continuada com os professores, com duração de quatro horas cada encontro. Foi nesse contexto de formação que voltamos nossos olhares para consolidar este estudo, promovendo encontros abordando questões relacionadas à reflexão e à colaboração, objetos de nossa investigação.

Foi especificamente sobre este contexto que as coordenadoras fizeram as descrições das situações envolvendo reflexão e colaboração, de acordo com seus conhecimentos e sentidos internalizados, tendo em vista atender ao primeiro objetivo deste trabalho.

Para concretizar esta pesquisa, decidimos formar um grupo que contou com a adesão voluntária das coordenadoras, e nossa, como pesquisadora. Desatacamos que o convite para

participar desta pesquisa foi lançado para uma turma de seis coordenadores, porém apenas três se entregaram ao desejo de saber do que se tratava esta Pesquisa Colaborativa, embaladas por este desejo e sob a curiosidade de saber mais sobre o objeto que estávamos investigando, assim definimos o grupo.

Os critérios que utilizamos para a formação do grupo incluíram voluntariado, disponibilidade de tempo para os encontros colaborativos e disposição para cumprir algumas atribuições<sup>14</sup> inerentes a esta modalidade de pesquisa. Ao término de algumas explicações dadas pela pesquisadora sobre as condições necessárias para a realização deste trabalho, como encontros colaborativos e sessões reflexivas, duas coordenadoras optaram por não participarem, alegando indisponibilidade de tempo para se dedicarem aos encontros.

As partícipes dessa pesquisa atualmente são responsáveis pela formação continuada dos professores que acontecem na própria escola onde trabalham. Estas formações fazem parte de um projeto de Educação Infantil (citado na introdução desta dissertação) que apresenta como proposta central contribuir com a melhoria da qualidade de ensino ofertada nas instituições de educação infantil, para isso existe a formação continuada com coordenadores e professores que atuam em 25 escolas da rede municipal de Teresina-PI.

Nesse cenário o grupo foi formado por quatro participantes, incluindo três coordenadoras e nós, a pesquisadora. Na ocasião, decidimos ainda que utilizaríamos nomes fictícios para identificar os discursos no decorrer do trabalho, especificamente nas análises, como forma de preservação da verdadeira identidade dos envolvidos no estudo.

No quadro 5 apresentamos as informações constatadas durante o primeiro encontro colaborativo, em que lançamos mão de questionamentos elaborados com a intenção de conhecer sobre as partícipes que aderiram a esta pesquisa.

---

<sup>14</sup> As atribuições das partícipes, bem como da pesquisadora, encontram-se listados na página 45 deste trabalho.

Quadro 5 - Conhecendo as partícipes desta pesquisa

<p><b>Lia</b> – 40 anos, casada, mãe de dois filhos. Reside no município de Teresina-PI, mas é natural do município de São João do Piauí-PI.</p> <p>É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI, possui especialização em Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior. Atua na docência há 20 anos, porém há apenas 8 anos ocupa o cargo de coordenadora em instituição de educação infantil. Trabalha 40 horas semanais, dedicando desse tempo 16 horas mensais para realização de encontros de formação continuada com os professores na escola onde trabalha. Optou por aderir a esta pesquisa por possuir interesse em ampliar seus estudos e aumentar seus conhecimentos em relação às pesquisas em educação.</p>
<p><b>Maria</b> – 45 anos, casada, mãe de três filhos. Reside no município de Teresina-PI, sendo natural deste.</p> <p>É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI, possui especialização em Supervisão e Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Atua na docência há 18 anos, há 6 anos ocupa o cargo de coordenadora em instituição de educação infantil. Trabalha 40 horas semanais, destas, disponibiliza 16 horas mensais para realização de encontros de formação continuada com os professores na escola onde trabalha. Optou por aderir a esta pesquisa movida pelo desejo de conhecer sobre a Pesquisa Colaborativa, já tendo lido anteriormente sobre esta modalidade de pesquisa.</p>
<p><b>Eliane</b> – 34 anos, casada, sem filhos. Reside no município de Teresina-PI, sendo natural deste.</p> <p>É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI, possui especialização em Supervisão Escolar. Atua na docência há 8 anos, e apenas há 4 ocupa o cargo de coordenadora em instituição de educação infantil. Trabalha 40 horas semanais, destas, disponibiliza 16 horas mensais para realização de encontros de formação continuada com os professores na escola onde trabalha. Optou por aderir a esta pesquisa pelo desejo de melhorar suas práticas por meio de estudos científicos, bem como quis colaborar com a pesquisadora na concretização deste trabalho.</p>
<p><b>Ana</b> – 36 anos, casada, mãe de dois filhos. Reside no município de Teresina-PI, sendo natural deste.</p> <p>É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Uespi, possui especialização em Docência do Ensino Superior. Atua na docência há 8 anos, mas apenas há 2 assumiu o cargo de assessora pedagógica em programa de formação continuada para professores. Trabalha 20 horas semanais, disponibilizando desse tempo 8 horas mensais para realização de encontros de formação continuada e 16 horas para acompanhamento e monitoramento dos encontros formativos nas instituições de educação infantil. Optou por realizar esta pesquisa movida pelo desejo de contribuir com a formação continuada de professores e coordenadores, no sentido de proporcionar-lhes por meio da colaboração, possibilidades de refletirem criticamente sobre suas ações, a fim de transformá-las.</p>

**Fonte:** Descrição feita pelas partícipes da pesquisa em 25/05/2011

Partindo da compreensão de que a materialização desta pesquisa deu-se não somente pelo que já expomos nas seções anteriores, mas também pelas apreciações e considerações de outros interlocutores, acreditamos ser importante registrar neste estudo as contribuições advindas de outras situações, para isso, descrevemos no próximo tópico sobre as colaborações internas e externas que deram movimento e credibilidade a este trabalho.

## 2.6 Colaborações que deram movimento à pesquisa

Ao tempo em que preparávamos este trabalho, outros também iam sendo realizados, como meio de compartilhar nossas aprendizagens e dar credibilidade a esta pesquisa. Para compreender as mudanças inerentes ao processo de investigação elencamos algumas colaborações que deram movimento e alimentaram nossas descobertas. Estas ações, realizadas no decorrer do processo de estudo, contribuíram de forma significativa para tecer esta dissertação.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento do pensamento encontra-se determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural dos indivíduos (VIGOSTKI, 2001), compreendemos que compartilhar este estudo com outros sujeitos, em diferentes espaços, contribuiu de forma dinâmica na interação entre pensamento e linguagem.

Listamos a seguir algumas das atividades que foram expostas a outros olhares e pontos de vistas, especificamente nos anos de 2010 e 2011, considerados fundamentais para concretude e expansão deste trabalho, entre outras, destacamos:

❖ Apresentação e discussões do projeto de pesquisa para apreciação e colaboração dos integrantes do Núcleo de Pesquisa FORMAR – UFPI (Universidade Federal do Piauí). O compartilhamento de ideias entre o grupo contribuiu para ampliar alguns conceitos, como os de reflexão e colaboração. As muitas vozes, sempre presentes nestes encontros, colaboraram para ampliar horizontes de conhecimentos, onde vivenciamos momentos de inquietação, reflexão, angústias e conflitos, compreendendo diariamente estes elementos como inerentes ao processo de (des) construção do conhecimento.

❖ Apresentação nas disciplinas de Pesquisa Colaborativa e Análise de dados. Durante o mestrado estas disciplinas foram ofertadas para elucidar algumas questões referentes à pesquisa desenvolvida. Na disciplina Pesquisa Colaborativa conhecemos sobre a modalidade de pesquisa adotada para realizar o estudo, bem como sobre os sentidos e significados da colaboração, enfatizando os conceitos básicos para produzir o referencial teórico desta dissertação. Já a disciplina de Análise dos Dados contribuiu para definirmos nosso objeto teórico e analítico, que compõe o Plano de Análise desta pesquisa.

❖ Apresentação desta pesquisa em diversos eventos e modalidades, entre os quais destacamos: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae/UFPI) e IV Seminário de Extensão, UFPI; 4º Simpósio Ação Cidadã (Siac) Performance na

Colaboração e Criatividade - Fortaleza-CE; Universidade 7 de Setembro; IV Seminário de Extensão e Observatório Nacional de Pesquisa, Universidade Estadual do Piauí (Uespi); VI Encontro de Pesquisa em Educação – UFPI; III Encontro de Produtividade em Pesquisa (Encipro) – Instituto Federal do Piauí (IFPI); XX Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste (Epenn) – Manaus-AM; VII Semana de Matemática e Física do IFPI (Semafis); Miniqualificação – Apresentação da dissertação realizada no Núcleo de Pesquisa FORMAR – UFPI e Exame da Qualificação, UFPI.

A participação nestes eventos permitiu-nos vivenciar esta pesquisa e visualizar sua expansão. Podemos afirmar que os olhares que entrecruzaram estas situações, fazem parte desta dissertação, de forma direta ou indireta, pois na essência deste trabalho há inúmeras colaborações. Por meio destas divulgações (com) partilhamos ideias e descobertas científicas das quais compartilhamos inúmeras vezes com os colegas do Núcleo de Pesquisa FORMAR – UFPI. A seguir, o plano de análise que projetamos para realizar a análise discursiva e interpretativa desta dissertação.

## **2.7 Procedimentos de análise dos dados**

A palavra é uma roupa que a gente veste, uns gostam de palavras curtas, outros usam roupas em excesso, existem os que jogam palavras fora, pior são os que usam em desalinho, cores brigando, substantivo em luta, alguns usam palavras raras, poucos ostentam palavras caras, tem quem nunca troca, tem quem usa a dos outros, a maioria não sabe o que veste, alguns sabem e fingem que não, uns nunca usam a roupa certa pra ocasião, tem os que se ajeitam bem com poucas peças, outros se enrolam num vocabulário de muitas, eu adoro usar palavra limpa, tem gente que estraga tudo que uso, com quais palavras você se despe?

(VIVIANE MOSÉ, 1997)

Nesta parte da dissertação apresentamos a estrutura utilizada para realizar as análises dos dados que foram produzidos por meio dos procedimentos metodológicos encontros colaborativos, entrevistas reflexivas e sessões reflexivas, utilizados no decorrer desta investigação.

O processo de análise dos dados constituiu-se em tarefa complexa que envolveu inúmeras leituras e interpretações rigorosas, em que foi necessário mantermos o cuidado de olhar atentamente os enunciados, buscando analisá-los como parte de toda prática social. Sob

essa ótica, tornou-se fundamental considerarmos o contexto em que as partícipes desta pesquisa encontravam-se inseridas, para só então podermos explicar o dito e o encoberto nos discursos, compreendidos como manifestações da linguagem.

No intuito de revelar as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração em contexto e formação continuada, optamos por realizar as análises com base na linguagem utilizada pelas partícipes, considerando ações desenvolvidas nas situações presentes nos encontros formativos que ministram, observando atentamente a linguagem utilizada nos discursos que emergiram nos encontros colaborativos e sessões reflexivas.

Desta forma, para realizar as análises referentes às situações descritas, objetivando investigar as possibilidades de fazer emergir momentos favoráveis à reflexão crítica e à colaboração, selecionamos alguns trechos das entrevistas reflexivas utilizadas nos encontros colaborativos.

Para fundamentar a análise dos discursos provenientes das descrições das situações de reflexão elencadas pelas partícipes, nos embasamos nas ideias de Schön (2000), Liberali (2010), Smyth (1992), Magalhães (2009), entre outros.

Objetivando facilitar o processo de análise produzimos categorias que foram traçadas de acordo com os objetivos propostos nesta dissertação. As categorias, na visão de Koppin (1978), são formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos, sendo assim reflexos do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. Assim, as categorias<sup>7</sup> são consideradas reduções nas quais se englobam os fenômenos e os processos sensorialmente perceptíveis. Dessa maneira, podemos dizer que o ser histórico do homem é estudado pelo materialismo histórico, que junto com a dialética materialista forma um todo único, indivisível.

Com o objetivo de analisar as situações descritas sobre colaboração, recorreremos a Ibiapina (2008) e Magalhães (2011) para definir categorias de análise da colaboração, definidas com base nas ações de dividir, ajudar, cooperar e colaborar, percebíveis nos discursos das partícipes, gerados nos encontros colaborativos e sessões reflexivas. Dessa forma, as categorias utilizadas para análise da colaboração não foram produzidas *a priori*, elas são frutos dos próprios discursos dos participantes desta pesquisa.

Buscamos, também, auxílio em outros estudos, por exemplo, a tese de Oliveira (2009), que nos auxiliou na definição dos indicadores analíticos da colaboração, Magalhães

---

<sup>7</sup> Com base em Marx, categoria pode ser compreendida como um construto intelectual abstrato, construído para explicar determinada zona do real, ou seja, é uma abstração que explica algo que está presente na realidade (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011).

(2004; 2009) e Ibiapina (2008), para distinguirmos e caracterizarmos as diferentes ações desenvolvidas pelas participantes desta pesquisa no decorrer do processo de investigação.

Como suporte para categoria de *Ajuda*, utilizamos nas análises alguns marcadores de opinião, que se constituem de formas linguísticas empregadas durante os discursos para assumir pontos de vistas e opiniões proferidas (OLIVEIRA, 2009). Estas formas linguísticas, de acordo com Galmebeck (2008), são representadas por duas classes gramaticais: (1) os verbos de opinião (achar, pensar, saber, ver, olhar); (2) os advérbios ou expressões adverbiais (eu penso que, na minha opinião, eu acredito, para mim).

Ao analisarmos o material produzido por meio dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, encontramos no corpus da dissertação exemplos destes marcadores: eu acredito que, eu penso que, na minha opinião.

Especificamente para as categorias Divisão e Colaboração, utilizamos como indicador analítico o uso demorado dos pronomes pessoais Eu e Nós. No caso da categoria de divisão, partimos do pressuposto de que na ação de dividir os sujeitos geralmente utilizam mais o pronome eu, referindo-se a uma ação que foi realizada dentro do grupo, porém, atribui a responsabilidade apenas a si mesmo, exemplo: eu faço, eu vou, eu penso, etc. Já em uma situação de colaboração existe predominância do pronome pessoal Nós. Utilizado em referência a um trabalho realizado pelo grupo, exemplo: nós fizemos, nós pensamos, etc.

Para diferenciar cooperação e colaboração, evidenciamos nas ações de colaboração atitudes que demonstrassem apoio mútuo e objetivos comuns ao grupo no momento de realização de determinadas atividades que transparecessem ações não hierárquicas entre os pares. O uso das expressões: juntos, todos e grupo também foram utilizadas como indicadores analíticos da categoria de colaboração. A característica principal para definir situações de cooperação durante a análise foi especificamente a presença de relações hierárquicas no contexto em que atuam.

No quadro 6 demonstramos como organizamos as categorias interpretativas discursivas para realizar a análise da colaboração nessa pesquisa.

**Quadro 6: Categorias de análise interpretativa da colaboração**

<b>ANÁLISE DA COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>				
<b>CATEGORIAS</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>O QUE É</b>	<b>ANÁLISE INTERPRETATIVA</b>	<b>INDICADOR ANALÍTICO</b>
<b>DIVISÃO</b>	DIVISÃO DE TAREFAS	Quando determinada tarefa é dividida entre os pares.	O discurso indica que houve colaboração, mas há apenas divisão de tarefas.	<b>Uso dos pronomes pessoais</b> <b>Eu, ela (s)</b>
<b>AJUDA</b>	AJUDA AOS PARES	Quando o sujeito ajuda o par a realizar determinada tarefa.	O discurso indica que houve colaboração, mas há apenas ação de ajudar os pares.	<b>Marcadores de opinião</b> <b>acho que, acredito que, na minha opinião</b>
<b>COOPERAÇÃO</b>	COOPERAÇÃO NO GRUPO	Quando determinada tarefa é executada evidenciando ações hierárquicas dentro do grupo.	O discurso indica que houve colaboração, mas há apenas cooperação.	<b>Uso dos pronomes pessoais</b> <b>Eu, ela (s)</b> <b>Relações de poder e autoridade</b>
<b>COLABORAÇÃO</b>	COLABORAR ENTRE OS PARES	Quando o trabalho é realizado evidenciando o apoio mútuo e objetivos comuns ao grupo, transparecendo ações não hierárquicas entre os pares.	O discurso indica que houve colaboração tanto no modo de pensar como no modo de agir.	<b>Uso dos pronomes pessoais</b> <b>Nós</b> <b>Uso das expressões juntos, todos, grupo</b>

Fonte: Produzido com base em Ibiapina (2008), Magalhães (2011) e Oliveira (2009).

Esta proposta de análise gerada para verificar a colaboração em contexto de formação continuada reflete a preocupação com a linguagem utilizada nesse ambiente, uma vez que foi por meio da linguagem que percebemos as divergências e semelhanças entre as ações desenvolvidas pelas partícipes.

Para realizarmos as análises relacionadas aos níveis de reflexividade, no qual o objetivo consistia identificar em qual nível de reflexão as partícipes se encontravam no momento deste estudo, nos fundamentamos nas ideias de Smyth (1992), Liberali (2010) e Magalhães (2009), para definirmos, a partir da unidade temática, neste caso a reflexão, categorias analíticas e indicadores interpretativos para orientar o processo de análise discursiva.

Diante do exposto, apresentamos no quadro 7 as categorias de referências utilizadas para realizarmos as análises da linguagem utilizada em contextos de formação continuada:

**Quadro 7: Análise e interpretação do nível de linguagem**

<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA</b>		
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>CATEGORIA ANALÍTICA</b>	<b>INDICADORES INTERPRETATIVOS</b>
<b>REFLEXÃO</b>	<b>Reflexão técnica</b>	- Aula expositiva -Explicações teóricas
	<b>Reflexão prática</b>	-Soluções para prática na prática -Discorre sobre a prática -Ênfase em relatos pessoais
	<b>Reflexão crítica</b>	-Visão crítica -Valorização de critérios morais -Ênfase na autonomia

Fonte: Quadro de referência para análise do nível de reflexividade. Elaborado pela pesquisadora com base em Smyth (1992) e Liberali (2010).

Ressaltamos que as categorias utilizadas nesta análise discursiva contribuíram para identificar e caracterizar os níveis de reflexão que se encontram imbricados nas práticas das participantes, independente desta investigação.

Em face do exposto, sustentados na Análise de Discurso Crítica (ADC), sugerida por Ramalho e Resende (2011), que consideram a ADC uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social, elaboramos o processo de análise desta dissertação. Na visão das autoras (2011, p. 16) “[...] o discurso é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolvem linguagem em articulação com os demais

momentos das práticas”. Sobre isso, Ramalho e Resende (2011, p. 15) afirmam ainda que nas práticas sociais, a linguagem manifesta-se como discurso: como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem.

Sendo assim, compreendemos o papel central da linguagem no processo de formação do pensamento reflexivo crítico, sendo esta o instrumento mediador que possibilita o desenvolvimento das ideias e construção de proposta para a transformação e reconstrução de novas ações. Conseqüentemente, a linguagem torna-se instrumento e resultado de transformação sobre o pensar e o fazer, pois por meio dela percebemos tanto os discursos presentes na sala de aula quanto os discursos sobre a sala de aula.

Pressupomos que os instrumentos utilizados na construção dos dados possibilitaram quantidade de elementos suficientes que nos permitiu visualizar em qual nível de reflexão cada partícipe encontrava-se, bem como identificar as situações mais favoráveis para o desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração em contextos de formação continuada para professores.

Desta maneira, tomando como referência o suporte teórico da Abordagem Sócio-Histórica, que serviu de embasamento para o processo da análise produzido nesta pesquisa, compreendemos que a reflexão crítica pode emergir por meio da linguagem, e constitui-se instrumento mediador do processo de investigação e de que os aspectos social, histórico e cultural na produção humana são decorrentes da colaboração com outros (pares, pais, professores).

## SEÇÃO 3



Fonte: Disponível em <http://limiteultrapassado.blogspot.com.br>, consultado em 25/04/2012

### PARA ALÉM DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÕES, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

Um discurso é um evento de significação, cuja característica básica é a interatividade, pois em todo discurso alguém diz alguma coisa a alguém, e até a dianoia, ou a reflexão que alguém faz para si mesmo, é um diálogo da consciência consigo mesma.

(PIRES, 2008)

Nesta seção da dissertação apresentamos as fundamentações teóricas utilizadas para embasar as análises dos dados que compõem o corpus deste trabalho.

Para isso, discorreremos, em primeira instância, sobre os fundamentos utilizados para análise das situações descritas pelas partícipes envolvendo reflexão, utilizando como embasamento as ideias de Dewey (1933), Schön (1992), Kemmis (1999), Zeichner (1993), Freire (1986), Liberali (2010) Magalhães (2004; 2009), Ibiapina (2008), entre outros. Na sequência, apresentamos fundamentações utilizadas para análise das situações envolvendo

colaboração em contextos de formação continuada. Para tanto, recorreremos aos estudos de Magalhães (2004; 2009), Ibiapina (2008) e Sawyer (2003).

Finalizando a seção, discutimos sobre os fundamentos que utilizamos para análise dos níveis de reflexão apresentados pelas partícipes com base nos procedimentos que selecionamos para produção dos dados. Em síntese, compreendemos, explicitamos e explicamos sobre como ocorreu o movimento do processo de análise dos discursos.

### **3.1 Fundamentos para a análise referente à reflexão**

Partindo do pressuposto de que o primeiro objetivo específico desta pesquisa consiste em descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores, fomos buscar na literatura autores que subsidiassem esse propósito no âmbito desta pesquisa.

Mediante a esse movimento, encontramos em Dewey (1933), Schön (1992), Kemmis (1999), Zeichner (1993), Freire (1986), Liberali (2010) Magalhães (2004; 2009) e Ibiapina (2008), fundamentos para discorrer sobre as temáticas Reflexão e Colaboração.

Para verificar se as situações descritas pelas coordenadoras configuram-se de momentos possibilitadores do exercício da reflexão e da colaboração, consideramos, em um primeiro momento, o material produzido durante os encontros colaborativos, especificamente as respostas dadas aos questionamentos utilizados como dispositivo para orientar as descrições feitas verbalmente pelas partícipes, por meio de entrevistas reflexivas.

Optamos por apresentar as fundamentações teóricas que embasam as análises acerca da reflexão e da colaboração em tópicos distintos, objetivando organizar esta seção e sistematizar as ideias para facilitar a compreensão dos leitores durante o processo de análise, apesar de defendermos que ambas interligam-se neste processo de investigação.

Partindo da premissa que nos últimos anos a formação de professores tem sido alvo de muitos debates sobre as características da profissão docente, analisando tanto a formação quanto as práticas de ensinar em suas relações com as exigências postas e impostas pela realidade socioeducacional, compreendemos ser relevante voltarmos o olhar para os conhecimentos que são adquiridos pelos professores em seu curso de formação inicial, pois estes lhes servirão de base para iniciar o exercício da profissão docente, porém estes conhecimentos nem sempre os têm encorajado a assumir seu papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), é neste cenário que pensamos sobre o papel crucial da formação continuada destes profissionais da educação.

As ações que possibilitem o desenvolvimento da linguagem, da reflexão crítica e o trabalho colaborativo surgem como alternativa de superação de desafios, e como meio para desenvolvermos trabalho pedagógico mais significativo, tanto para professores quanto para alunos.

Por considerarmos que a formação continuada assume papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização teórica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, diálogo crítico, reflexão compartilhada e formação significativa para que professores aprendam e se adaptem para conviver com as incertezas comuns na profissão de professor. Desta forma, entendemos ser essencial formar estes profissionais na mudança e para a mudança (FREIRE, 1986), por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abrindo assim, caminhos para a verdadeira autonomia profissional.

Nessa perspectiva, estudiosos da formação docente Kemmis (1999), Zeichner (1993), Schön (1992), Giroux (1997), Freire (1986), Liberali (2010), Ibiapina (2008; 2009), entre tantos outros, têm trazido valiosas contribuições nessa linha de investigação e/ou reflexão, defendendo que se desenvolva nos professores, desde sua formação inicial, atitude que permitam a estes profissionais serem educadores que reconheçam a importância de sua profissão na sociedade, desenvolvendo atitudes de reflexão e de ação.

Desta forma, entendemos que na formação de professores, seja inicial ou continuada, é preciso proporcionar momentos que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas de práticas intuitivas e tácitas, estimulando o desenvolvimento profissional e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a integração entre o pensamento teórico e o prático.

Encontramos na literatura referências que revelam que os processos de formação do professor nem sempre contemplam essa perspectiva formativa, já que, em sua maioria, optam pelo trabalho com um eixo de formação tradicional, desconsiderando ações emancipatórias que visam a autonomia profissional de professores. Para Ibiapina (2008), é consensual entre os pesquisadores a ideia de que a reflexão, a partir dos anos 1990, vem auxiliando na análise da prática educativa, oportunizando a compreensão da realidade educacional e do inter-relacionamento entre teoria e prática no exercício docente. Isso evidencia o quanto a dimensão reflexiva é essencial à formação do professor, pois devolve atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, proporcionando o desenvolvimento profissional docente.

Para situar melhor os leitores desta pesquisa no que diz respeito ao nosso objeto de investigação e objetivando auxiliar o processo de análise desta dissertação, discorreremos sobre

os pressupostos epistemológicos que norteiam os três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica.

Explicitando os elementos epistemológicos que norteiam esses tipos de reflexão, passamos a tecer comentários sobre cada um deles, iniciando pela reflexão técnica. Este tipo de reflexão, baseado nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes, compreende a formação com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros. Sua preocupação seria a eficiência para e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou às mudanças.

O professor, ao encaixar-se nesse tipo de reflexão, é percebido como técnico especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas que lhe são atribuídas. Segundo Zeichner (2002, p. 22) “os professores neste nível de reflexão supervalorizam o conhecimento teórico, desconsiderando o valor do conhecimento prático”.

A reflexão técnica aponta que a investigação e a formação baseada no processo-produto, contribuem definitivamente para que o professor seja concebido como técnico especializado, que aplica regras derivadas do conhecimento científico. Segundo Pérez Gómez (1995), o modelo de formação construído com base na epistemologia técnica desenvolve-se em duas fases: na primeira, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem condições de entendimento das normas e regras para aplicação racional futura. A segunda é considerada como o espaço de aplicação das informações adquiridas na primeira fase.

Assim, percebemos limites e lacunas dessa concepção, partindo da compreensão que a realidade não se encaixa em esquemas preestabelecidos, e o professor intervém em um cenário vivo e mutável, que é definido por meio das inter-relações simultâneas e de enfrentamento de múltiplas situações em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, entendemos que os professores aplicam conhecimentos e habilidades apreendidas no decorrer de sua formação, supervalorizando o conhecimento teórico, em detrimento de suas práticas.

Contrapondo-se a esse tipo de reflexão, Zeichner (2002) relaciona alguns fatores considerados como suficientes para rejeitar a reflexão técnica, como: pouco fomento ao desenvolvimento genuíno do professor ao realce para elevar seu papel na mudança educacional, pois a teoria é vista apenas como produção de intelectuais pertencentes às universidades, e a prática é concebida como produção dos professores do ensino básico, esse pensamento faz ressurgir a ideia que considera os professores apenas como aplicadores das

teorias produzidas pelos intelectuais que atuam nas universidades. A formação técnica tinha como meta principal de educação transmitir conhecimentos aos alunos, e por esta característica foi denominada por Freire (1986) de educação bancária, que se limitava à transmissão de conteúdos de forma mecanizada e sem significado para os alunos, repleta de interesses individuais, construindo desta forma a desumanização. Nesse sentido, críticas a esse tipo de formação, que tem como base a instrumentalização e a técnica, conduziram a emergência de outros tipos de reflexão.

Nesse contexto, a visão tradicional, segundo Pérez Gómez (1995), a partir da década de 1990, vai sendo superada pelas propostas que têm como base a epistemologia da prática, emergindo a proposta de mudar a conceptualização da formação do professor e o próprio processo de desenvolvimento profissional docente por meio de práticas reflexivas que ultrapassem ações mecânicas e repetitivas, modificando, radicalmente, além da própria formação de professores, as investigações educacionais sobre a prática.

A Reflexão, segundo Dewey (1959, p. 22), não é inerente à ação, ao contrário, consiste em “[...] esforço consciente e voluntário” da razão humana sobre a ação. Um esforço sobre o qual destaca dois aspectos fundamentais:

[...] diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento... o pensar reflexivo abrange: 1º) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2º) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Schön (1992), baseando-se nas ideias expostas de Dewey, traçou ações formativas sustentadas no pensamento de que a ação reflexiva implica reconsideração daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica. Nessa perspectiva, ressalta que a única forma possível de preparar os professores para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, é fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisarem o que pensam, sentem e fazem, de forma a reconstruírem suas práticas. Para o autor, é necessário centrar a prática reflexiva em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Sobre isso, Schön (1992, p. 82) ressalta que:

O estudo da literatura sobre a formação de professores permite dizer que a prática da reflexão está se consolidando como “potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência pedagógica, para a geração do conhecimento pelo profissional sobre sua ação.

Schön (1992) chama de reflexão na ação as reflexões e decisões que ocorrem durante o processo (na aula), ou seja, refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está

acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, quais os desvios e precauções devemos tomar, que riscos corremos, etc. Para ele (2002, p. 83):

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu e no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Já refletir sobre a ação é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, diz-se da reflexão que acontece antes e depois da aula. Assim, é possível refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que foi feito, de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Por fim, Schön (1992) defende, ainda, que na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação o professor é levado a construir a sua própria forma de conhecer. Na referida visão, a reflexão ajuda o professor em formação a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, favorecendo a conduta reflexiva diante das situações conflituosas da ação.

Essas reflexões surgem a partir de soluções de problemas reais, fazendo dessas reflexões constantes um pressuposto básico para a construção da identidade do professor como profissional reflexivo e reconhecendo assim, a complexidade da prática docente.

Embora a reflexão prática apresente avanços em relação à técnica, reduz a reflexão ao contexto em que ela ocorre não possibilitando o desvelamento das condições sociais e políticas que subjazem a atividade docente, tampouco traz à tona, de forma dialética, os conflitos e as contradições vividas na prática real.

O terceiro tipo de reflexão, denominado crítica, engloba tanto a reflexão técnica quanto a prática, entretanto divergem destes tipos por possuir em sua essência a visão de racionalidade dialética, enfatizando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, assim como as possibilidades de transformação de ambas.

Kemmis (1999) afirma que a reflexão crítica transcende o estritamente técnico ou prático, resgatando e examinando o processo histórico de desenvolvimento que formam as ideias, instituições e modos de ação como fundamento para formular ideias mais racionais, instituições mais justas e formas de ação mais satisfatórias.

Nesse sentido, compreendemos que a reflexão crítica, tal como o autor concebe, é um processo social e coletivo que estimula a autonomia do professor na expressão de

contribuir na construção de seu processo de formação, considerando as relações de seu pensamento e ação em contextos históricos reais e concretos. Assim, consideramos que a reflexão crítica é emancipatória, justamente porque em vez de separar e dicotomizar teoria e prática, considera que ambas, mesmo tendo as suas especificidades, formam uma unidade inseparável.

Nesta pesquisa, a reflexão crítica foi responsável por orientar a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as consequências de suas ações. Sobre isso, Freire (1996, p. 39) destaca que:

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

Dessa maneira, entendemos que a formação continuada para professores deve proporcionar situações que possibilitem reflexão crítica e a tomada de consciência, estimulando desenvolvimento profissional docente e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre o dizer e o fazer, privilegiando a reflexão crítica sobre a ação educativa, pois como enfatiza Zeichner (1993, p. 21):

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento de sua profissão.

Com base na referida proposição, destacamos que somente o ato de refletir sobre ações rotineiras não torna, obrigatoriamente, o profissional reflexivo crítico. É preciso ter consciência das diferentes perspectivas de reflexão, para posteriormente inserir-se no modelo formativo do profissional reflexivo, crítico e colaborativo, pois como lembra Liberali (2010), a reflexão crítica é o processo em que professores, coordenadores e alunos tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio-histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações.

De maneira geral, o ato de refletir deve permitir que possamos ir além da compreensão da realidade e de seus significados, a fim de alcançarmos o entendimento dos interesses que embasam ações diárias da sala de aula. Em face do exposto, o que destacamos

nesta pesquisa é que a reflexão deve ultrapassar as situações imediatas, para que exista a efetiva transformação social do meio e dos indivíduos que atuam neste meio, de forma mais ampla.

Na seção em que apresentamos os fundamentos para análise dos níveis de reflexividade dos envolvidos nesta pesquisa, damos continuidade à temática da reflexão, distinguindo os três tipos de reflexão técnica, prática e crítica, com ênfase na reflexão crítica, por ser esta o foco desta pesquisa. No próximo tópico desta seção, apresentamos os fundamentos que selecionamos para nortear e dar credibilidade à análise da categoria da colaboração.

### **3.2 Fundamentos para análise referente à colaboração**

Para fazer as análises relacionadas à categoria de colaboração, recorreremos às ideias de Magalhães (2004; 2009; 2011), Ibiapina (2008; 2009), Sawyer (2003), entre outros, a fim de fundamentarmos os discursos gerados por meio desta pesquisa. Com base nestas fundamentações compreendemos, analisamos e interpretamos os discursos que foram produzidos no grupo, especificamente nas análises das descrições das situações de colaboração em contextos de formação continuada.

Iniciamos a discussão sobre a temática Colaboração, partindo do seu significado mais comum apreendido pela maioria das pessoas, que é o significado apresentado pelo dicionário popular (Aurélio, 2001). Segundo este material, colaboração significa “trabalho em comum com uma ou mais pessoas”, porém, os que desejam trabalhar nesta perspectiva devem compreender que o significado de colaboração vai além do que é exposto no dicionário que, de certa forma, restringe o conceito e o verdadeiro sentido da colaboração, que utilizamos no âmbito desta pesquisa. Na visão de Sawyer (2003, p. 82):

Colaboração é a criação compartilhada e a descoberta de dois ou mais indivíduos com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento partilhado que nenhum deles tinha possuído antes ou poderia ter conhecido por si só.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender que por meio da colaboração as partícipes seriam capazes de expandirem sentidos e significados acerca da reflexão e da colaboração. Esta expansão, em contextos de formação crítica de educadores, seja esta inicial ou continuada, pode ser encarada como atuação no sentido de criar modos de participação que possibilitem a afloração dos indivíduos por meio da interação com pares mais experientes.

Nessa perspectiva, outro ponto que merece destaque diz respeito à dinâmica emocional de colaboração, enfatizado por Jonh-Steiner (2000), segundo esta autora, a colaboração é complexa: envolve tanto aquilo que pertence ao campo do que é cognitivamente apreendido quanto emocionalmente. Esse compartilhar de experiências e afetividade permite que se crie zona de desenvolvimento emocional, fazendo com que os companheiros envolvidos na colaboração ajudem-se mutuamente, quando surgem dificuldades pessoais. Essa colaboração amplia as possibilidades de enfrentar a pressão de cumprir prazos ou crítica externa, que são comuns em ambientes de criação.

Ibiapina e Magalhães (2009, p. 14), ao tecerem reflexões acerca da Colaboração, afirmam que a colaboração implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já apreendido. Nesse sentido, colaborar, na visão de Ibiapina (2008, p. 33), “não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez, em todos os momentos da pesquisa”. Apresentamos na Figura 04, síntese das características que permeiam uma ação de colaboração:

**Figura 04 - Características inerentes à colaboração**



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Ibiapina (2008) e Magalhães (2009; 2011).

Defronte do que expomos até aqui, afirmamos que a colaboração não pode e nem deve ser compreendida como soma de vozes individuais; e sim, como compartilhamento de conhecimento de forma emergente, por meio dos discursos das partícipes, sendo estes conhecimentos expandidos pelo diálogo crítico no grupo, sendo a linguagem instrumento e resultado do desenvolvimento da reflexão crítica, envolvendo simultaneamente tensões, contradições e reconstrução da prática.

Para Magalhães (2004, p. 56) a “[...] colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias em relação aos discursos dos outros participantes e seu próprio”. Assim, procuramos no decorrer desta pesquisa agir no sentido de possibilitar que todos os participantes explicassem, demonstrassem suas ideias e confrontassem suas ações com o objetivo de criar entre o grupo, possibilidades de questionamentos que expandissem os conhecimentos. Conforme destaca Ibiapina (2008, p.4), colaborar não significa cooperar, tampouco participar, “significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm vez e voz no processo de negociação de sentidos”.

Compreendemos que colaborar consiste em processo de interação que envolve conflitos, negociações e favorece a criação compartilhada. Na colaboração as ações são orientadas pela linguagem gerada no grupo, voltada para análise, reconstrução e reorganização de saberes em determinado contexto.

Em síntese, não temos a intenção de utilizar esta pesquisa como manual prescritivo para criar espaços de colaboração, porém, apresentamos a seguir apenas algumas sugestões para a produção de contextos colaborativos, críticos e criativos, elaborados com base em Ibiapina (2009, p. 5):

- ❖ Criar condições para que o desenvolvimento mútuo da colaboração suponha compreensão do que significa colaborar, de como ocorrem as atividades e a organização dos indivíduos e envolve também questionar valores e regras que orientam o agir;
- ❖ Partir da realidade concreta visando a transformação desta realidade;
- ❖ Criar ferramentas para que a linguagem utilizada pelos indivíduos transforme os entendimentos e amplie os sentidos;
- ❖ Considerar que a interação, por estar carregada de “intensidade emocional”, pode atrapalhar o movimento de elaboração de novos sentidos e o envolvimento compartilhado;

- ❖ Compreender o papel dos conflitos na interação, de forma a desenvolver condições para que eles sejam superados;
- ❖ Levar em conta que no processo de interação a emoção e a cognição formam uma unidade dialética, e que há equilíbrio entre ambas;
- ❖ Utilizar a linguagem para fazer avançar as ideias uns dos outros, expandir a aprendizagem e promover Zona Mútua de Desenvolvimento;
- ❖ Aprender a linguagem da reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento crítico;
- ❖ Compreender que as ações não são desenvolvidas individualmente e não visam a transformação apenas de um ser, mas das totalidades;
- ❖ Perceber que ao criar condições para compartilhar significados, as pessoas se transformam quando expõem sua opinião e se apropriam da perspectiva dos outros.

Por fim, ressaltamos que é por meio da linguagem utilizada em espaços colaborativos que os indivíduos compreendem criticamente as ações, os valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos de formação.

### **3.3 Fundamentos para a análise referente aos níveis de reflexividade**

Objetivando identificar os níveis de reflexividade apresentados pelas participantes desta pesquisa, bem como fundamentar o processo de análise da linguagem utilizada em contextos de formação continuada, recorreremos aos estudos de Smyth (1992) e Liberali (2010), a fim de compreendermos a reflexão crítica como instrumento capaz de possibilitar transformações relevantes na prática de professores e coordenadores, como é o caso desta pesquisa.

Para dar início a esta seção utilizamos como instrumento para reflexão o mito de Sísifo<sup>16</sup>. Segundo Albert Camus (1942) Sísifo desafiou os deuses; quando capturado sofreu uma punição: para toda eternidade, ele teria de empurrar uma pedra até o cume de uma montanha, de onde cairia novamente, em consequência do seu peso. Então ele teria que recomeçar todo o trabalho. Sísifo é condenado a uma tarefa sem sentido, como um herói absurdo. Não obstante, Sísifo continua executando sua tarefa diária, um trabalho totalmente inútil.

---

<sup>16</sup> Personagem da mitologia grega condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra de uma montanha até o topo, só para vê-la rolar para baixo novamente.

Pensando no exemplo de Sísifo, mais especificamente no seu castigo, que se tornou o de muitos profissionais na atualidade, entre os quais destacamos professores e coordenadores, refletimos como estes profissionais, assim como Sísifo, têm se tornado vítimas de suas próprias ações, contentando-se em realizar diariamente trabalhos fúteis, desesperançosos e, conseqüentemente, inúteis, de forma mecânica e exaustiva, transformando o processo de aprender e ensinar em fardo e desilusão. Neste quadro, o ofício de ensinar tem sido encarado pelo professor como uma pedra que este é “obrigado” a carregar ao pico de um rochedo inúmeras vezes, sem sucesso. Para o aluno, um modelo a ser seguido, sem resistência.

Diante do exposto, ficamos a refletir, incansavelmente, sobre algumas questões que nos causam inquietação e estranheza acerca de nosso trabalho, tais como: Por que inúmeros professores vêm ao longo dos anos aprisionando-se a um modelo de trabalho que privilegia a repetição e a alienação? Serão eles capazes de refletir sobre o que vêm fazendo diariamente? Como esses profissionais podem sair desse estado de inércia, dotados de uma ação totalmente técnica e alcançar estado de autonomia e emancipação?

Para elucidar essas questões, discorreremos nesta parte da dissertação sobre os diferentes tipos de reflexão, que permeiam as práticas utilizadas por professores e coordenadores pedagógicos, em contextos de formação continuada.

Para fundamentar o debate e, conseqüentemente, a análise dos níveis de reflexão apresentados pelo grupo nesta pesquisa, recorreremos às ideias de Smyth (1992) e Liberali (2010), objetivando distinguir os três principais tipos de reflexão: reflexão técnica; reflexão prática e reflexão crítica, consideradas por nós como categorias de análise da linguagem, as quais discorreremos a seguir.

### **3.3.1 Reflexão Técnica**

Na reflexão técnica, como o próprio nome sugere, o professor é considerado um mero técnico, capaz de aplicar teorias e técnicas a problemas instrumentais. Ao refletir tecnicamente o professor apoia-se em teorias científicas, estudos, seminários, etc., para encontrar respostas para os problemas que aparecem diariamente no exercício da profissão.

Neste nível de reflexão, o educador estaria preocupado em alcançar os objetivos definidos por outros. Assim, a atividade do professor é instrumental, sendo considerados eficazes os profissionais que enfrentam problemas concretos, postos pela prática, aplicando de forma rigorosa teorias e técnicas científicas. A prática do professor neste nível de reflexão é exercida com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais, os

professores são obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros. Sob essa ótica, Liberali (2010, p. 33) ressalta que:

Este tipo de reflexão está conectado à tentativa de usar novas abordagens, sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação seria a eficiência para e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou às mudanças. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos.

Compreendemos, assim, que o professor que se encontra no nível de reflexão técnico está preocupado, portanto, com a apresentação ou exemplificação de conceitos, e apropriação desses conceitos para uso prático.

Freire (1986) faz críticas a este tipo de professor, que apresenta como meta principal transmitir conhecimentos aos alunos (educação bancária) de forma mecanizada e sem significado para estes, transmite ensino repleto de interesses individuais, construindo a desumanização.

### **3.3.2 Reflexão Prática**

A reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática, na prática. Este tipo de reflexão relaciona-se a problemas da ação que são resolvidos de forma instrumental. De acordo com Liberali (2010, p. 34), “[...] interessa aquele conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com os outros”.

A característica mais marcante de um professor neste nível de reflexão é a capacidade deste discorrer sobre a prática, por meio de narrativas de fatos ocorridos na aula. Essas narrativas, na maioria das vezes são baseadas apenas no uso do senso comum, sem estabelecer relação com qualquer teoria que fundamente seus posicionamentos e concepções.

Nessa perspectiva, destacamos os estudos de Dewey (1933), que introduziu o contraste entre uma ação rotineira e uma ação reflexiva. Para o autor supracitado, as ações rotineiras tomavam a realidade social e os objetivos das ações como garantidos *a priori*, simultaneamente, não permitindo assim variações na forma como os objetivos eram alcançados por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nesse contexto, voltamos a citar os estudos de Schön (1987; 2000) dando continuidade à questão da reflexão prática, pois seus conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação estariam relacionados aos problemas presentes nas ações dos praticantes, à tentativa de interpretar e modificar suas ações como resultado alcançado. Para Liberali (2010,

p. 35) “os dois conceitos fundamentais na teoria de Schön surgiram em contraposição à visão de racionalidade (ou reflexão) técnica, tão presente nas décadas de 70/80”.

Assim, compreendemos que tanto a reflexão técnica quanto a reflexão prática podem ser consideradas tipos de reflexão que não dão ênfase à perspectiva da transformação social, inerente à reflexão denominada crítica, que passamos a discutir.

### **3.3.3 Reflexão Crítica**

Começamos por lembrar que esse tipo de reflexão engloba tanto a reflexão técnica quanto a prática, contudo o foco da reflexão crítica são as questões éticas e a transformação social, podendo estas serem consideradas características exclusivas desse tipo de reflexão.

Magalhães (2004) destaca que a reflexão crítica envolve os participantes em discurso que organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e os seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias, e de participantes em posição de desvantagem e exclusão. O processo reflexivo envolve quatro ações (descrever, informar, confrontar e reconstruir), que estão ligadas a certos tipos de perguntas. Por exemplo, para refletir criticamente, o agente necessita descrever suas ações em resposta às perguntas – O que fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a ser assim? Qual a função das escolhas que fiz? entre outras. Essas reflexões ajudam o professor a compreender de fato o que existe em sua sala de aula e tentar solucionar os problemas. As ações reflexivas permitem que educadores não só questionem o por quê de suas práticas, mas descubram seus reais propósitos no processo de ensino e de aprendizagem.

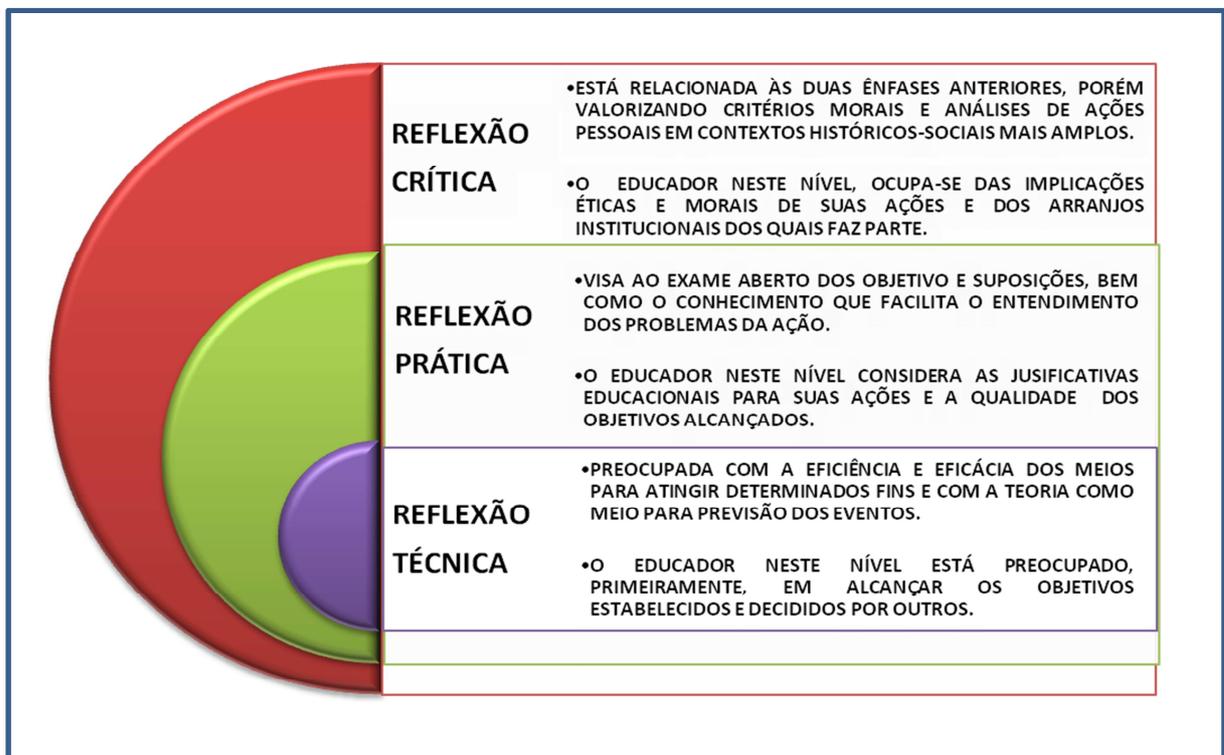
Desta forma, a linguagem configura-se em uma ferramenta crucial para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Portanto, permitir que educadores aprendam as capacidades de linguagem por meio das ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir, é uma forma de prepará-los para desenvolver e compartilhar com seus pares pensamento sobre suas ações, possibilitando assim a transformação de educadores em agentes críticos (MAGALHÃES, 2004).

Freire (1986) sugere, ainda, como meio de transformação da educação e da sociedade, educação problematizadora, que não se transfere, mas sim se compartilha experiências, constrói seres críticos por meio do diálogo entre educador e educando, onde

ambos se educam simultaneamente. Os estudos de Freire nos levam à constatação de que é preciso resgatar os alunos do modelo de “educação bancária” e possibilitar a estes sujeitos formação emancipatória, tornando-os profissionais reflexivos e críticos, capazes de colaborar com o próximo na construção de uma sociedade mais igualitária.

Para sintetizar as características de cada tipo de reflexão, utilizamos a Figura 05, construída com base nos estudos de Liberali (2010) fundamentada em Van Manen (1997), em que a autora diverge sobre os níveis de reflexividade:

**Figura 05- Características de cada tipo de reflexão**



Fonte: Liberali (2010).

Compreendemos que Liberali (2010) discorre dos tipos de reflexividade associando-os a linguagem que materializa os processos de reflexão crítica por meio de ações relacionadas ao processo de reflexão: descrição, informação, confronto e reconstrução.

No quadro 8, produzido por Liberali (2010, p. 69), apresentamos as marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica utilizadas para orientar os discursos nessa pesquisa:

**Quadro 8 - As marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica**

<b>FORMAS DE AÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MUNDOS DISCURSIVOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS FASES</b>
<b>ESCREVER</b>	Revelação da ação em forma de texto para os praticantes.	Envolvimento do interlocutor num mundo narrado ou exposto.	Descrição de ações (contextualização e ações)
<b>INFORMAR</b>	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações.	Mundo exposto.	Exposição: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever.  Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das características, comparação com outros elementos das situações.
<b>CONFRONTAR</b>	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto.	Argumentação: Definição da tese e do ponto de vista.
<b>RECONSTRUIR</b>	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Envolvimento do interlocutor e o mundo narrado e exposto.	Descrição de ações: (Exemplos, contextualização e ação).

Fonte: Liberali (2010).

Dessa forma, a autora nos mostra que o ato de refletir criticamente é atividade consciente de olhar as ações, com o objetivo de reformulá-las, possibilitando um questionamento, tanto das ações quanto do próprio sujeito. Essas indagações levam ao distanciamento relevante das ações para favorecer a compreensão destas, e reorientá-las.

Nessa proposta de formação de professores reflexivos e críticos a autora destaca que o interesse das ações desenvolvidas na perspectiva da reflexão crítica encontra-se centrado em possibilitar aos coordenadores, professores e alunos, entre outros sujeitos relacionados a este meio, educação emancipatória.

Nessa concepção, Liberali (2010, p. 38) salienta:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Em meio a estas proposições, entendemos que refletir criticamente consiste em repensar por meio de análise e interpretação aprofundada das ações. Dessa forma, os educadores que refletem criticamente, passam a ser entendidos e a entender-se como agentes transformadores da realidade em que atuam, conforme propõem Freire (1996; 2005) e Giroux (1997).

Nos próximos tópicos, apresentamos análises, discussões e interpretações realizadas com base nas informações produzidas no decorrer desta pesquisa. Informamos que para organizar a análise, decidimos subdividir as seções e intitular cada uma de acordo com o conteúdo explanado: Para além da descrição: análises das descrições das situações de reflexão e colaboração e Para além da compreensão: análises dos níveis de reflexão em contextos de formação continuada.

### **3.4 Para além da descrição: análise das descrições das situações de reflexão e colaboração**

Selecionamos para fazer esta análise trechos retirados dos discursos das partícipes, produzidos durante os encontros colaborativos, em que lançamos mão das entrevistas reflexivas coletivas, que foram verbalmente respondidas no grupo. Este material foi transcrito na íntegra e editado, sendo utilizado também para dar movimento às sessões reflexivas.

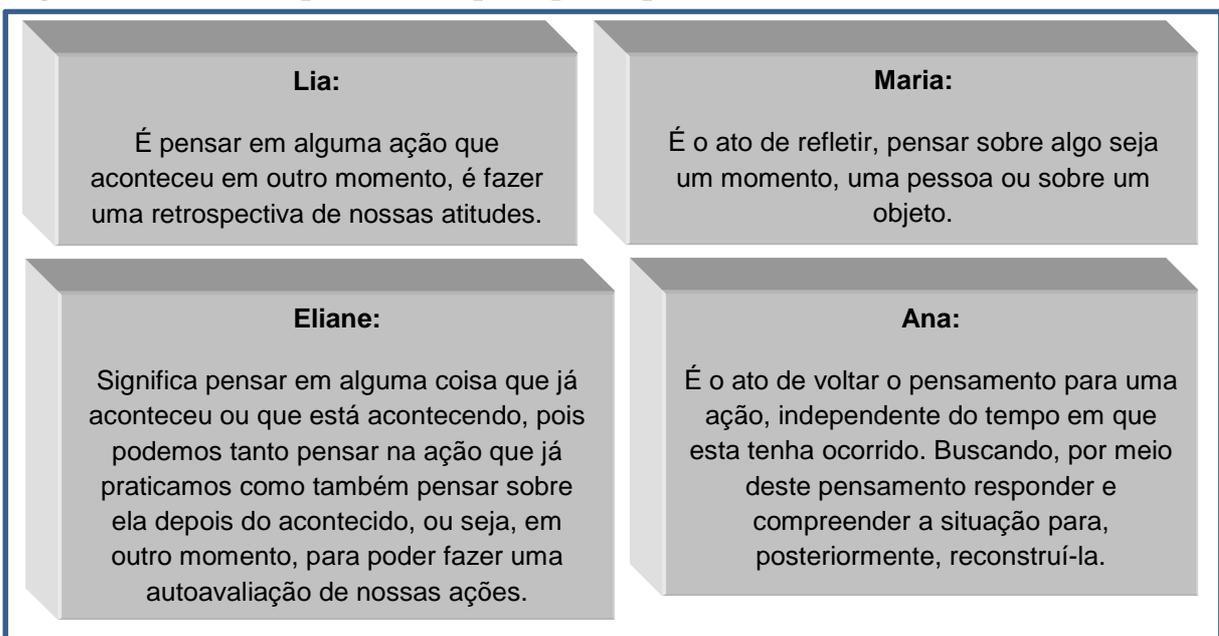
Utilizamos como referências para sustentar o processo de análise dos estudos de Liberali (2010), Smyth (1992), Magalhães (2007), Ibiapina (2008), Vigotski (2007), Ramalho e Resende (2011), entre outros. Nesse processo, visando atender ao primeiro objetivo desta pesquisa que é descrever situações de reflexão e colaboração presentes na formação continuada de professores, solicitamos, durante nosso segundo encontro colaborativo, que as partícipes desta pesquisa discorressem sobre algumas situações que, segundo elas, fossem situações favoráveis à reflexão e à colaboração nos cursos de formação continuada que

ministram para professores das instituições onde trabalham. Como forma de orientar as partícipes no momento das descrições das situações, utilizamos como recurso alguns questionamentos elaborados com o intuito de conhecermos tanto os sentidos já internalizados pelas partícipes sobre o objeto investigado, quanto os meios que elas utilizam para fazer emergir a reflexão nos cursos que ministram e conhecer o que, de acordo com suas práticas, consideravam situações de colaboração nestes contextos.

Estas informações foram essenciais para identificarmos e analisarmos, dentro das situações descritas, quais as possibilidades de desenvolvermos a reflexão crítica e a colaboração em contextos de formação continuada. As respostas dadas verbalmente nesta entrevista reflexiva coletiva foram discutidas no grupo, respeitando opiniões pessoais semelhantes e divergentes entre os pares, sobre o sentido de refletir e colaborar. Esta ação fez com que as partícipes trouxessem à tona seus conhecimentos prévios relacionados aos eixos temáticos deste estudo, o que possibilitou o confronto de ideias no grupo e contribuiu com a expansão dos sentidos internalizados e apresentados pelas partícipes.

Os diálogos gerados serviram para compartilharmos os sentidos presentes nos discursos das partícipes, no momento em que fizemos indagação sobre o que elas compreendiam por Reflexão. Em síntese, expomos na figura 06 as respostas dadas verbalmente. Destacamos que, apesar de expormos estes trechos, não faremos análise de sentidos e/ou significados neste trabalho, por não ser este objetivo desta pesquisa.

**Figura 06- Sentidos apresentadas pelas partícipes sobre Reflexão**



**Fonte:** Descrições feitas pelas partícipes da pesquisa em 12/07/2011

A partir dos trechos acima, percebemos, de maneira geral, nos discursos das partícipes, tomando como base os estudos que fundamentam o eixo temático Reflexão nesta pesquisa, que os sentidos apresentados são frutos tanto do consenso e de ações rotineiras vivenciadas no contexto escolar quanto de conhecimentos teóricos, pois estes sentidos expostos por elas aproximam-se, em alguns aspectos, dos estudos desenvolvidos por alguns estudiosos, como Schön (1992) e Pérez Gómez (1998), ao abordarem temas relacionados à reflexão.

Para confirmar nossas interpretações perguntamos para as partícipes se estas utilizavam algum embasamento teórico para orientar as situações que envolviam a ação de refletir nos encontros formativos. As respostas apontaram Schön (1992), Pérez Gómez (1998) e Perrenoud (2002) como os autores que elas esporadicamente consultavam em seus estudos.

Após conhecermos o que o grupo pensava sobre a temática em questão, partimos para as descrições das situações, atendendo assim ao primeiro objetivo desta pesquisa.

Para investigar as possibilidades de reflexão crítica e de colaboração na formação continuada de professores, solicitamos que as partícipes desta pesquisa fizessem descrição verbal detalhada das situações, que segundo elas, favorecem o exercício da reflexão e da colaboração nestes contextos de formação.

Nesta pesquisa, a ação de descrever as situações foi utilizada como instrumento que se articulou a outros, no caso as sessões reflexivas. Portanto, consideramos neste estudo que as descrições podem ser compreendidas como instrumento e resultado, ao levarmos em conta não apenas o produto final deste material, mas principalmente o processo em que ele foi produzido (VIGOTSKI, 2007).

Lembramos que as situações que foram descritas nos encontros colaborativos foram também analisadas e confrontadas com o agir das participantes, por meio da videogravação que utilizamos na sessão reflexiva. Por meio das análises destas situações visualizamos possibilidades de promovermos nestes contextos ações favoráveis ao desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração, tal como a concebemos.

As situações descritas pelas partícipes foram compreendidas por nós como momentos ou circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da reflexão crítica. Intencionando facilitar as análises, separamos as situações apresentadas pelas partícipes em duas categorias: (1) Situações de reflexão e (2) Situações de colaboração, em seguida organizamos as descrições em cada categoria, considerando as semelhanças apresentadas nos conteúdos descritos e também relatadas pelas partícipes.

Após a separação dos discursos, que transcrevemos na íntegra, observamos que no total de 18 situações descritas, 12 se referem às situações de reflexão e 6 às situações de

colaboração. Dividimos estas situações conforme a temática a ser analisada, ou seja, em primeiro momento fizemos a análise das situações de reflexão e, posteriormente, as de colaboração.

Desta forma, intencionando facilitar a compreensão do leitor no acompanhamento das análises, decidimos negritar as partes mais relevantes dos discursos e enumerar as situações, obedecendo ao discurso de cada partícipe. A seguir apresentamos trechos das 12 descrições referentes às situações de reflexão.

### Quadro 9 - Descrição das situações de reflexão segundo a partícipe Lia

SITUAÇÕES DE REFLEXÃO
<p><b>PARTÍCIPE: LIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando <b>questionamos</b> as professoras sobre temas relacionados à prática delas.</li> <li>2. Quando realizamos uma estratégia de formação que chamamos de <b>compartilhamento de experiência</b>, onde as professoras falam sobre alguma atividade que realizaram com êxito em suas turmas, como forma de dividir suas experiências.</li> <li>3. O momento do <b>registro escrito</b>, onde elas precisam refletir e escrever sobre o que para elas é mais relevante na sala de aula delas, levando depois para ser discutido com o restante do grupo. No começo elas tinham muita resistência com esses registros escritos, pois não gostavam de descrever nem de falar sobre o que aconteciam nas suas salas;</li> <li>4. A <b>Tematização da prática</b> também é muito boa para promover a reflexão nos cursos de formação.</li> <li>5. Outro momento de reflexão é quando fazemos alguns <b>questionamentos</b> das atitudes que poderíamos mudar para melhorar o processo de ensino aprendizagem na escola. Um dia desses, logo após uma de nossas formações, na hora do recreio uma professora do segundo período foi brincar com as crianças de roda no pátio, ela não era de fazer esse tipo de atividade com as crianças, porque dizia não achar importante, mas depois dos encontros de formação, que falamos sobre o tema Brincar, percebi, neste dia, que dedicar momentos para reflexão sobre nossas próprias práticas nas formações, são fundamentais para a mudança de atitude dos professores.</li> </ol>

Fonte: Descrição feita durante encontro colaborativo em 12/07/2011

Após Lia ter feito as descrição das situações que, segundo ela, são consideradas situações que favorecem a reflexão durante os encontros formativos que ela realiza com os professores, solicitamos que Maria e Eliane fizessem o mesmo movimento. No quadro 10 expomos as situações que estas partícipes descreveram:

### Quadro 10 - Descrição das situações de reflexão segundo as partícipes Maria e Eliane

SITUAÇÕES DE REFLEXÃO
<p><b>PARTÍCIPE: MARIA</b></p> <p>6. Nas formações a gente costuma colocar <b>questões</b> (no quadro ou em slides) relacionadas ao tema do encontro do dia, para que as professoras possam refletir sobre estas questões e depois discutirem no grupo o que elas pensam sobre o assunto. Nestas situações eu vejo que ocorrem momentos favoráveis à reflexão, tanto na hora de pensar sobre as questões como na hora das discussões. Acredito que este momento é também um momento onde há colaboração, pois à medida que uma professora vai falando o que pensa sobre o assunto, as outras vão complementando com as suas opiniões.</p> <p>7. Durante o <b>Compartilhamento de experiências</b>, onde as professoras fazem o relato de suas práticas. Após o relato é aberto espaço para que todos possam opinar e fazer suas observações, contribuindo com sugestões, dando outras ideias para que a atividade seja melhor aplicadas na prática diária de sala. Quando é exposto o resultado das aprendizagens das crianças ao grupo nas formações, abre-se espaço para reflexões, a partir de algumas questões que são discutidas no grupo, como: Como estamos? O que precisamos fazer e onde queremos chegar?</p> <p>8. Outra situação de reflexão é quando realizamos a <b>Tematização da prática</b>. Confesso que quase não faço esta estratégia nas minhas formações, por que demanda muito tempo da formação, e a maioria das professoras não se sente à vontade para expor suas práticas. Eu sei que ela é uma boa opção para fazer com que os professores reflitam de forma crítica sobre suas aulas e também as dos colegas de trabalho, mas é complicado pra fazer essa estratégia.</p>
SITUAÇÕES DE REFLEXÃO
<p><b>PARTÍCIPE: ELIANE</b></p> <p>9. Quando realizamos leituras e discussões sobre os textos, nesta estratégia ocorre socialização de ideias no grupo.</p> <p>10. Quando fazemos o <b>Compartilhamento de experiências</b>. Acredito que essas situações, onde as professoras discutem suas práticas, refletem sobre o que foi feito para melhorar suas ações a partir do que vivenciam diariamente, são momentos recheados de reflexão que possibilitam o pensamento crítico e também a colaboração entre o grupo.</p> <p>11. Quando fazemos os planejamentos das aulas e de outras atividades realizadas na escola (passeios, festas...)</p> <p>12. A <b>Tematização da prática</b> é uma situação propícia à reflexão nas formações. Este momento consiste em trazer alguma situação vivida por alguma professora (pode ser uma situação exitosa ou não) para que possa ser compartilhada com todos. A professora apresenta um fato que ocorreu durante suas aulas, pode ser com foto, relato escrito ou vídeo da aula, então projetamos esse material no data-show e vai socializando com o grupo, explicando como ocorreu o fato. Em seguida faço <b>questionamentos</b> ao grupo, objetivando orientar as discussões. Estas indagações objetivam orientar as discussões. Tais como: O que fiz? Como fiz? Por que fiz assim? Qual o significado do que fiz? Que valores foram trabalhados nesta aula? Qual é o papel da professora nessa atividade? Como fazer diferente? Etc. As questões são geralmente para fazer com que as professoras reflitam não só sobre a situação tematizada, mas também sobre outras situações relacionadas a esta. Os questionamentos são geralmente para fazer com que as professoras reflitam sobre a que foi realizada (por ela ou por outra professora) e busquem outras maneiras de realizar a mesma, ou outras atividades, de maneira mais produtiva.</p>

Fonte: Descrição feita durante encontro colaborativo em 12/07/2011

Com base que no foi descrito pelas partícipes, concluímos que as 12 situações de reflexão que aparecem nas descrições consistem em:

- ❖ Compartilhamento e/ou relato de experiências<sup>17</sup> (3);
- ❖ Registros reflexivos escritos (2);
- ❖ Questionamentos/questões (3);
- ❖ Tematização da prática (3);
- ❖ Discussões (1).

Assim, os discursos revelaram que as situações de Compartilhamento de experiências, de Tematização da prática e as que envolvem Questionamentos, podem ser consideradas como situações em que o exercício da reflexão é mais presente nos cursos de formação continuada. Por esse motivo, direcionamos nossas análises apenas para estas três situações, uma vez que todas as partícipes fizeram menção delas.

Intencionando localizar o leitor dentro das análises relacionadas às situações que foram descritas, optamos por fazê-las obedecendo a seguinte sequência: análises referentes às situações compartilhamento de experiências, análises referentes às situações tematização da prática e análises referentes aos questionamentos, respectivamente.

Observamos que na situação de Compartilhamento de experiências, que segundo Maria consiste na ação de “dividir saberes apreendidos na prática por meio de relatos”, aparenta ser uma das atividades bastante utilizadas nestes contextos de formação, com o intuito de fazer com que professores reflitam sobre suas práticas.

Ao tentar explicar o procedimento que utiliza para fazer emergir a reflexão entre as professoras durante os cursos de formação continuada, observamos que o discurso das partícipes aponta inúmeras vezes as expressões “estratégias formativas”, utilizadas por elas para denominar as ações que desenvolvem durante os cursos de formações continuada. No decurso das análises, consideramos que as estratégias de formação ou atividades de formação para elas correspondem às ações concretas que se efetivam em sessões formadoras, como exposição, estudo de casos, incidentes críticos, simulações, etc. (IMBÉRNON, 2010). Entretanto, a expressão *estratégia* possui sinônimos indesejáveis para quem trabalha na perspectiva da reflexão crítica, esta expressão transporta em sua etimologia compreensões ligadas ao desenvolvimento de uma ação realizada com base em um procedimento formalizado<sup>18</sup>, podendo ser relacionada ao sentido de método ou técnica, dando ideia de uma

---

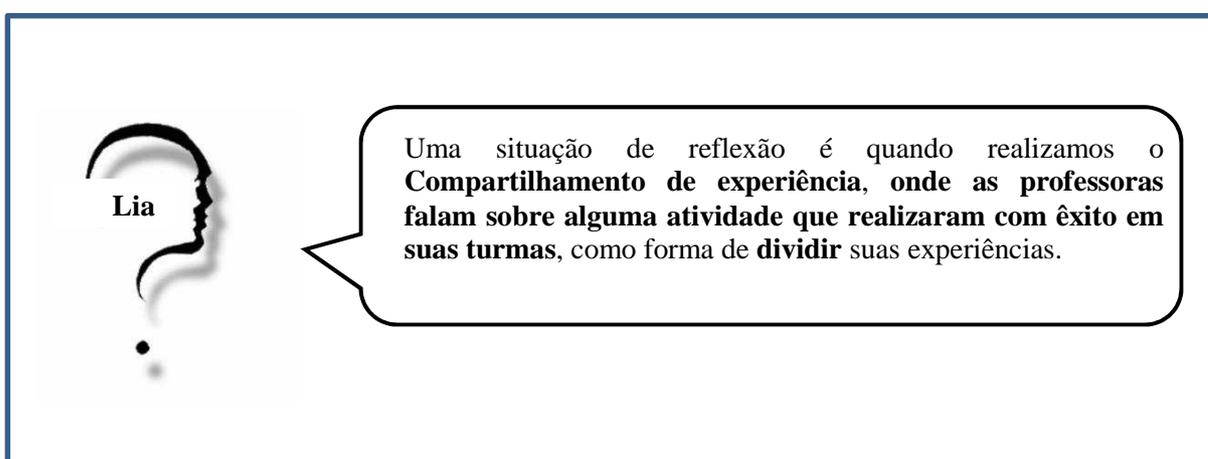
<sup>17</sup> Agrupamos os relatos e compartilhamentos numa mesma categoria por compreendermos, de acordo com os discursos das partícipes, que se tratam de uma mesma ação.

<sup>18</sup> Informação disponível em [pt.wikipedia.org/wiki/Estrat%C3%A9gia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrat%C3%A9gia), dicionário on-line, consultado em janeiro de 2012.

ação ocorrida automaticamente em busca de um resultado para determinado fim, ou seja, utiliza um instrumento, que é a estratégia, para alcançar um determinado resultado, que é a reflexão (VIGOTSKI, 2007).

Compartilhar não é o mesmo que transmitir e/ou ensinar, porém parece ser esta a ideia internalizada pela maioria das partícipes desta pesquisa ao desenvolver estas situações de reflexão. Para Lia, esta situação de reflexão relaciona-se à divisão de experiências, como mostra seu discurso explícito na figura 07:

**Figura 07 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



**Fonte:** Trecho do discurso da partícipe Lia durante encontro colaborativo realizado em 12/07/2011

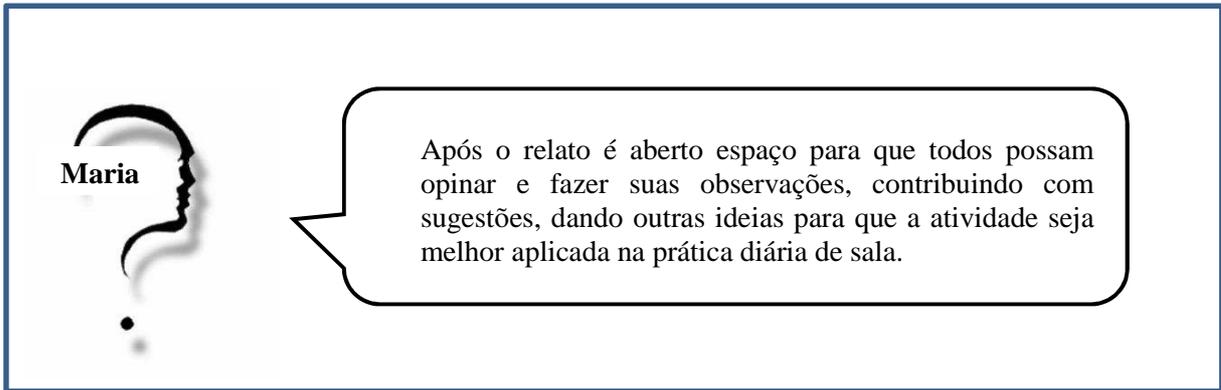
Lia, ao afirmar que a estratégia utilizada serve para que os professores falem “sobre alguma atividade que realizaram com êxito em suas turmas”, aparenta buscar nesta situação uma maneira para que os professores aprendam por meio de um relato de atividade realizada com êxito por outro professor, ou seja, aprender pelo exemplo de outros.

Ao se referir à situação de compartilhamento de experiências como “forma de dividir experiências”, deixa vir à tona um sentido que se relaciona não a ação de compartilhar, mas de partir ou separar em diversas partes<sup>19</sup> uma experiência pessoal, como se a ação de (re)partir experiências fosse o bastante para tornar o outro “par idêntico” ao que fez o compartilhamento, não respeitando as particularidades e complexidades do meio, reduzindo a reflexão ao contexto em que ela ocorre não possibilitando o desvelamento das condições sociais e políticas que subjazem a atividade docente.

<sup>19</sup> Informação disponível em <http://www.dicio.com.br/dividir/>, consulta realizada em janeiro de 2012.

Maria parece possuir a mesma compreensão de Lia quando realiza o compartilhamento de experiências como estratégia para promover reflexão entre as professoras, ao enfatizar que:

**Figura 08 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Maria durante encontro colaborativo realizado em 12/07/2011

Maria evidencia sua intenção ao abrir espaço para a reflexão, que é o de propor um tipo de avaliação da prática, que também pressupõe uma análise da relação intenção e prática (LIBERALI, 2010). A partir dessas interpretações, o trabalho reflexivo proposto por Maria passa pela análise das ações em conjunto, porém, nesta situação, sua linguagem não dá ênfase na perspectiva de transformação social inerente à reflexão denominada crítica.

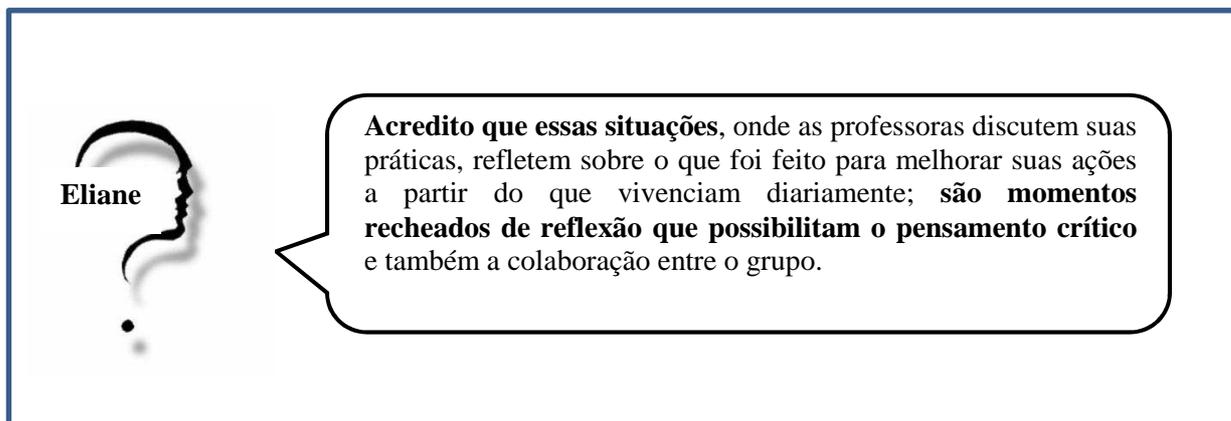
Maria deixa claro que as questões utilizadas nestas situações são elaboradas por ela, sem a participação do grupo. Estas questões revelam interesse em utilizar uma linguagem que possibilite aos participantes a análise e compreensão de suas ações, no passado e presente: “Como estamos?”, “O que precisamos fazer?” e no futuro: “Onde queremos chegar?”, podendo até serem utilizadas como pontos de partida para a reflexão sobre a prática; porém, estas questões, se isoladas do contexto real, são utilizadas apenas como meio de avaliação das ações, podendo ser insuficientes para promoção de espaços construtores de profissionais críticos. Conforme aponta Magalhães (2004, p. 52), criar um espaço em que a reflexão crítica se faça presente, envolve “propiciar aos professores a apropriação de novas organizações discursivas, envolve também a compreensão dos papéis dos participantes no questionamento e na construção colaborativa das significações”.

No decurso destas análises, as partícipes, ao descreverem esta estratégia de formação, pareciam não atentar que nesse processo de compartilhar experiências e saberes, compreendido também como uma “troca de experiências”, na voz da própria Maria, é possível

promover reflexão crítica e, conseqüentemente, transformação de ações, à medida que os professores, fomentados por estes momentos, coloquem seus saberes em ação, reconfigurando as ideias compartilhadas e internalizadas em prol do meio onde atuam, fortalecendo mutuamente a si e ao outro. Nesta perspectiva, a geração de momentos compartilhados de reflexão, segundo Magalhães (2011, p. 70) “[...] possibilitaria a contemplação de complexidade e singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir de recursos experienciais”.

Para finalizar a análise desta situação, apresentamos a seguir trecho do discurso de Eliane, em que ela própria aparenta visualizar possibilidades de reflexão crítica nestes contextos de formação:

#### Figura 09– Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Eliane durante encontro colaborativo em 12/07/2011

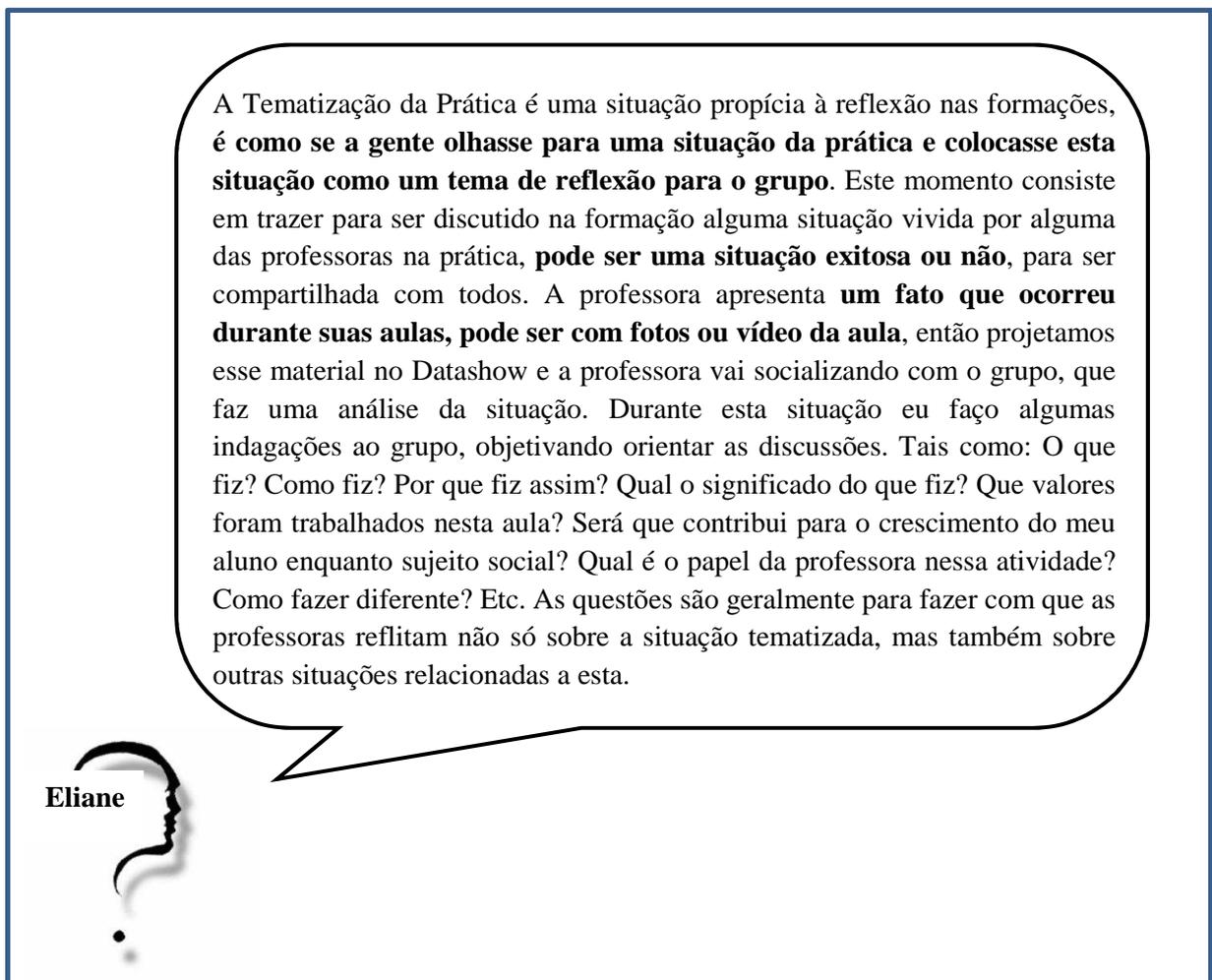
Entretanto, se nestas situações, em que os relatos de experiências são a base para fazer emergir a reflexão, os discursos forem gerados apenas pelo senso comum, sem estabelecer qualquer relação com qualquer referencial teórico que embase as colocações das professoras durante os cursos de formações, possivelmente estas situações de reflexão não sairão da visão pragmática da reflexão técnica e prática, deixando a reflexão crítica à margem do processo de formação.

Passamos a analisar outra situação que foi descrita por todas as partícipes, que é a Tematização da prática. Antes de fazer a análise dos discursos das partícipes referentes a esta situação, é necessário explicitarmos o que significa tematizar neste contexto de formação. Com base na nossa experiência, e nos estudos de Magalhães (2004), entendemos que tematizar a prática é uma forma de análise a partir da prática, documentada para explicitar as hipóteses didáticas que não se manifestam claramente no dia a dia. Nas análises das situações,

consideramos a Tematização da prática situação que mais oferece meios para promover a reflexão no grupo.

Em síntese, compreendemos que tematizar a prática significa refletir sobre a rotina que acontece dentro da sala de aula. Esta situação de tematização parece ser compreendida pelas partícipes como “uma situação propícia à reflexão nas formações” que realizam com os professores, como afirma Eliane mais adiante, no trecho que utilizamos para realizar a análise desta situação:

**Figura 10 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Eliane durante encontro colaborativo realizado em 12/07/2011

Eliane, ao falar o que pensa sobre a tematização: “é como se a gente olhasse para uma situação da prática e colocasse esta situação como um tema de reflexão para o grupo”, evidencia em seu discurso apropriação da situação que é desenvolvida com a participação de

todos, ao usar as expressões “a gente” e “para o grupo”, demonstra levar em consideração, durante a ação realizada, o olhar do outro, ou seja, o ponto de vista que não é mais só seu (como no compartilhamento de experiências), mas que é do conjunto. Conforme aponta Magalhães (2011), a criticidade não nasce de um único ponto de vista, do meu olhar, mas depende do olhar do outro, nas práticas sociais mais amplas.

Esta situação possibilita a relação entre a reflexão crítica e a colaboração, que emerge por meio do conflito, encaminhando soluções para problemas que são frutos das necessidades do grupo. Para Magalhães (2011), o confronto de olhares é necessário para que se chegue à construção de uma determinada verdade, que não é minha, uma vez que foi construída no compartilhamento de significados entre os pares.

Ao enfatizar que a situação a ser tematizada “pode ser uma situação exitosa ou não”, a partícipe demonstra que durante a realização desta estratégia formativa leva em consideração tanto as situações exitosas quanto as não exitosas, deixando claro que na sua concepção ambas merecem ser compartilhadas entre o grupo. Porém ao inverso da situação de compartilhamento de experiências, esta situação será bem mais produtiva se forem apresentadas boas práticas para serem tematizadas nas formações. Na nossa visão, a análise de boas situações da prática diminuem inquietações que emergem quando se tenta mudar práticas tradicionais já internalizadas pelos professores, porém não podemos nos limitar em analisar apenas estas situações, pois as inquietações também são frutos de situações que às vezes nem são tão boas assim.

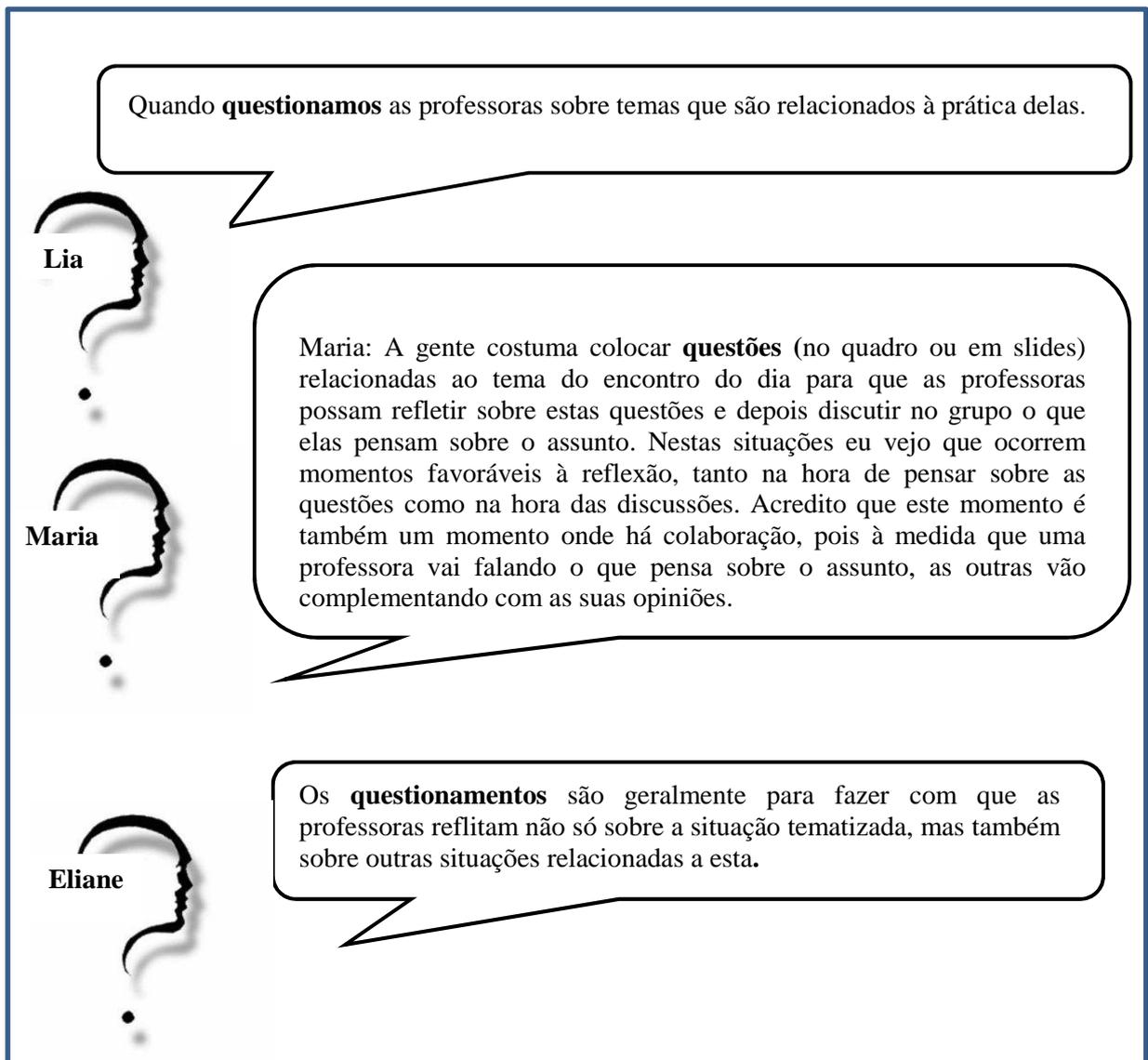
Eliane, ao afirmar que as professoras utilizam como recurso para a tematização “um fato que ocorreu durante suas aulas com fotos ou vídeo da aula” para fazer emergir a reflexão nesta situação, deixa clara sua preocupação em utilizar nestas situações fatos relacionados à prática, que possam ser socializados, ao tempo em que dão credibilidade para o grupo, uma vez que os relatos devem ser comprovados por meio de “fotos, ou vídeo da aula”. Para Magalhães (2004), as análises de aulas feitas a partir de registros reais (concretos) por meio do vídeo, utilizado por Eliane, constitui uma ferramenta lustrosa na formação. Assim, compreendemos que a prática levada para o compartilhamento nos espaços de formação continuada evidencia a rotina dos professores, devendo, portanto, serem fundamentadas.

A imagem que aparece no vídeo permite aos profissionais fazerem apreciação e análise objetiva sobre a prática, o que acarreta numa reflexão intrapsicológica sobre suas próprias ações. Conforme Ibiapina (2008, p. 46), “a imagem proferida traz a realidade de volta”. Vemos nesta situação que a possibilidade de análise do real é o que possibilita

questionamentos sobre a maneira pela qual o professor desenvolve suas atividades e, conseqüentemente, promove transformações.

Verificamos que as coordenadoras utilizam questionamentos como suporte para orientar as discussões durante as formações. Esses questionamentos, elaborados de acordo com as temáticas das formações, são produzidos tanto nas situações de compartilhamentos de experiências quanto na tematização da prática. Os questionamentos são apontados pelas partícipes como procedimentos comuns utilizados para promover a reflexão entre os professores durante os cursos de formação continuada que ministram. Vejamos alguns trechos dos discursos expostos na figura 11 que reforçam nossas análises:

**Figura 11 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso das partícipes durante encontro colaborativo em 12/07/2011

Constatamos que as partícipes, ao se pronunciarem como adeptas ao uso de questionamentos nas situações relacionadas tanto ao compartilhamento de experiências como à tematização da prática, demonstram consciência de que os questionamentos pedagógicos podem ser aliados no processo de reflexão em contextos de formação continuada.

Desatacamos o valor das perguntas pedagógicas como meio de desenvolvimento profissional, na perspectiva de emancipação e reflexão crítica. Entretanto, sabemos que é preciso estar atenta a alguns critérios ao elaborar perguntas para orientar as situações de reflexão. Entendemos que criar questões para orientar o estudo bibliográfico permite ao professor perceber a situação de outra forma, possibilitando assim o aprofundamento da reflexão.

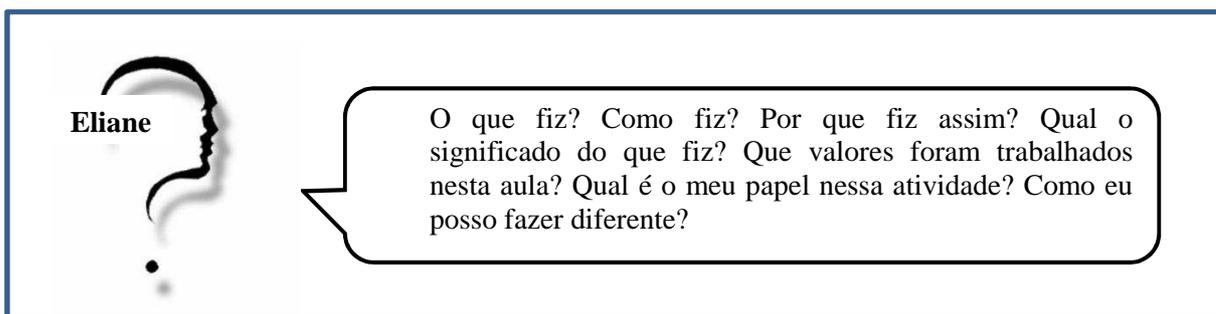
Observamos que Eliane, ao enfatizar que as questões utilizadas nas formações têm como objetivo “orientar as discussões”, demonstra clareza que estas questões devem ser utilizadas como condutoras do processo de reflexão e não como manual técnico nas formações de professores. A partícipe, ao salientar que “As questões são utilizadas geralmente para fazer com que as professoras reflitam, não só sobre a situação tematizada no momento, mas também sobre outras situações relacionadas a esta”, remete em seu discurso a intenção de ampliar estas situações para outras situações interligadas ao tema em foco, compreendendo que os questionamentos podem ser dispositivos de desenvolvimento e de aprendizagem em diferentes situações ou contexto.

Porém, esclarecermos com base em Liberali (2010) que para entender e trabalhar o confrontar, é preciso um questionamento profundo de valores que estão na base das ações pedagógicas, para que os professores possam debater e considerar que valores embasam as suas ações. Dessa forma, o confronto acarretará na reconstrução das ações dos professores em contextos de colaboração.

Consideramos que as perguntas utilizadas por Eliane “Que valores foram trabalhados nesta aula? Qual é o meu papel nessa atividade?”, especificamente nesta situação, são organizadas de forma a possibilitar os professores uma elevação da ação de descrever a ação de confrontar, que leva à reconstrução (SMYTH, 1992). Na análise destas questões elaboradas pela partícipe constatamos que estas são típicas de educadores que possuem determinado conhecimento teórico sobre o assunto.

Expomos na figura 12 as questões a seguir para fazer as análises, objetivando identificar manifestação de reflexão crítica:

**Figura 12 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Eliane durante encontro colaborativo realizado em 12/07/2011

Ao analisarmos as questões acima, identificamos relações com as ações propostas por Smyth (1992) em seus estudos. Para melhor compreensão deste processo de análise organizamos as questões formuladas pela partícipe, de forma a explicitar a relação com as ações desencadeadoras do processo de reflexão crítica: “O que fiz?” (descrever) “Como fiz? Por que fiz assim?” (informar) “Que valores foram trabalhados nesta aula? Qual é o papel nesta atividade?” (confrontar) “Como eu posso fazer diferente?” (reconstruir).

Evidenciamos que nas questões expostas acima existe uma preocupação por parte de Eliane em fazer com que os professores percebam suas ações como forma de transformar suas práticas, por meio de reflexão promovida pelas indagações que são compartilhadas entre o grupo. Esta forma de compreender reflexão demonstra uma preocupação, por parte da partícipe, com a história das ações, com ênfase na perspectiva da transformação social inerente à reflexão denominada crítica (LIBERALI, 2010).

Com base nas análises destas situações, compreendidas pelas partícipes como situações de reflexão, percebemos nas entrelinhas dos discursos que existem algumas possibilidades de reflexão crítica nestes contextos de formação. O compartilhamento da experiência é utilizado pelas coordenadoras com a intenção de trazer para estes contextos a reflexão compartilhada. Porém, embora essas situações apresentem avanços quando utilizadas para melhoria das práticas, em alguns casos ainda não trazem à tona os conflitos e as contradições vividas na prática real, entretanto, constatamos que existem possibilidades de promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, que possam repensar a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação.

A situação da Tematização da prática apresentou-se nesta pesquisa como a situação mais favorável para o desenvolvimento da linguagem da reflexão crítica, por se tratar de uma situação que traz em sua essência questionamentos elaborado com base em ações condutoras

da reflexão crítica, como foi exposto na análise dos discursos da partícipe Eliane. Porém, esta situação ainda é pouco desenvolvida nestes contextos, as causas vão desde a falta de tempo: “Confesso que quase não faço esta estratégia nas minhas formações, por que demanda muito tempo da formação”, até receio de exposição das ações, por parte dos professores “maioria das professoras não se sente à vontade para expor suas práticas”, de acordo com a partícipe Maria.

É interessante ressaltarmos que todas as partícipes, ao descreverem as situações de reflexão, separaram as situações que envolvem questionamentos das outras situações, o que sugere que ainda não conseguem compreender que os questionamentos são inerentes tanto à Tematização da Prática quanto ao Compartilhamento de Experiências, sendo estes questionamentos meios que orientam as ações durante estas duas situações descritas por elas e analisadas nesta dissertação.

Assim, interpretamos que nessas situações, tanto os professores quanto os coordenadores (partícipes desta pesquisa) necessitam rever suas práticas, bem como analisá-las de maneira crítica, não isoladamente, mas em conjunto, colaborativamente, como possibilidade de reconstruir socialmente o meio em que atuam. É preciso criar situações que promovam reflexão crítica, como proposta central para o conhecimento mediado por outros olhares, que ao analisarem em conjunto uma ação, percebam em si a possibilidade de adentrar na realidade das práticas ofuscadas pela alienação e mecanização do trabalho pedagógico. Paraphrasing Liberali (2010, p. 16), para vermos além, é preciso refletir criticamente, a fim de conscientizarmos que “é no espaço da escola que podemos construir possibilidades para uma situação melhor do que essas que vivemos marcada por individualismo exacerbado e pela ausência da colaboração”.

Passamos a seguir para as análises das situações descritas acerca da categoria de colaboração, objetivando identificar se as ações praticadas pelas partícipes em contextos de formação continuada constituem-se em colaboração ou não, bem como identificar as possibilidades de colaboração nestes contextos de formação.

Assim como apresentamos no início desta seção os sentidos atribuídos pelas partícipes sobre Reflexão, consideramos imprescindível expormos também, neste trabalho, os sentidos internalizados que os grupos trouxeram à tona durante nosso terceiro encontro colaborativo, realizado no dia 12/07/2011, cuja temática em foco foi Colaboração.

Este encontro dividiu-se em três momentos, primeiro fizemos entrevista reflexiva com as partícipes, objetivando identificar e conhecer os sentidos prévios que o grupo possuía sobre a temática em questão. Após este momento fizemos a leitura síntese dos textos sobre

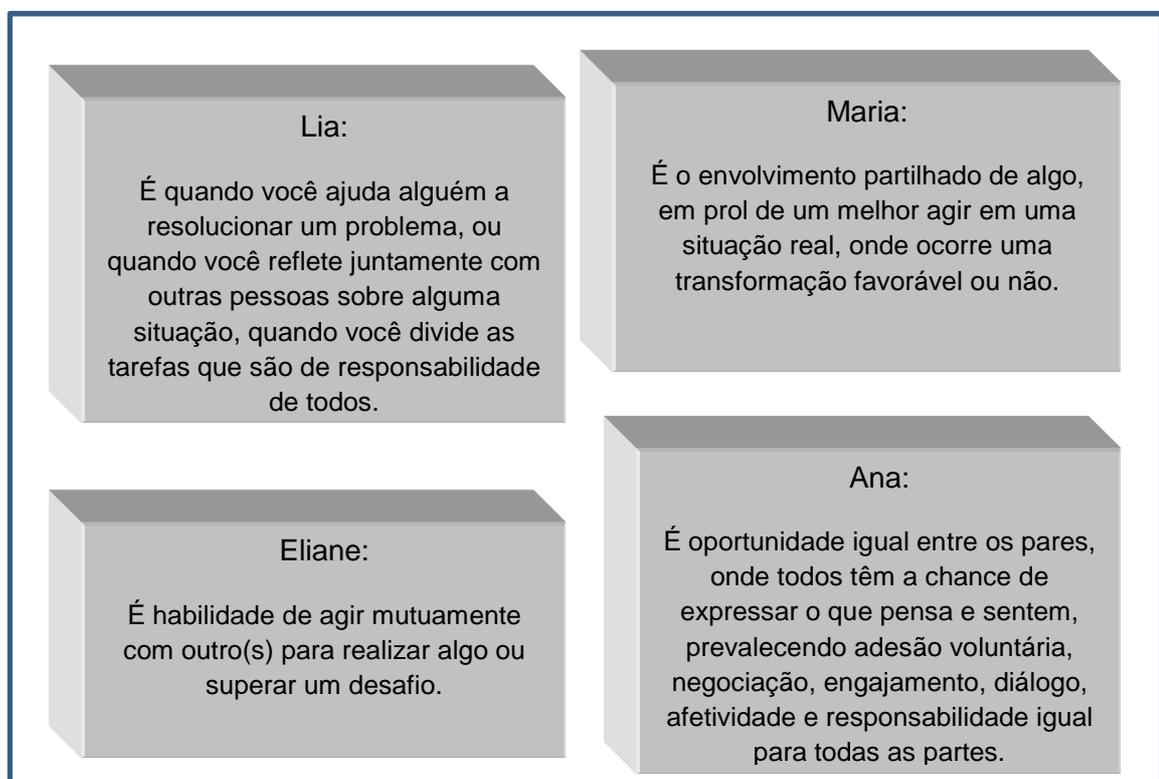
Colaboração (os textos encontram-se listados na página 42 desta dissertação), na sequência assistimos trechos do filme “Bee Movie: a história de uma abelha” e discutimos as partes em que as personagens deste filme vivenciam situações de colaboração em determinados momentos, nesta ocasião relacionamos os textos lidos com os trechos do filme que assistimos, e dialogamos sobre como é possível agir em colaboração nos contextos de formação continuada.

Este momento contribuiu para ampliarmos os sentidos sobre colaborar em diferentes situações, o que possibilitou ao grupo compreender o verdadeiro sentido da colaboração, diferenciando-a de outras ações, como cooperação e divisão, que erroneamente são confundidas com a ação de colaborar.

Vejamos na figura 13 os sentidos expostos pelas partícipes desta pesquisa quando indagadas sobre o que compreendiam por colaboração.

Destacamos que estes sentidos expandiram-se no decorrer desta investigação, por meio do compartilhamento de ideias e dos diálogos reflexivos entre as partícipes durante os encontros colaborativos:

**Figura 13 - Sentidos apresentados pelas partícipes sobre Colaboração**



Fonte: Descrições feitas pelas partícipes da pesquisa em 12/07/2011

Vale destacar que no momento em que as partícipes apresentaram os sentidos expostos acima sobre colaboração, ainda não havíamos realizado leitura coletiva dos textos nem assistido ao filme no grupo, recursos selecionados para fundamentar o debate neste dia. Entretanto, é perceptível que três das partícipes, Maria, Eliane e Ana, apresentaram sentidos que se relacionam com os textos que distribuímos para o grupo no nosso segundo encontro colaborativo, ocorrido no dia 02/06/2011, o que nos fez concluir que estas partícipes já haviam feito leitura prévia dos textos, fato este que foi confirmado por elas quando questionadas sobre o assunto. Este ocorrido deixou claro para nós que a leitura prévia dos textos, assim como as discussões entre os pares, pode ser considerada, nesta pesquisa, fator influente na ampliação dos sentidos apreendidos no processo e na investigação.

Ao término do terceiro encontro colaborativo solicitamos que as partícipes discorressem sobre situações presentes nos cursos de formação continuada que ministram, que consideravam situações de colaboração. O material produzido neste encontro serviu como dispositivo de análise para constatar se estas situações vivenciadas por elas consistiam ou não em situações de colaboração, para isso, tomamos como base as fundamentações que apresentamos neste trabalho, relacionadas à categoria de Colaboração.

Para fazer as análises das situações referentes à colaboração, utilizamos como base os indicadores analíticos que se encontram explanados na página 64 deste trabalho. Desta maneira, objetivando visualizar as possibilidades de colaboração no contexto onde realizamos este estudo, partimos das análises dos discursos das partícipes, considerando a linguagem utilizada nestes contextos, tomando como referência, marcadores de opinião, pronomes pessoais e expressões relacionadas à ação de colaborar, como referido no quadro denominado Categorias de análise interpretativa da colaboração, na página 64 da dissertação.

Lembramos que ao cruzarmos o material das análises, percebemos que algumas situações de reflexão foram descritas também como situações de colaboração, o que de antemão já demonstra a compreensão de uma das partícipes (Eliane) sobre as possibilidades de desenvolvermos a reflexão crítica e a colaboração simultaneamente.

Apresentamos a seguir, no quadro 11, trechos retirados dos discursos das partícipes referentes às descrições de situações que, na visão delas, configuram-se em colaboração:

**Quadro 11: Descrição das situações de colaboração segundo as partícipes da pesquisa**

<b>SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO</b>
<p><b>PARTÍCIPE: LIA</b></p> <p>1. Uma situação de colaboração é quando <b>eu divido as tarefas entre o grupo. Cada professora fica encarregada de fazer determinada atividade.</b> Por exemplo, quando <b>eu peço</b> para as professoras confeccionarem um cartaz para colocar no mural ou um painel.</p> <p>2. <b>O lanche coletivo também é uma situação de colaboração,</b> pois <b>cada professora coopera</b> com uma quantia simbólica para a compra do lanche. Funciona assim: uma fica encarregada de trazer o lanche no dia da formação, e na hora o dinheiro eu faço o recolhimento e dou pra pessoa que trouxe o lanche do dia.</p>
<p><b>PARTÍCIPE: MARIA</b></p> <p>3. Uma situação de colaboração é quando as professoras <b>ajudam</b> uma às outras na <b>realização das atividades nas formações,</b> por exemplo, <b>na hora dos seminários de formação elas costumam se ajudar quando vão fazer a apresentação do conteúdo</b> para as outras professoras.</p> <p>4. Outra situação de colaboração é o <b>compartilhamento de experiências,</b> pois ao compartilhar experiências estamos também colaborando com o outro, na medida em que dividimos saberes.</p>
<p><b>PARTÍCIPE: ELIANE</b></p> <p>5. Tanto o compartilhamento de experiências como a tematização da prática podem ser situações de colaboração, pois durante o compartilhamento da prática e das discussões nas formações nós ampliarmos nossos conhecimentos por meio do diálogo entre o grupo. Esses compartilhamentos se refletem nas nossas práticas diárias. Nestas situações, quando abrimos espaço para os questionamentos dentro do grupo, as professoras discutem e analisam suas práticas, a partir de algumas questões do tipo: Como estamos? O que precisamos fazer para melhorar? Onde queremos chegar? É um momento onde ocorre reflexão e onde também percebemos a colaboração dentro do grupo, pois juntos nós conseguimos encontrar respostas para alguns problemas que surgem na prática e que na maioria das vezes é de todos.</p> <p>6. Quando <b>assumimos responsabilidades dentro do grupo,</b> e <b>comprometo-me</b> com meus pares em direção a <b>conquistar algo que é de interesse comum.</b></p>

Fonte: Descrição feita pelas partícipes desta pesquisa durante encontro colaborativo em 12/07/2011

Com base nos trechos acima, observamos que a postura das partícipes ao atribuírem o sentido de suas ações à perspectiva da colaboração, são frutos do consenso e de ações rotineiras vivenciadas por elas no contexto escolar, conforme as concepções referentes à colaboração que apresentamos no início deste capítulo.

Observamos que as ações de “dividir, ajudar e cooperar” prevalece em seus discursos quando atribuem o significado de colaborar com estas ações. Para a partícipe Lia, o fato de dividir as tarefas entre o grupo durante uma atividade pode ser considerado uma situação de colaboração. Ao afirmar que divide as tarefas entre o grupo e que “Cada professora fica encarregada de fazer determinada atividade”, Lia demonstra seu entendimento de colaboração na prática, ou seja, o discurso indica que houve colaboração, mas há apenas divisão de tarefas entre o grupo. Esta parece ser mais uma situação em que existe cooperação e não colaboração.

É visível no discurso da partícipe que as tarefas são executadas pelas professoras, porém ela, Lia, é quem determina quem vai fazer o quê no momento em que divide a tarefa (eu divido, eu peço). Evidenciando, por meio destes marcadores que existem, nesta situação, ações hierárquicas dentro do grupo, uma vez que uma pessoa é quem determina o que as outras devem fazer sem nenhuma negociação entre os pares, demonstrando que parte do grupo envolvido não tem autonomia para decidir pelo grupo. Ibiapina (2008, p. 18) aponta que “[...] colaboração não significa cooperação, tampouco participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidade, em que todos têm vez e voz em todos os momentos”. A cooperação consiste em apenas uma etapa de trabalho coletivo que não se efetiva ainda como colaboração.

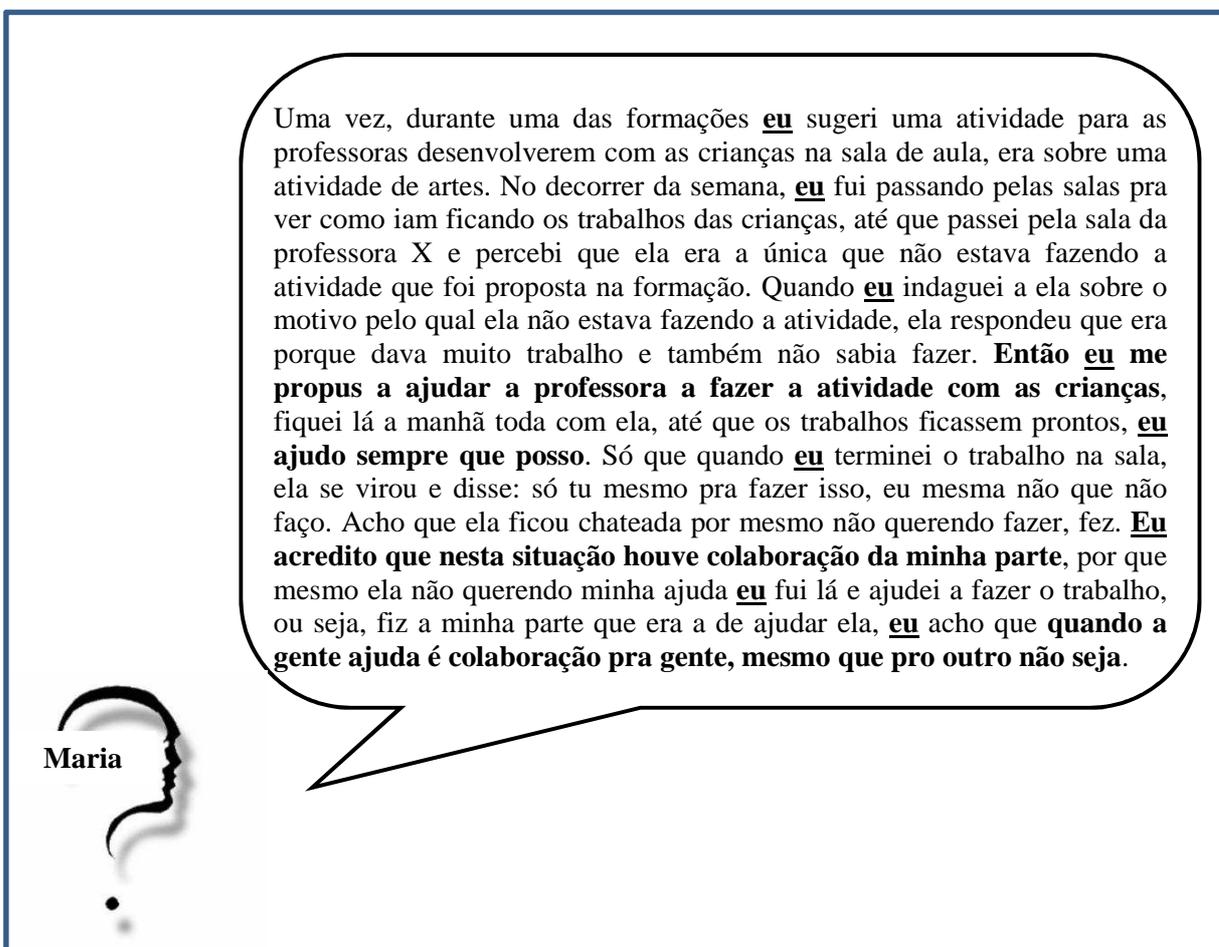
Outra situação interessante apontada por Lia diz respeito ao momento do lanche coletivo realizado nas formações que ministra, na qual mais uma vez realiza uma ação equivocadamente confundida com colaboração, para Lia o fato de cada “professora cooperar com uma quantia simbólica para a compra do lanche”, faz com que esta situação, na visão dela, seja colaboração. Percebemos que a partícipe utiliza a expressão cooperar como sinônimo de colaborar, deixando assim vir à tona o sentido que atribui à colaboração.

Já na situação descrita por Maria, verificamos que esta associa colaboração a uma ação de ajudar alguém a fazer algo, ao afirmar que “as professoras ajudam umas as outras na realização das atividades nas formações”, deixa claro que ajudar, para ela, é sinônimo de colaborar, enfatizando este pensamento mais adiante “na hora dos seminários de formação elas costumam ajudar umas as outras”.

Ao analisarmos o material que foi produzido nos encontros colaborativos, percebemos o confronto de ideias geradas nas discussões sobre as situações que foram descritas pela partícipe Maria sobre a colaboração, na qual ela fala sobre uma situação que julga ser colaboração, mas as análises comprovam tratar-se de uma ação que está relacionada ao ato de ajudar apenas. A seguir apresentamos o trecho do discurso gerado em um dos nossos

encontros colaborativos em que, na ocasião, discutíamos sobre quando uma situação pode ou não ser considerada colaboração, conforme mostramos na figura 14:

**Figura 14 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Maria durante encontro colaborativo em 12/07/2011

De acordo com o discurso de Maria, para ela houve colaboração, mas na realidade há apenas uma ação de ajudar a professora a realizar determinada atividade sugerida por ela. Maria demonstra não perceber que sua ação visa à transformação apenas de um indivíduo em particular (no caso, ela própria) e não do conjunto (Maria, a professora X e as crianças). Quando afirma: “Eu acredito que nesta situação houve colaboração da minha parte [...] mesmo ela não querendo minha ajuda eu fui lá e ajudei”, demonstra que para ela a colaboração pode ser desenvolvida individualmente, sem negociações, ou seja, numa situação em que cada um faz sua parte, mesmo que o outro não queira.

Observamos que há uma contradição no discurso de Maria. No início do trecho ela diz: “[...] eu sugeri uma atividade para as professoras desenvolverem...”, ou seja, quando

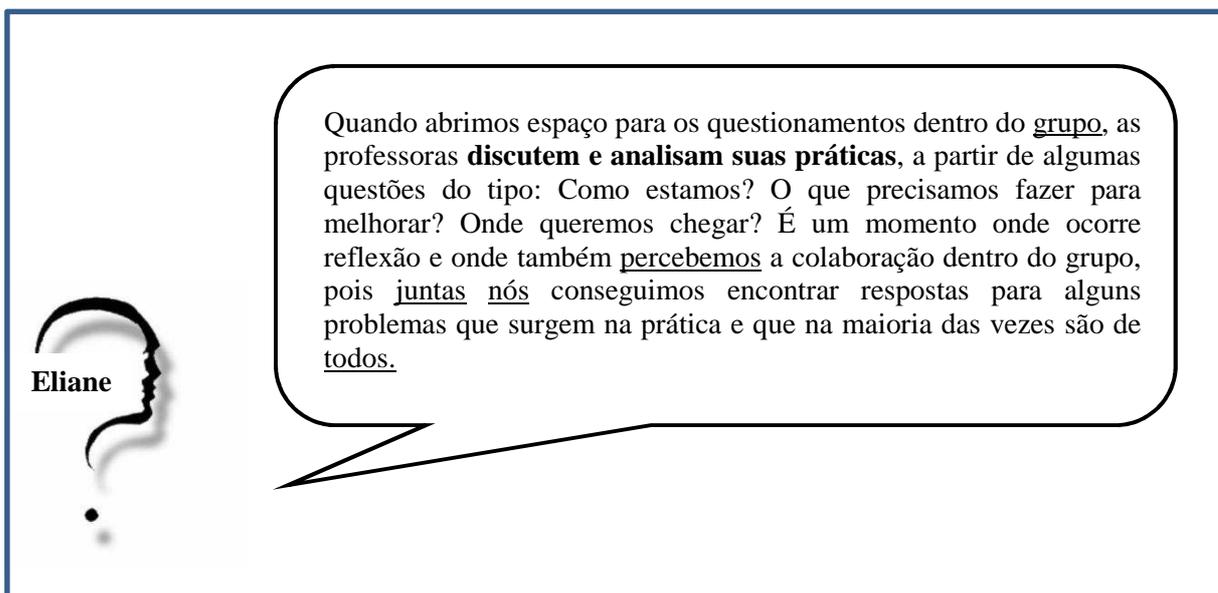
sugerimos alguma coisa, neste caso, uma atividade, o outro pode ou não se sentir à vontade para realizar o que foi proposto, por se tratar de uma sugestão. Já no final do seu discurso Maria se contradiz, ao perceber que a professora X “era a única que não estava fazendo a atividade proposta na formação”, Maria demonstra insatisfação com a situação, uma vez que todas as outras professoras estavam fazendo o que ela havia “sugerido”, menos a professora X. Esta sua insatisfação com a situação é que faz Maria colocar-se à disposição para ajudar a professora, ou seja, uma necessidade que é sua e não dos pares. Conforme Ibiapina (2009), no trabalho colaborativo as ações não visam a transformação ou o desenvolvimento apenas de um indivíduo em particular, mas da totalidade. O que não acontece nesta situação descrita por Maria.

Quando a partícipe afirma que a professora “mesmo não querendo fazer, fez” o trabalho, compreendemos com base neste discurso que Maria parece sentir-se vitoriosa por conseguir que a professora tenha realizado o trabalho, mesmo sem vontade própria. A autoridade prevalece neste momento, deixando vir à tona quem manda (Maria) e quem obedece (professora X) nesta situação, em uma visão hierárquica que está relacionada ao cargo que cada uma ocupa nesta instituição, a professora mesmo sendo parte envolvida nessa atividade não tem autonomia, tampouco poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto (IBIAPINA, 2009).

Percebemos no discurso de Maria o uso excessivo do pronome pessoal “eu”, bem como o uso dos marcadores de opinião “eu acredito, eu acho”, o que, de acordo com os indicadores analíticos produzidos para as análises desta categoria, as suas ações podem ser interpretadas como ações relacionadas apenas ao ajudar em tarefas e ao cooperar para alcançar um objetivo pessoal.

Já a partícipe Eliane demonstra em seu discurso já ter internalizado um sentido diferente sobre colaboração, pois na situação descrita por ela percebemos que as ações desenvolvidas encontram-se mais próximas da colaboração quando comparadas às ações das outras partícipes desta pesquisa. Vejamos na figura 14 o trecho do discurso de Eliane que confirma nossas constatações:

**Figura 14 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



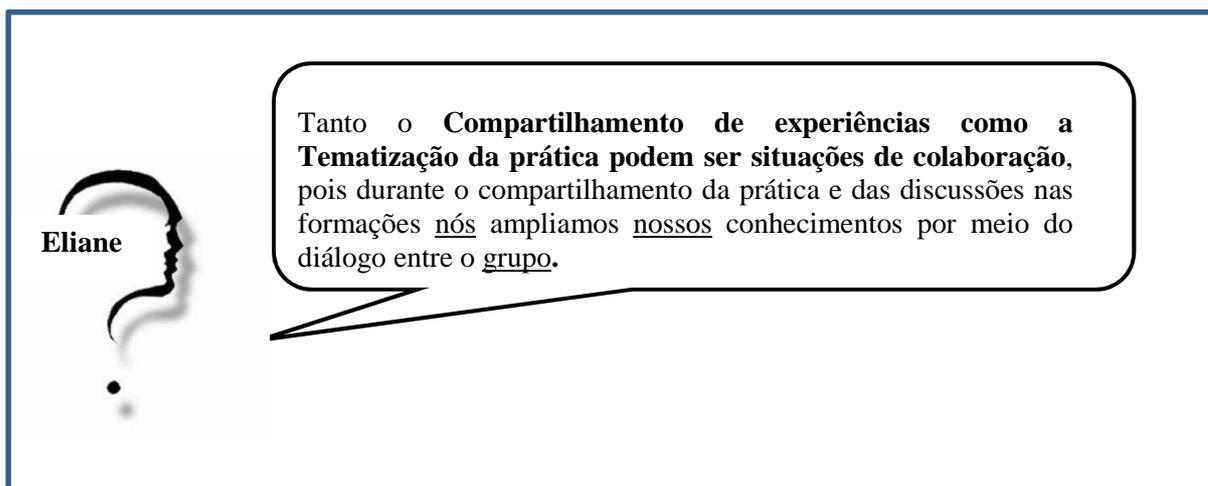
Fonte: Trecho do discurso da partícipe Eliane durante encontro colaborativo em 12/07/2011

Eliane, em seu discurso demonstra compreender que nas situações de reflexão também existe a possibilidade de colaboração, alcançada por meio dos questionamentos e compartilhamentos que emergem dentro do grupo durante a formação. Magalhães (2002; 2004) aponta que colaborar significa agir no sentido de possibilitar aos participantes (neste caso os professores) tornarem os seus processos mentais claros, apresentando-os ao grupo, e dessa forma, criando algumas possibilidades de questionamentos e expansão do que é discutido. A partícipe, ao afirmar que a abertura de espaços para os questionamentos e compartilhamentos de práticas entre as professoras dentro do grupo favorece a colaboração vai ao encontro do pensamento da autora, pois ao criar condições para o grupo compartilhar significados promove uma situação possibilitadora do desenvolvimento da linguagem da reflexão crítica, na medida em que as professoras, mediadas pelo par mais experiente (neste caso Eliane), expõem suas opiniões e também se apropriam da perspectiva dos outros.

A partícipe, ao enfatizar que “juntas nós conseguimos encontrar respostas para alguns problemas que surgem na prática e que geralmente são de todos”, revela a existência do compromisso e interação entre o grupo ao buscarem juntos a resolução para os problemas que surgem na prática e que pertencem a todos, assim, a colaboração, na visão de Ibiapina (2009) envolve a ação do ser responsivo às necessidades do outro, e responsável pela produção conjunta, transformando-se e transformando o próprio processo de ensinar e aprender.

Identificamos que Eliane, ao fazer a descrição das situações de um modo geral, cita nos dois casos, tanto o Compartilhamento de experiências quanto a Tematização da prática como situações favoráveis para o desenvolvimento da reflexão e da colaboração ao mesmo tempo, demonstrando, assim, maior conhecimento e apropriação destas ações nestes contextos de formação. Conforme o trecho do discurso de Eliane que apresentamos na figura 15:

**Figura 15 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Eliane durante encontro colaborativo em 12/07/2011

O que nos chama atenção nesta situação é o fato de Eliane propor durante as formações não apenas uma discussão sobre as práticas, mas também uma análise destas, “as professoras discutem e analisam suas práticas”. As análises das práticas com a participação do grupo, como enfatizamos na situação da tematização, pressupõe o processo de avaliação conjunta e (re)organização de ações mediadas por instrumentos, que podem ser fotos, vídeos, ou até mesmo registros escritos, que propiciem aos participantes possibilidades de questionamentos de sentidos e desenvolvimento de significados compartilhados por meio do diálogo, com vistas à ampliação de conhecimentos.

O discurso de Eliane revela também o uso considerado de alguns termos como “juntas, todos, grupo”, bem como o uso do pronome pessoal “nós”, o que nos permite interpretar que a linguagem utilizada nesta situação pode promover a colaboração nestes contextos, contribuindo com a formação de professores críticos e criativos no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que assim como Eliane, a partícipe Maria também descreveu a Tematização da prática como uma situação favorável à colaboração; porém, não informou

detalhes sobre o momento em que acontece a colaboração nesta situação, dificultando assim o processo de análise do seu discurso.

Partindo da compreensão de que a Pesquisa Colaborativa possibilita a expansão de sentidos e significados dos indivíduos envolvidos no processo de investigação, selecionamos trechos dos discursos das partícipes que foram produzidos no decorrer desse estudo para demonstrar como essa ação de expansão de sentidos ocorre em pesquisas desta natureza.

Nesse âmbito, possibilitamos a ampliação dos sentidos internalizados pelo grupo acerca da colaboração no decorrer de quatro encontros colaborativos, em que cruzamos e confrontamos os discursos produzidos nas entrevistas reflexivas com os discursos produzidos nas sessões reflexivas, ou seja, sentidos internalizados no início desta investigação e sentidos expandidos no término desta.

Informamos que os trechos são apenas sínteses dos discursos produzidos por meio da reflexão compartilhada e discussões entre o grupo, rememorando, nesse caso, os textos lidos nos encontros sobre colaboração, especificamente os textos “A essência da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008)”, “Criatividade e colaboração (MORAN; JOHN-STEINER, 2003)” e “A dinâmica emocional da colaboração (JOHN-STEINER, 2003)”, fazendo relação destes textos com o filme “Bee Movie”, utilizado neste encontro como instrumento para iniciar a discussão e reflexão no grupo sobre a temática em foco.

Na figura 16 apresentamos os trechos dos discursos que representam a relevância desta Pesquisa Colaborativa na voz de cada partícipe desta investigação.

**Figura 16 – Trechos que representam a relevância da Pesquisa Colaborativa**

**Pesquisadora**

Que bom que vocês conseguiram relacionar o filme com os textos lidos sobre colaboração, esse movimento vai facilitar a compreensão do significado de colaborar, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional, agora é preciso internalizar isso, para realmente utilizar na prática, quando vocês estiverem planejando as suas formações, pense em proporcionar momentos onde as professoras possam vivenciar a colaboração, desenvolvendo criticidade e autonomia de forma criativa

**Maria**

É isso que eu quero, acredito que depois desses encontros vou ficar mais atenta na hora de planejar, vou pensar em colocar situações que façam com que as professoras colaborem e reflitam mais, eu achava que já fazia isso, mas agora, depois de participar dessa pesquisa, já sei que o que fazemos é apenas cooperar no grupo. Com esta pesquisa aprendi que pra ser colaboração tem que ter muito mais coisas, tem que ter negociação, adesão voluntária para fazer as atividades, respeito aos pensamentos do colega de trabalho, ou seja, a gente tem que dialogar para tomar uma decisão no grupo, e é muita coisa. Eu vou é apresentar isso aqui pra elas em umas das formações que eu fizer, pra ver se elas compreendem o que é colaborar, porque falam tanto, mas elas nem imaginam que é preciso mais, muito mais pra ser colaboração.

**Eliane**

Eu também pensava como as professoras, eu sou professora, estou coordenadora, mas sou professora, e agradeço o encontro de hoje, porque eu acho que está sendo emocionante e produtivo participar desta pesquisa. O filme é muito mais interessante depois das leituras que a gente fez, porque eu já tinha visto ele uma vez, mas agora eu vejo as situações com outro olhar. Eu vi que os personagens trabalham em conjunto, e procuram superar os desafios juntos, eles agem para ajudar o grupo todo, mas eu não tinha percebido o trabalho que eles fazem com esse entendimento do que é colaboração de verdade.

**Pesquisadora**

Certamente o grupo vai se surpreender quando descobrirem mais sobre o significado de colaborar de forma efetiva, assim como vocês. E você Lia, o que achou do filme, dos textos, das discussões? Compartilha com a gente suas descobertas

**Lia**

Bem, eu concordo com o que disseram, eu achei o filme muito interessante, ele realmente mostra situações de colaboração, porque as abelhas interagem para ajudar o grupo. Vejo que a colaboração envolve capacidade de atuar mutuamente frente a um desafio, compartilhando as ideias e se unindo ao grupo para resolver os problemas.

Ao confrontarmos os discursos acima com os sentidos apresentados pelas partícipes nas entrevistas reflexivas, no início desta investigação, constatamos que houve uma mudança de concepção, bem como uma ampliação do sentido de colaborar, que antes eram confundidos com as ações de dividir, ajudar e cooperar. Entretanto, não podemos afirmar que houve transformação de fato, por saber que estas transformações só podem ser percebidas no contexto onde as partícipes atuam. Conforme Ibiapina (2009) é preciso partir da realidade concreta, vida vivida pelos indivíduos que participaram desta interação, ou seja, do contexto real e não apenas do ideal, para não confundirmos a ação dialética com a pragmática, que visa apenas resultados imediatos de compreensão da prática pela prática, enquanto a dialética visa a transformação da atividade concreta.

Em face do exposto do exposto, não afirmamos que houve ou haverá transformações nas ações das partícipes com base apenas nos dizeres apresentados por elas, sem verificar o agir de fato. Afirmamos, com base neste estudo, que existem possibilidades de transformações nestes contextos, uma vez que possibilitamos às partícipes a ampliação dos significados referentes à colaboração e reflexão crítica em diversos contextos de formação.

No próximo tópico, explicitamos as análises dos níveis de reflexão que encontramos em contextos de formação continuada para professores.

### **3.5 Para além da compreensão: análise dos níveis de reflexão**

Para atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que é identificar o nível de reflexão apresentado pelas professoras formadoras durante a realização dos cursos de formação continuada, optamos por analisar a linguagem presente nos discursos produzidos no decorrer desta investigação, obtidos por meio dos procedimentos de videogravação e sessão reflexiva.

Baseando-nos em indicadores produzidos para orientar as análises das linguagens, conforme detalhamos no Quadro 6, pudemos perceber em qual nível de reflexão cada partícipe se encontrava no momento em que realizamos esta pesquisa. Para orientar esta sessão reflexiva e promover a reflexão crítica entre o grupo organizamos algumas questões que foram elaboradas com base nas ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, segundo Smyth (1992) e Liberali (2010).

Nesta pesquisa, a linguagem utilizada nas sessões reflexivas possibilitou que as partícipes fizessem análise de suas ações em contexto de colaboração, permitindo que todos tivessem oportunidade para expor suas opiniões e apropriarem-se da perspectiva dos outros.

Na visão de Vigostki (2001) os sujeitos se constroem na interação com o mundo e na sua relação com os outros, por intermédio da linguagem.

Intencionando identificar os níveis de reflexão das partícipes, optamos por fazer a videogravação dos encontros de formações que estas realizam com os professores nas instituições em que trabalham. A ideia inicial era fazer um vídeo dos encontros de formação de cada partícipe, para fazermos as análises deste material durante as sessões reflexivas; porém, apenas duas das partícipes permitiram que fizéssemos a videogravação, e destas duas, apenas uma quis levar o vídeo para ser analisado e discutido nas sessões reflexivas.

Em face destas explicações, a discussão apresentada mais adiante é proveniente da sessão reflexiva ocorrida em 29 de setembro de 2011, que durou cerca de quatro horas. Nesta sessão utilizamos como procedimento para promover a reflexão crítica no grupo o vídeo gravado no dia 09/11/2011, que teve como cenário o curso de formação com os professores, ministrado pela partícipe Maria.

No vídeo, além da partícipe Maria, aparecem também seis professoras que trabalham na mesma instituição que a partícipe. O curso de formação realizado neste dia tinha como objetivo principal trabalhar os conteúdos referentes ao ensino de artes.

Antes de iniciarmos esta sessão reflexiva fizemos uma leitura deleite utilizando o texto “Ser em processo” (JERENY KEDI, ano desconhecido). O texto serviu de convite para refletirmos sobre a incompletude do ser humano que busca, constantemente, entender a si mesmo e a sua própria história.

A nossa intenção ao escolhermos este texto para abrir este encontro foi possibilitar às partícipes compreensões de que vivemos em processo contínuo de superação e que as mudanças são possíveis no nosso dia a dia, considerando que a realidade não é estanque, sendo assim, também não somos, por isso estamos sempre sujeitos à expansão. O momento foi bastante produtivo, pois o texto permitiu várias interpretações e discussões no grupo, provenientes desta leitura deleite. O texto encontra-se no apêndice 3 desta dissertação.

Após esta acolhida, assistimos à videogravação e, posteriormente, solicitamos que Maria informasse com mais detalhe sobre a cena selecionada para a apreciação com a colaboração do grupo.

Os trechos que apresentamos no quadro 12 representam os momentos mais relevantes desta sessão reflexiva que ocorreu em 29 de setembro de 2011, em que, na ocasião analisamos a linguagem utilizada nos discursos das coordenadoras, objetivando identificar os níveis de reflexão em que cada uma se encontrava no momento desta pesquisa.

Quadro 12 – Trechos da sessão reflexiva utilizados na análise

DISCURSOS PRODUZIDOS DURANTE SESSÃO REFLEXIVA		AÇÃO
1	<b>Pesquisadora:</b> Eu gostaria de saber, Maria, como você chama essa ação que realizou com as professoras neste encontro do dia 9 de setembro de 2011.	Descrever
2	Maria: Eu costumo chamar todas as ações que realizo nos encontros de formação de <b>Estratégias Formativas</b> . Esta estratégia que aparece aí a gente chama de <b>Compartilhamento de Experiências</b> .	
3	<b>Pesquisadora:</b> Você citou esta situação nas entrevistas reflexivas como sendo uma situação muito utilizada para fazer emergir a reflexão durante as formações. Eu gostaria que você explicasse, de forma mais detalhada para o grupo, sobre como esta situação é possível?	Informar
4	<b>Maria:</b> Certo. Esta estratégia acontece assim: uma professora vai dando sua opinião sobre o assunto discutido, e durante o relato as outras professoras vão dando suas opiniões, ou seja, vão complementando. Às vezes vão colocando o que elas pensam, outras vezes o que fazem diariamente na sala de aula, para as outras saberem e poderem fazer também. Aprender como é o certo pelo exemplo de práticas exitosas de outras professoras, a as práticas não exitosas servem para que elas não façam do mesmo jeito [...] Essas estratégias são comuns nos cursos de formação que participo, por isso faço também.	
5	<b>Pesquisadora:</b> Então você parte das práticas de outras professoras para que elas reflitam sobre suas próprias práticas? É isso?	
6	<b>Maria:</b> Sim, eu acredito que dessa maneira elas podem perceber se o que elas fazem dá certo ou não, se é certo ou errado.	
7	<b>Pesquisadora:</b> A Maria colocou que esta ação que ela realiza serve como uma estratégia para fazer com que as professoras reflitam sobre suas práticas no dia a dia. O que vocês pensam sobre isso?	
8	<b>Eliane:</b> Eu acho que pedir para uma das professoras relatarem suas experiências até pode ajudar, mas não muito.	
9	<b>Pesquisadora:</b> Por que Eliane?	
10	<b>Eliane:</b> Porque eu penso que fazer com que as professoras reflitam sobre suas práticas diárias a partir dos relatos de outras, pode até ajudar por ser uma maneira de trazer a reflexão para o grupo, mas não ajuda muito por que elas podem só pensar sobre o que foi feito pela outra colega e mais nada. Seria mais interessante se elas refletissem sobre suas próprias práticas e não só sobre a dos colegas.	

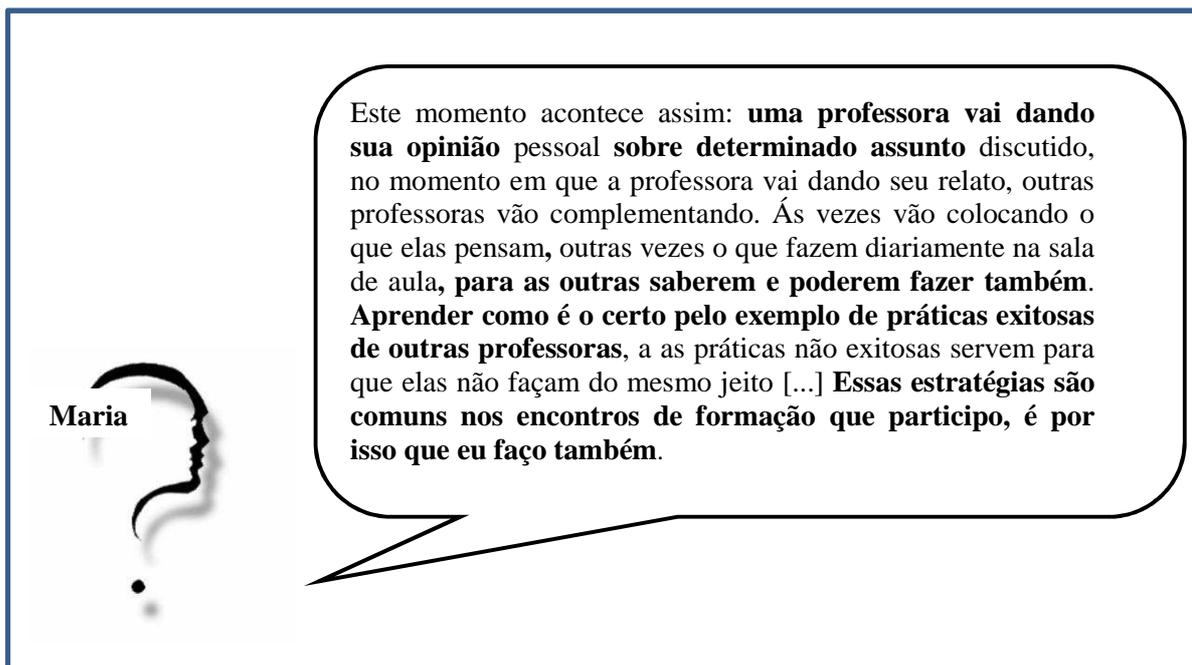
11	<p><b>Lia:</b> Nas formações costumo pedir para as professoras refletirem um pouco a partir de alguma ação delas mesmas, para que elas possam avaliar se o que elas vêm fazendo é produtivo para o aluno também, não só para elas. Concordo com a Eliane, pois só o fato de ouvir o relato do outro não garante mudanças. Por exemplo, uma vez eu pedi para uma professora falar sobre como ela desenvolvia suas atividades de leitura com os alunos dela, porque ela sempre ganha o prêmio Alfabetizador nota 10 da Semec, ela foi lá falou, mas e aí? Não mudou nada para os outros alunos, eles continuaram aprendendo do mesmo jeito, porque só o relato da professora dado nos cursos de formação continuada não causou mudança no meio, continuaram fazendo tudo do mesmo jeito.</p>	Confrontar
12	<p><b>Pesquisadora:</b> A Lia falou que só o relato utilizado como suporte para fazer emergir a reflexão no grupo, durante os cursos de formação continuada, não é suficiente para transformar práticas. E o que é mesmo preciso para que haja transformação ?</p>	Confrontar
13	<p><b>Lia:</b> É preciso primeiramente que a própria professora se conscientize de suas ações, ou seja, que ela faça uma autoavaliação de suas atitudes, para ver se o que vem fazendo é o melhor para ela e para seus alunos também.</p>	
14	<p><b>Eliane:</b> O professor deve primeiro conhecer a realidade do meio, para depois refletir sobre as necessidades de todos. Isso se aprende na prática, vivenciando todo dia. O professor tem que querer mudar de verdade, senão só por meio de relatos de experiências não vai haver transformação.</p>	Reconstruir
15	<p><b>Pesquisadora:</b> É preciso refletir profundamente sobre as ações que realizamos, só assim é possível compreendermos se as atividades que desenvolvemos diariamente contribuem para transformar a realidade dos alunos e também do meio [...] É preciso vermos além do imediato, visando não apenas a mudança, mas a transformação da ação, a transformação social.</p>	
16	<p><b>Lia:</b> Eu concordo que é preciso muito mais para haver transformação de fato, só que isso vai depender muito mais dos próprios professores do que das formações que a gente dá na escola [...] Sei também que posso fazer diferente, mas é preciso haver mais participação do corpo docente.</p>	Reconstruir
17	<p><b>Pesquisadora:</b> O que você pensa após tudo o que foi dito aqui Maria?</p>	
18	<p><b>Maria:</b> Penso que só o fato dos professores participarem dos cursos de formação continuada não vai resolver os problemas da prática que surgem no dia a dia da sala de aula. É preciso que eles queiram diariamente mudar suas práticas pra melhor [...] isso depende muito deles também, não só da gente. Penso que é possível eu melhorar minhas ações e sei que isso vai refletir nos professores, mas é preciso mais estudo e tempo pra isso [...]</p>	

Fonte: Trecho do discurso das partícipes durante sessão reflexiva do dia 29/09/2011

Com o objetivo de fazer com que o grupo compreenda melhor a situação explicitada no vídeo, a pesquisadora (turno 3) pede à partícipe Maria que faça uma descrição detalhada da situação que foi exposta nesta sessão reflexiva. Ao atender ao pedido da pesquisadora (turno 4), a partícipe deixa vir à tona o verdadeiro objetivo da estratégia que realiza com as

professoras durante os cursos de formação continuada, que não é o de compartilhar experiências, como sugere a situação, mas principalmente de fazer com que as professoras reproduzam práticas alheias. A figura 17 expõe o trecho do discurso que selecionamos para fazer a análise:

**Figura 17– Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso da participante Maria durante sessão reflexiva em 29/09/2011

No discurso de Maria, fica evidente que a intenção dela ao utilizar como estratégia formativa (como ela própria denomina) o Compartilhamento de experiências, consiste em encontrar soluções para a prática na prática. O momento que, segundo Maria é destinado à reflexão sobre a prática, é utilizado muito mais para transmitir e ensinar uma maneira de fazer certo do que para compartilhar um conhecimento no grupo, não atentando assim à importâncias das análises das situações feitas pelo grupo de forma colaborativa.

Ao afirmar “Aprender como é o certo pelo exemplo de práticas exitosa de outras professoras”, deixa explícito que a reflexão, que emerge por meio desta situação, caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltada para a compreensão de fatos ocorridos durante a aula. Observamos que a ênfase nos relatos dos fatos está entremeada de avaliações pessoais, pois ao afirmar que “uma professora vai dando sua opinião pessoal sobre determinado assunto”, deixa claro que a situação baseia-se apenas no uso do senso comum, ou seja, em opiniões particulares. Como afirma Smyth (1992), nestas

situações há a descrição concreta da própria ação, sem muitas vezes estabelecer, de forma consciente, relação com algum referencial teórico que embase as colocações descritas pelos sujeitos, nesse caso a coordenadora Maria. Assim, consideramos que dar uma opinião pessoal configura-se em uma ação em que o embasamento teórico pode ou não estar consciente, mas existe, seja este implícito ou não. Essa não consciência é que pode impedir que a reflexão crítica se faça presente em uma determinada situação.

Observamos que o sentido empregado na ação que Maria realiza é basicamente o de fazer com que, por meio dos relatos pessoais, as professoras possam “colocar o que pensam [...] para as outras saberem e poderem fazer também”. Essa postura demonstra uma centralização em si e não cria base para a compreensão da história dessas ações (LIBERALI, 2010). O discurso de Maria apresenta compreensões equivocadas envolvendo o verdadeiro sentido da situação do compartilhar experiências. A partícipe deixa transparecer um pensamento internalizado por ela, que é o de introduzir no outro uma ideia e/ou prática que para ela é “o certo”, rememorando assim a continuada predominância de um modelo de educação e formação baseado na transmissão e no modelo bancário de educação, conforme aponta Freire (1996). Em que ensinar se resume a dizer, e aprender consiste em absorver.

A preocupação de Maria com o fato de trazer para estes momentos apenas relatos de “práticas exitosas”<sup>20</sup>, como explicita em seu discurso, deixa vir à tona a ideia de que somente as práticas exitosas merecem ser compartilhadas, desconsiderando assim o processo de aprendizagem que ocorre, também, em meio a problemas, erros e angústias, e na maioria das vezes acomete boa parte do grupo. Para Magalhães (2011, p. 70), “em cada ação empreendida, o ser humano defronta-se, inevitavelmente, com problemas interligados”. Assim, os professores, aos buscarem soluções para os problemas por meio da ação de compartilhar as experiências, que não devem ser apenas suas, mas do conjunto, envolve compreensão das necessidades de todos, uma vez que é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada ação.

Outro ponto de destaque no discurso de Maria diz respeito à reprodução das ações vivenciadas por ela no seu processo de formação, enquanto participante de cursos de formação continuada. Ao afirmar que: “Essas estratégias são comuns nos encontros de formação que participo”, deixa transparecer que esta ação que utiliza como meio para fazer com que as professoras reflitam sobre suas práticas durante os cursos que ministra tem

---

<sup>20</sup> Segundo o dicionário Aurélio (2001), exitoso(a) está relacionada a êxito, que significa resultado feliz. Durante o discurso da partícipe Maria, percebemos que ela emprega a expressão “exitosa” com base no significado apresentado neste dicionário.

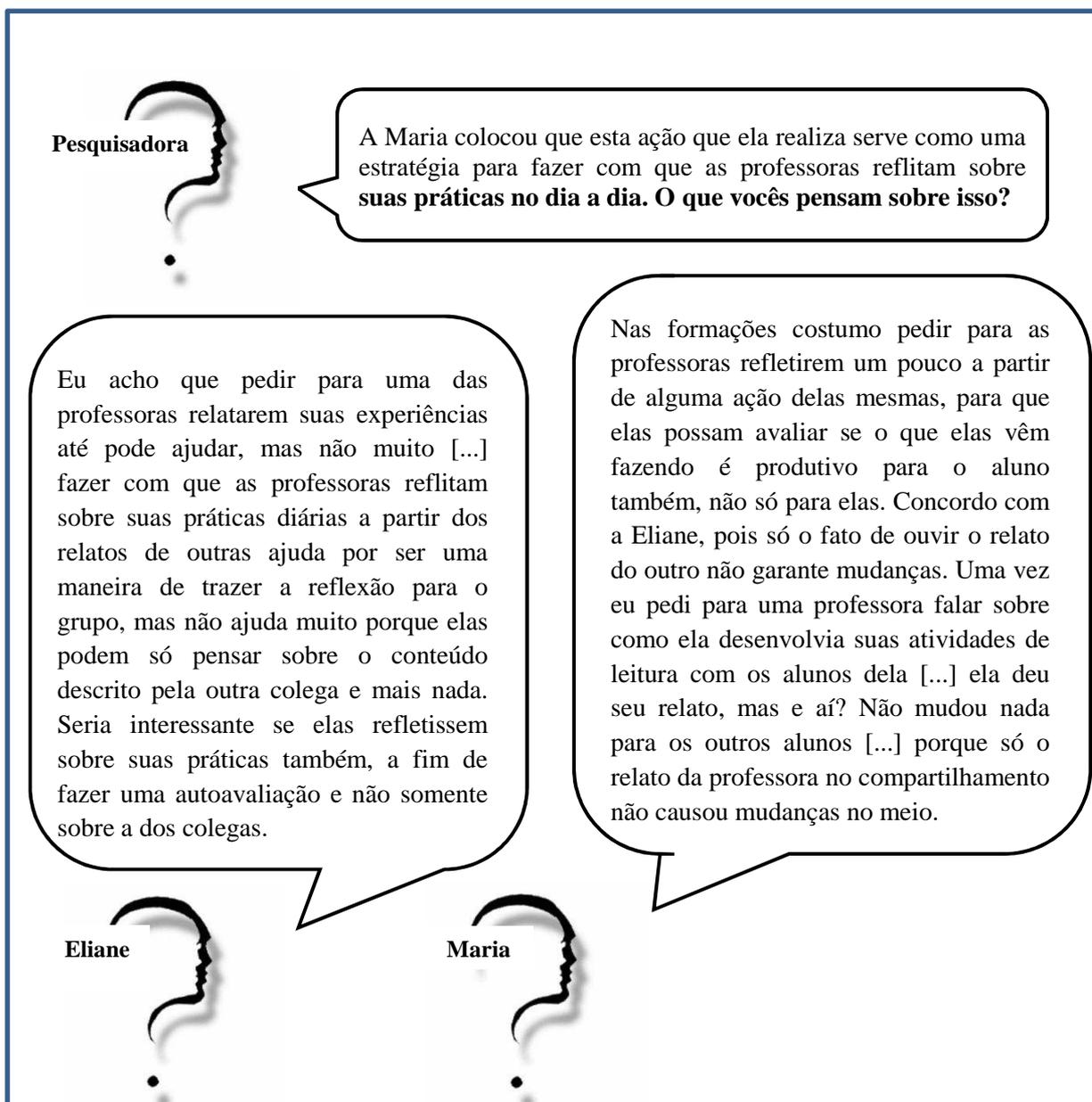
origem em suas vivências. O discurso de Maria, “[...] é por isso que eu faço também”, só vem confirmar o que apontamos no decorrer desta pesquisa, que enquanto formadoras de professores, é preciso atentar à necessidade em formar educadores capazes de serem entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2010), e não educadores que reproduzem técnicas sem avaliarem as consequências de suas ações.

Após a partícipe Maria ter feito a descrição e informar detalhadamente sobre como ocorrem os momentos e o compartilhamento de experiências nos cursos que ministra, a pesquisadora convida o restante do grupo a participar da discussão, a fim de promover a reflexão compartilhada nesta sessão, conhecendo o que as outras partícipes pensam em relação à ação, e perceber como a linguagem utilizada por elas traz à tona o pensar e agir de cada partícipe.

Concluimos, nessa parte do discurso da partícipe, que o foco recai sobre a apresentação de pertinência e relevância de determinada forma de agir e entender o processo de ensino e aprendizagem. Observamos que a pergunta feita pela pesquisadora tem como objetivo maior causar o confronto de ideias e opiniões, que levará o grupo à construção do pensamento reflexivo-crítico.

Expomos na figura 18 trechos dos discursos das partícipes utilizadas na análise que comprovam nossas interpretações. Informamos que faremos as análises destes discursos separadamente por se tratar de um trecho extenso da sessão reflexiva ocorrida em 29/09/2011.

**Figura 18 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso ocorrido durante sessão reflexiva em 29/09/2011

Verificamos que Eliane concorda com o fato de os relatos promoverem a reflexão entre o grupo, e por isso devem ser utilizados nas formações. Entretanto, a mesma discorda em alguns pontos sobre a prática da colega, especificamente quando Maria afirma que utiliza estas situações para transmitir e ensinar como é o certo. Eliane procura justificar sua opinião quando diz que só o fato de as professoras “pensarem sobre o conteúdo descrito pela outra colega” não garante que haverá mudanças nas práticas destas professoras. Conforme Liberali (2004), a transformação da prática é promovida por meio da reflexão crítica, marcada não apenas pelas descrições de ações, mas também pela discussão das teorias que embasam essas

ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação. Para Eliane: “seria interessante se elas (as professoras) refletissem sobre suas práticas também, a fim de fazer uma autoavaliação e não somente sobre a dos colegas”. A partícipe deixa explícito neste trecho do seu discurso, que para ela não basta apenas refletir sobre as práticas dos colegas “e mais nada”, ela propõe que se realize com os professores um exercício de autorreflexão, ou seja, refletir sobre suas próprias práticas durante o compartilhamento de experiências.

Este movimento de voltar o pensamento para suas próprias ações, como sugere a partícipe Eliane, é compreendido por Schön (2000) como reflexão-sobre-a-ação, permite ao professor pensar sobre suas próprias ações, distante da situação, o que favorece a reflexão prática sobre a realidade concreta dos praticantes, que acarreta na compreensão a possível transformação da ação do professor. Contudo, este tipo de reflexão torna-se ainda muito limitada, por não trazer à tona preocupação com a busca das razões éticas que embasam as ações praticadas, restringindo-se geralmente à compreensão dos fatos.

Lia aparenta compreender que é preciso ir além das descrições para promover transformações significativas na prática. Seu discurso apresenta certa preocupação que envolve não somente a professora, mas também alunos. Ao afirmar que nas suas formações costuma utilizar o compartilhamento de experiências para que as professoras “possam avaliar se o que elas vêm fazendo é produtivo para o aluno também, não só para elas”, deixa claro o desejo de expandir o objeto ideal compartilhado, visando não só o pessoal, neste caso, o professor, mas também o outro, o aluno. Lia, ao descrever a situação vivenciada por ela na escola onde trabalha, justifica o motivo que a faz concordar com o pensamento de Eliane, que é preciso mais que relatos descritivos para que haja transformação significativa nas práticas dos professores. Percebemos que para Lia os relatos devem ser utilizados como procedimentos, objetivando “causar mudanças no meio”, de forma a atingir não apenas um indivíduo em particular, mas o conjunto, a totalidade que compõe (professores, coordenadores, alunos, gestores) etc. Interpretamos, analisando todo o discurso de Lia, que esta, ao se referir ao “meio”, limita-se a um lugar apenas, ou seja, refere-se à escola em que atua, e não à comunidade em geral e/ou às pessoas que fazem parte da sociedade.

Buscando aprofundar a discussão sobre o assunto em questão, lançamos mais uma pergunta, agora diretamente a Lia, objetivando esclarecer o que a partícipe compreendia por uma ação propiciadora de mudanças e/ou transformações. “E o que é mesmo preciso para que haja transformação?”. A partícipe, ao responder ao questionamento, aparenta ter sido influenciada pelo discurso de Eliane, pois percebemos que sua resposta rememora o

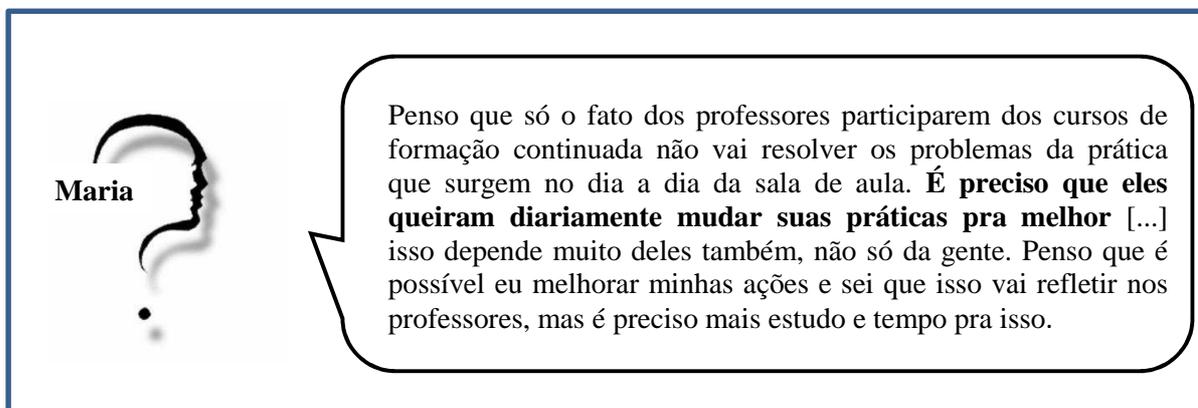
pensamento da colega, ao apontar a autoavaliação de atitudes como meio utilizado para “[...] ver se o que vem fazendo (as professoras) é o melhor para ela e para seus alunos também”.

Eliane consegue ser mais clara e objetiva em seu discurso, ao enfatizar sobre a importância de conhecer primeiramente “a realidade do meio, para depois refletir sobre as necessidades de todos. Isso se aprende na prática, vivenciando todo dia”, localiza seu pensamento no plano da ação transformadora levando em consideração as necessidades de todos que atuam em um mesmo contexto. Apesar de considerar a importância de refletir sobre as necessidades de todos, Eliane não deixa evidente em seu discurso preocupação com contextos histórico-sociais mais amplos. Sua reflexão parece limitar-se apenas aos muros da escola onde trabalha e as necessidades funcionais deste contexto. Porém, ao insinuar as mudanças em seu discurso, Eliane demonstra consciência de que estas são possíveis.

Trabalhar com a perspectiva da mudança envolve a compreensão de que o real e o ideal são interligados, mas que as possibilidades dependem do real para se concretizarem, daí a importância de conhecermos o meio onde atuamos diariamente, e esta ação transformadora, que envolve primordialmente o desejo, o querer (SPINOZA, 2005) salientado no discurso de Eliane, quando afirma que “O professor tem que querer mudar de verdade, senão [...] não vai haver transformação”.

Após as partícipes terem feito análises da situação vivenciada por Maria, e terem manifestado seus pensamentos por meio da reflexão compartilhada entre o grupo, a pesquisadora lança uma questão a Maria: “O que você pensa após tudo que discutimos aqui hoje?”; a fim de saber se as discussões produzidas durante esta sessão reflexiva contribuíram para a partícipe repensar suas práticas de forma crítica, com vistas a reconstruir suas ações.

### Figura 19 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa



Fonte: Trecho do discurso da partícipe Maria durante sessão reflexiva em 29/09/2011

As análises demonstram que apesar de Maria perceber o Compartilhamento de experiências como uma situação que promove a reflexão compartilhada no grupo, e que por meio desta situação há possibilidades da expansão do conhecimento e, conseqüentemente, mudanças nas atitudes, consideramos que Maria encontra-se ainda no nível de reflexão prática. Suas ações geram ênfase demasiada em aspectos funcionais, como resolver problemas da prática com base nos relatos orais, demonstrando buscar soluções práticas para problemas isolados, por meio da troca de experiências sem relação com o contexto da sala de aula, ou com os problemas reais dos professores, como evidenciamos no decorrer das análises.

Mesmo utilizando a reflexão sobre a prática como meio para trazer à tona a reflexão nas formações, Maria ainda permanece em âmbito da prática que tem matizes de ações técnicas, conduzindo o professor a apenas retificar erros de processo na ação de ensinar, como ficou claro em seus discursos ao afirmar que utiliza os relatos orais nas formações, para que os professores possam aprender como é o “certo”, para não praticarem o que é “errado”, na visão dela.

A partícipe Lia demonstra estar mais atenta à importância de não limitarmos a utilização da reflexão sobre a prática pela prática, mas a reflexão que inclua também os alunos, como forma de provocar mudanças na escola. Porém, mesmo com suas ideias mais ampliadas de reflexão, constatamos que Lia encontra-se também no nível da reflexão prática, pois, como aponta Liberal (2010, p. 31) “[...] a reflexão crítica localiza as análises de ações pessoais a contextos histórico-sociais mais amplos”, ou seja, é preciso refletir também sobre os contextos sociais, culturais e políticos em que estão inseridos professores, alunos, a comunidade em geral, entre outros, o que não percebemos no discurso de Lia.

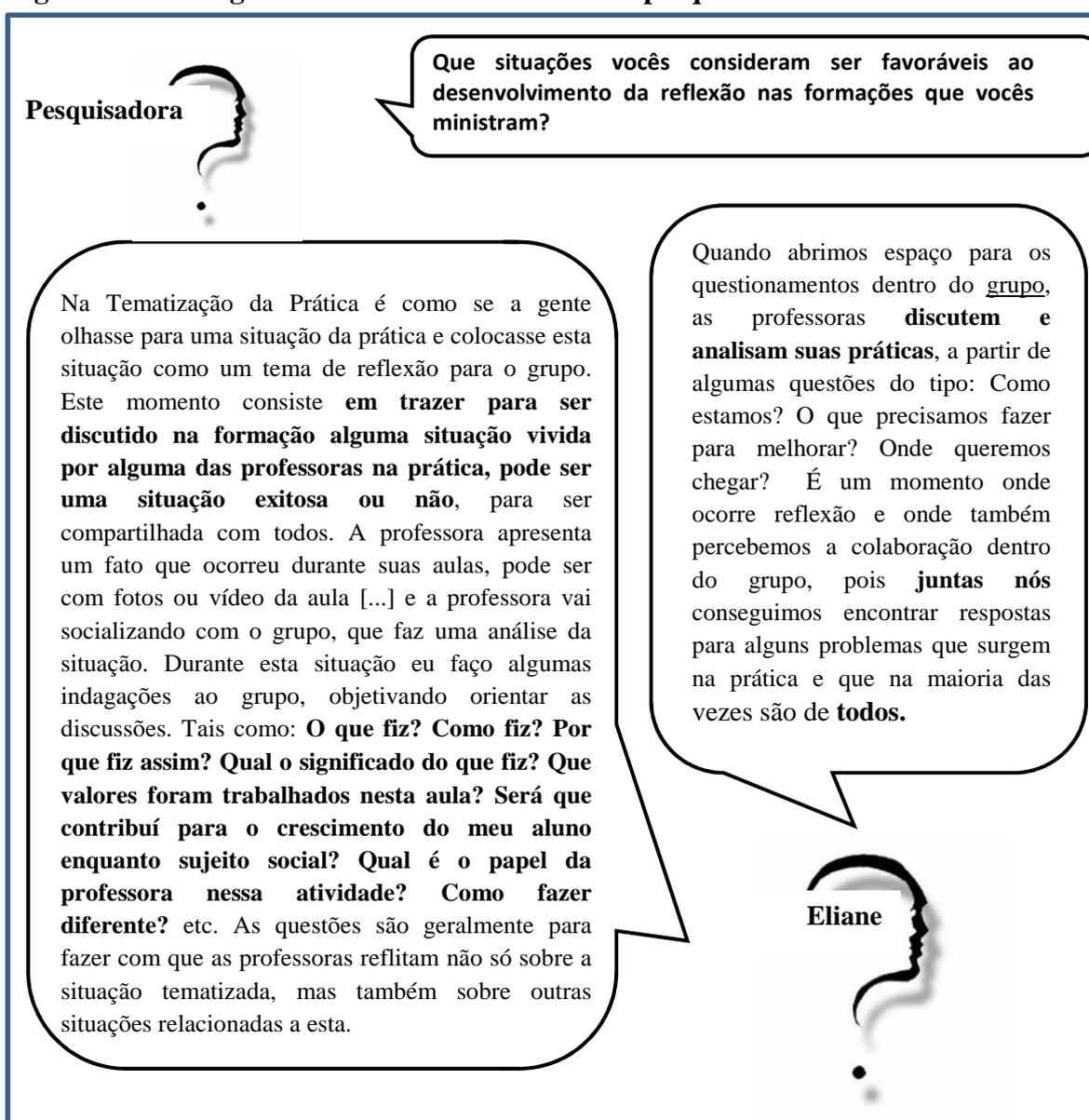
No caso de Eliane, considerando o discurso da sessão reflexiva ocorrida no dia 29/09/2011, concluímos que, predominantemente, suas ações estão no nível da reflexão prática, pois tomando como parâmetro as fundamentações utilizadas para esta análise, especificamente sobre a reflexão crítica, observamos que no discurso da partícipe, produzido neste dia, não há indícios suficientes para afirmarmos que Eliane encontra-se no nível de reflexão crítica.

Entretanto, ao cruzarmos os dados produzidos em diferentes momentos desta pesquisa percebemos que em meio às descrições das situações de reflexão feita por Eliane durante encontro colaborativo ocorrido no dia 12/07/2011, foi possível identificarmos indicadores em sua linguagem, que remetem ao desenvolvimento da reflexão crítica, como durante situação em que ela utiliza como instrumento de reflexão questionamentos que

demonstram sua preocupação em fazer com que os professores reflitam sobre os valores que podem ser trabalhados com seus alunos durante as aulas, quando questiona sobre qual a funcionalidade dos conteúdos trabalhados no dia a dia pelo professor, atentando sobre a contribuição destes para o crescimento do aluno enquanto sujeito social, passível de transformações.

Assim, para esclarecer o que nos levou a estas constatações, repetimos a seguir, na figura 20, o trecho do discurso produzido no encontro colaborativo do dia 12/07/2011 em que Eliane demonstra características que remetem ao nível de reflexão crítica:

**Figura 20 – Diálogo reflexivo realizado durante a pesquisa**



Fonte: Trecho do discurso produzido no encontro colaborativo dia 12/07/2011.

Com base no exposto, evidenciamos nos discursos de Eliane algumas marcas linguísticas que apontam o nível de reflexividade em que ela se encontra. Os questionamentos presentes em seu discurso rememoram a discussão de Smyth (1992) sobre a importância de elaborarmos perguntas que caracterizem organização linguístico-discursiva relacionadas aos objetivos que se propõem a realizar. As perguntas utilizadas nestas situações devem ser elaboradas considerando linguagem crítica capaz de deixar vir à tona nos discursos o confronto e a reconstrução das ações. Observamos que as perguntas elaboradas por Eliane possibilitam aos professores a análise da prática e, possivelmente, a reconstrução destas..

Desta forma, percebemos na linguagem da partícipe, de acordo com indicadores analíticos, que Eliane possui tanto características de quem está no nível de reflexão prática, quando diz “[...] trazer para ser discutido na formação alguma situação vivida por alguma das professoras na prática”, para ser discorrida, quanto característica de quem está no nível de reflexão crítica, quando demonstra provocar o confronto com questões do tipo “Que valores foram trabalhados nesta aula?” “Será que contribui para o crescimento do meu aluno enquanto sujeito social?”. Eliane, ao dar enfoque às questões que valorizam critérios morais, com questionamentos que possibilitam o confronto de ideias, cria possibilidades para que a reflexão ultrapasse o contexto da sala de aula, propondo, assim, visão crítica das ações.

Com base no exposto, e considerando que reflexão crítica engloba tanto a reflexão prática quanto a reflexão técnica, concluimos que Eliane possui marcas linguísticas em seus discursos de quem emerge do nível reflexão prática ao nível de reflexão crítica.

Para finalizar esta dissertação, apresentamos a seguir nossas considerações finais, considerando que estas não se constituem em finais, mas em começos, o começo de novos caminhos reflexivos e colaborativos.

## SEÇÃO 4



**Fonte:** Disponível em [www.google.com.br/imgres?q=caminho](http://www.google.com.br/imgres?q=caminho), consultado em 13/05/2012

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE NOVOS CAMINHOS

Desta maneira, nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surgirem críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos.

(FREIRE, 2005)

Chegando até aqui podemos afirmar que o caminho existe, porque já passamos por ele; porém, este trabalho nos fez ver que existem ainda vários novos caminhos a serem desbravados. A conclusão desta pesquisa tem para nós um significado que perpassa a formação e atinge a transformação, tanto dos envolvidos neste estudo quanto do meio que nos cerca.

Fazendo uma retrospectiva sobre a trajetória deste trabalho, observamos que construímos e desconstruímos inúmeras vezes o caminho trilhado, com o objetivo de encontrar meios para concretizar nossas ideias. Lançamos mão de entrevistas reflexivas na qual conhecemos características semelhantes e divergentes de cada partícipe do grupo, e compreendemos sentidos internalizados que emergiram posteriormente nos discursos. Constatamos ser fundamental conhecer de onde viemos, onde estamos; para a partir dessa premissa visualizar para onde vamos. Por meio dos encontros colaborativos e sessões reflexivas criamos espaços para promover reflexão crítica de natureza colaborativa entre os pares; compartilhamos ideias e crescemos juntos, tanto no campo pessoal quanto no profissional, cada um a seu modo, respeitando nossas semelhanças e diferenças enquanto seres históricos, culturais e sociais que somos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa descobrimos que formar profissionais, em qualquer contexto da educação, em uma perspectiva crítico-colaborativa, é algo desafiador, mas muito gratificante. Aprendemos muito enquanto pesquisadora e professora que somos, durante todo processo de investigação, não por ser este um dos princípios que rege a Pesquisa Colaborativa, mas por quisermos vivenciar cada momento deste trabalho como aprendizes.

O desejo de conhecer mais sobre os benefícios da reflexão crítica na formação de cidadãos mais conscientes de suas escolhas e responsáveis pelas suas decisões foi crucial para sairmos em busca do ideal, identificando no real as possibilidades de transformação do contexto em que atuamos. Peregrinamos dias e noites, sem receios, entre a teoria que embasava nossas ações e a prática que as concretizava. Demonstramos que teoria e prática não se separam, assim como corpo e mente, sendo um a extensão do outro, não podem e nem devem ocupar diferentes espaços.

Esta pesquisa serviu também para compreendermos que as possibilidades deixam de ser algo abstrato quando criamos condições necessárias para que o (im) possível se materialize, visto a estreita relação que funde o interior e o exterior na construção dos sujeitos, enquanto seres capazes de transformar o meio em que vive e a si próprio, dialeticamente.

Por meio deste intento, descobrimos que a formação continuada foi nesta pesquisa apenas o cenário escolhido por nós para realizar este estudo, pois sabemos que não somente na formação continuada, mas nos mais variados contextos (sala de aula, universidades, empresas, etc.) existem possibilidades, bem como a necessidade de desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração. Ao considerarmos o conhecimento como uma construção social, tomamos a linguagem como um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação de professores. Por isso buscamos, durante todo processo, utilizar a linguagem

da reflexão crítica como meio para desencadear o confronto e a reconstrução das ações de todos os envolvidos nesta pesquisa.

Nas reuniões do grupo, ao socializarmos conhecimentos, ampliamos sentido e significados e analisamos práticas individuais e coletivas. Esse movimento nos permitiu visualizar possibilidades de transformações das práticas, voltando o pensamento não apenas para o resultado de nossas ações, mas principalmente valorizando os frutos produzidos no decorrer destas ações.

De certo, esta investigação nos permitiu apontar situações, presentes nos cursos de formação continuada que são realizados em instituições formativas, em que permeiam práticas desenvolvidas sem compreensão da situação, estratégias formativas que pouco contribuem para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, atividades realizadas sem embasamento teórico (com base apenas no senso comum), incertezas referentes a realização de algumas estratégias formativas, entre outras situações. Constatamos também, no entanto, que existem algumas situações desenvolvidas nestes contextos que se voltam para o exercício da reflexão, por exemplo, o Compartilhamento de experiências, feito por meio de relatos orais e de registros escritos e a Tematização da prática. Situações estas que demonstram a existência de possibilidades de expansão da reflexão, que podem evoluir para o nível crítico; disso depende maior embasamento teórico e presença de pares mais experientes para mediar estas situações.

A Tematização da prática, favorável também à colaboração crítica, foi para nós, de acordo com as interpretações discursivas, a atividade mais consistente para o desenvolvimento da reflexão, pois permite aos professores identificarem problemas, ao tempo em que refletem nas possibilidades de resoluções, que provavelmente investigarão em conjunto. Constatamos que esta situação faz com que os agentes da educação problematizem, levantem hipóteses e expandam suas alternativas didáticas. Evidenciamos nas análises destas situações que os professores formadores, apesar de tímidos ainda pela complexidade inerente das estratégias formativas, já compreendem que expor a prática para ser tematizada em grupo se constitui maneira satisfatória de analisar as aulas a partir do real, fortalecendo estes profissionais na busca coletiva de resolução de problemas e de conflitos comuns em qualquer contexto de formação.

Em alguns momentos, nos nossos encontros, identificamos no grupo pensamentos otimistas e desejos em realizar ações transformadoras, criando questões que dão sentido aos estudos e provoca a reflexão durante as formações, o que nos fez vislumbrar possibilidades e

realidades criativas, comprovadas por meio das análises discursivas apresentadas nesta dissertação.

Este trabalho promoveu condições para construirmos, conjuntamente, novas compreensões e entendimentos acerca da reflexão e da colaboração, comprovando os benefícios desta Pesquisa Colaborativa. Criamos possibilidades para que as partícipes pudessem ver além do imediato. O que, inexoravelmente, contribuiu para o crescimento de todos. Os discursos a seguir são apenas fragmentos que retiramos de uma de nossas sessões reflexivas para comprovar nossas interpretações:

❖ **Maria:** Com esta pesquisa aprendi que pra ser colaboração [...] tem que ter negociação, adesão voluntária para fazer as atividades, respeito aos pensamentos do colega de trabalho, ou seja, a gente tem que dialogar para tomar uma decisão no grupo.

❖ **Lia:** Pensava que o que agente fazia era colaboração, nas atividades que realizamos, mas depois que soube o que é colaboração, naqueles textos que você deu pra gente [...] acabei chegando à conclusão que o que fazemos ainda não é colaboração, é apenas cooperação. Pretendo levar esta experiência para as formações.

❖ **Eliane:** Agradeço o encontro de hoje, porque eu acho que está sendo emocionante e produtivo participar desta pesquisa [...] agora vejo as situações com outro olhar. Tenho certeza que muita gente pensa que faz as coisas em colaboração, só pelo fato de dividir o trabalho, assim como eu também pensava [...] Hoje posso dizer que penso diferente.

❖ **Pesquisadora:** Descobri que podemos aprender muito com os erros também, às vezes eles podem nos ensinar mais que os acertos.

As ideias apresentadas confirmam que houve, no decorrer do processo, momentos de reflexão compartilhada e de colaboração propiciadoras de análise da prática e de crescimento profissional, as vozes apontam sinais mudanças depois dos momentos de estudos, socialização de experiências e reflexões nos encontros.

Considerando que a Pesquisa Colaborativa proporciona tanto a formação como a coprodução de conhecimentos, utilizamos como recursos nos encontros colaborativos alguns textos, vídeo e filmes, que colaboraram com as discussões e análises das situações vividas. Recursos estes que possibilitaram o desenvolvimento da reflexão crítica por meio da colaboração no grupo.

Acreditamos ainda, que esta pesquisa apresenta em sua essência reflexões relevantes quando analisamos o que está implícito e explícito nos discursos das partícipes, as

análises contribuíram para adentrarmos em outras realidades que não seriam possíveis visualizarmos sem uma visão crítica, que suscitou o problema ao tempo que ofereceu instrumentos que possibilitassem construir uma forma de sensatez, a qual consistiu em abandonarmos as certezas e as ações egocêntricas para construirmos novas formas de pensar e agir diariamente.

O trabalho que realizamos cumpriu os objetivos propostos e mesmo sem querer ser prescritivas, validamos possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada, descrevemos e analisamos as situações mais propícias ao desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração, e identificamos os níveis de reflexão nos quais se encontrava cada participante desta pesquisa. Ter os objetivos atendidos nos causa agora a sensação de dever cumprido, porém inacabado, tendo em mente que no decorrer deste estudo surgiram novas inquietações (caminhos ramificados) que ficam de convites para novas pesquisas, pois o caminho que trilhamos não acaba com estas considerações.

Em síntese, levar à formação continuada para professores a perspectiva crítica da linguagem, por meio da análise e da discussão de problemas, bem como trazer à tona a conscientização que o contexto da formação, seja esta inicial ou continuada, exige a presença diária da colaboração entre os pares em situações por vezes desafiadoras é, sem sombra de dúvidas, a contribuição desta pesquisa para o campo educativo e social.

Ao término deste trabalho, compreendemos, em uma visão espinosana, que somos passivos, na medida em que somos uma parte da Natureza, que não pode se conceber por si mesma sem as outras partes, porém não somos apenas passivos, pois há efeitos que se explicam exclusivamente por nossa essência, que podem se desenvolver e se tornar afetivamente eficazes, basta que as condições exteriores sejam favoráveis, conforme demonstramos neste trabalho.

Neste sentido, acreditando que as condições favoráveis constituem-se fator relevante para o crescimento de todos, independentes do lugar que estes ocupam na sociedade, desenvolvemos esta investigação em meio a espaços criados para promover o diálogo crítico reflexivo, provedor da transformação real, que não se consolidou sem a colaboração de todos.

Por isso, somos gratos a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para tecer esta dissertação, fazendo que esta deixasse de ser possibilidade e se tornasse realidade para nós.

Assim, este estudo abre novos caminhos, para que possamos ver além...

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. **Coleção questões da nossa época**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBUQUERQUE, M. O. A. **Reflexão crítica e colaborativa**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2008.
- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fortes, 2000.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscou: Progresso, 1987.
- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores**: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- CARVALHO, M. A. Formação de professores e trabalho docente. In: FERRO, M. do A. B. (Org.). **Educação**: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2002.
- DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'Éducation**, v. 23, n.2, p.371-393,1997.
- FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livros, 2007.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALEMBECK, P. T.; LUNADERLI, R. S. A. **Procedimentos de atenuação na fala de universitários**. In: DINO, P. (Org.). A cortesia. Projeto NURC. Ed. Contexto, 2008.

GAZZOTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação bilíngues**. Dissertação de Mestrado. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 33-42.

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa Colaborativa na perspectiva sociohistórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. (Org). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

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

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **FAP Episteme**, Teresina, v. 1, n. 1, jan/jun. 2009. p. 09-18.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 09, jan/dez, 2005. p. 26-38.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. **Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir**. In: Colóquio Internacional da AFIRSE. João Pessoa: Em. UFRN, 2009.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford: University Press, 2000.

JOHN-STEINER, V. ; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The Challenge of studying collaboration. **American Educational Research Journal**, Winter, v. 35, n. 4, p. 773-783, 1998.

KEMMIS. La investigación-acción y la política de la reflexión. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

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

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.) **Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: UNIJUI, 2006.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

LOUREIRO JÚNIOR, E.; IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: Ed. UFRN, 2009. p. 227-243.

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

MAGALHÃES, M. C. C. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. IN: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p.185-215.

MAGALHÃES, M. C. C. **Questões de método e linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática do supervisor escolar**. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004.

MORAN, Seana; JOHN-STEINER, Vera. Creativity in the making: Vygotsky contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R. Keith. **Creativity and development**. E. U. A Oxford: University Press, 2003. p. 1-54.

MOSÉ, V. **Toda palavra**. São Paulo: Record, 2007.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 65-76.

PAIVA, E. V. de. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. J; GÓMEZ, P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor - a formação do como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIEROTE, E. M. V. F. **Formação contínua de professores no ensino médio**: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, J. **Teoria e prática da análise proposicional do discurso**. João Pessoa: Ideia, 2008.

RAMALHO, V; RESENDE, M. R. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAWYER, R. K. **Creativity and development**. U. S. A; Oxford University Press, 2003.

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

SCRUTON, R. **Espinosa**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SMYTH, J. Teacher's Work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**. American Educacional Research Association. Summer, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TINÔCO, E. J. **Educar para solidariedade**: uma perspectiva para educação física escolar, 2007. 345 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VÁZQUEZ, A. E. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso.

Pesquisador Responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campi Universitário Ministro Petrônio Portella.

Pesquisadores participantes: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Este projeto propõe a execução de pesquisa a ser realizada com coordenadores que atuam na formação continuada de professores. Investigaremos as possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada a partir de processo reflexivo crítico que auxilie os participantes no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico em contextos colaborativos, a fim de transformar práticas alienantes em prática emancipatórias.

Nessa perspectiva, requisitamos que seja respondida a seguinte questão: Existe, nas formações continuadas de professores situações favoráveis à reflexão e à colaboração? Como podemos desenvolver o pensamento crítico- reflexivo com os professores? Quais as possibilidades de reflexão e colaboração na formação continuada de professores? Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa a partir da participação em entrevistas reflexivas, ciclos de estudos, sessões reflexivas e videoteipe. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da Abordagem Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético. No caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com o pesquisador, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a colaboração na instituição de espaços de reflexão crítica e colaboração considerada imprescindível ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes, levando-o (a) a desenvolver significados e sentidos que serão compartilhados no grupo de estudo, bem como em outros contextos de formação e pesquisa.

A construção dos referidos espaços reflexivos, colaborativos e críticos permitirá o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer da pesquisa, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações ao longo do processo de investigação, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações

produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para vermos além. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Colaborador (a) \_\_\_\_\_.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

#### Observações complementares

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga  
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email:

[cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep).



## APÊNDICE B - Entrevista reflexiva 1

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Mestranda: Janaina Gomes Viana de Souza

### **QUESTIONAMENTOS UTILIZADOS NA PRIMEIRA ENTREVISTA REFELXIVA OBJETIVANDO TRAÇAR O PERFIL DAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua formação?
4. Você possui alguma especialização na área da educação? Qual?
5. Onde você trabalha atualmente?
6. Há quanto tempo exerce a docência?
7. Há quanto tempo está atuando como coordenadora?
8. Quantas horas você trabalha por semana?
9. Destas horas quantas vocês dedicam às formações com professores nas escolas?
10. O que você compreende por formação continuada? Em sua opinião qual o objetivo destes cursos?
11. Vocês frequentam atualmente algum curso de formação continuada? Fale com mais detalhe sobre isso?
12. O que levou vocês aderirem a esta pesquisa?

Obs: As questões foram respondidas oralmente, gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. As respostas dadas aos questionamentos foram discutidas no grupo durante os encontros colaborativos.



## APÊNDICE C - Entrevista reflexiva 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Mestranda: Janaina Gomes Viana de Souza

### QUESTIONAMENTOS PARA ORIENTAR A 2ª ENTREVISTA REFLEXIVA

1. O que vocês compreendem por reflexão?
2. Durante as formações que vocês realizam com os professores, existem momentos que favoreçam a reflexão?
3. Existe algum embasamento teórico para orientar as situações que envolvem a reflexão? Cite alguns.
4. Vocês utilizam nas formações algum suporte para fazer emergir a reflexão no grupo?
5. Vocês já leram algum texto ou livro que aborde a temática reflexão? Qual?
6. Como a reflexão contribui com a formação do professor e com o processo de ensino e aprendizagem?
7. Descreva algumas situações de reflexão presentes nos cursos de formação continuada que vocês ministram em suas escolas.
8. O que você entende por refletir criticamente?

**Obs:** As questões foram respondidas oralmente, gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. As respostas dadas aos questionamentos foram discutidas no grupo durante os encontros colaborativos.



## APÊNDICE D - Entrevista reflexiva 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Mestranda: Janaina Gomes Viana de Souza

### QUESTIONAMENTOS PARA ORIENTAR A 3ª ENTREVISTA REFLEXIVA

Este encontro reservado para a temática Colaboração dividiu-se em três momentos, primeiro fizemos a leitura síntese dos textos sobre o tema Colaboração, em seguida assistimos a alguns trechos do filme “Bee Movie: a história de uma abelha”, após o filme discutimos sobre o tema em foco. Para orientar as discussões elaboramos algumas questões, que serviram como dispositivos de análise para compreender as concepções internalizadas pelas coordenadoras no momento de descreverem as situações referentes à colaboração em contextos de formação continuada.

#### Questões para reflexão e discussão sobre colaboração:

1. O que você compreende por colaboração?
2. Podemos considerar que no filme as abelhas atuam em colaboração? Por quê?
3. Vocês identificaram momentos de colaboração no filme? Em qual parte?
4. O que, na opinião de vocês motivou o/os personagens a colaborarem?
5. Quais os resultados desta colaboração para o grupo?
6. Houve resistência à colaboração em algum momento no filme, por parte de algum personagem? Quando? Se houve quais as consequências para o grupo?
7. Como posso desenvolver colaboração em minha vida pessoal e profissional?
8. Que relação vocês conseguem fazer do filme com os textos que vocês leram sobre Colaboração?
9. Nos cursos de formação continuada para professores que vocês ministram, existem situações de colaboração? Que momento são estes?

10. Na opinião de vocês quando uma situação pode ser considerada colaboração e quando não pode?

11. Quais os benefícios de atuarmos em colaboração?

### **SER EM PROCESSO**

(Texto utilizado na sessão reflexiva do dia 29/ 09/ 2011)

É saber que não se está pronto, nem acabado.

É saber que há chance de se organizar.

É uma tentativa de se entender e de entender a própria história.

É estar continuamente fazendo e refazendo.

É a possibilidade de corrigir os desacertos e confirmar os acertos.

É estar voltado para o futuro, partindo do presente e aproveitando a experiência do passado.

É renunciar a segurança das certezas dogmáticas e aceitar o risco empolgante do “não sei, mas vou procurar”,

É aprender a ter paciência consigo mesmo e com os outros.

É aprender a conviver com as próprias imperfeições.

É descobrir que a vida tem uma dimensão sempre nova

E que há sempre uma possibilidade de crescimento.

É acreditar na possibilidade de contínua e gradativa superação.

É encara o erro como uma oportunidade de aprendizagem

Aliás, só existe um erro verdadeiro:

Aquele com o qual nada se aprende.

É descobrir que tudo pode ser retomado, uma vez que a realidade não é estanque.

É perceber que, se hoje não consegui, amanhã posso dar conta e conseguir um pouco mais.

(JERENY NASSER KEDI, ano desconhecido)