



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUIZA SANTOS GAMA

**TRABALHO COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO:
sentidos e significados atribuídos pelos professores**

TERESINA
2012

MARIA LUIZA SANTOS GAMA

**TRABALHO COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO:
sentidos e significados atribuídos pelos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

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

TERESINA
2012

G184t Gama, Maria Luiza Santos.
Trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e
significados atribuídos pelos professores / Maria Luiza Santos Gama. –
2012.
179 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí –
Teresina, 2012.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Professor – Prática de Planejamento. 2. Professor – Formação
Continuada. I. Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. II. Título.

CDD: 371.207

Maria Luiza Santos Gama

**O TRABALHO COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO:
sentidos e significados atribuídos pelos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 24/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior (Avaliador externo)
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes (Avaliadora interna - PPGEd)
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (Suplente - PPGEd)
Universidade Federal do Piauí

“Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas”.

(BERNARD CHARLOT)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Hélio Hudson e Heloana, frutos de minha existência e motivo permanente de felicidade.

Aos meus pais, Boanerges e Maria Lúcia, pelo amor incondicional e pela educação que me preparou para a vida.

Ao meu companheiro Nélio, incentivador incansável na história desta construção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, minha fortaleza em todos os momentos.

À minha orientadora Dr.^a Ivana Maria L. de Melo Ibiapina, por me propiciar o entendimento de que não há conquistas sem lutas, não há caminhos sem dificuldades e não há felicidade sem esforço para conquistá-la.

Aos meus pais, pelos ensinamentos que orientam minha existência.

Aos meus filhos, Hélio Hudson, por compreender que o tempo provocou em nós somente saudade, enquanto o amor se fortaleceu. E Heloana, maior incentivadora desta conquista, que um dia foi desafio, e hoje é realização. Amo vocês!

Ao meu companheiro Nélio, pelo apoio e presença constante, especialmente nesta caminhada.

À minha cunhada Luiza, pela acolhida em seu lar e pela aprendizagem com nossa convivência.

Aos colegas da 18^a turma do Mestrado, especialmente aos meus companheiros do GRUPO FORMAR: as amizades são laços que surgem não sei como e nem de onde, só sei que são fortes e ainda bem que são difíceis de desatar. Arlete, amiga e companheira do começo, meio e sempre; Miriam, pela força e incentivo; Grasiela, pelas partilhas de conhecimentos e pelo dom de saber ouvir; Janaína, pela alegria particular que partilha conosco; Ribamar, pelo cuidado e encorajamento.

À amiga caçula Patrícia, pelo calor da amizade e pelo prazer de sua agradável companhia.

A todos os professores e professoras do PPGEd, especialmente aos da 18^a turma do Mestrado em Educação.

Às colaboradoras: Prof.^a Dr.^a Ana Teresa, pelas orientações na banca de qualificação e a Prof.^a Pollyanna, pelas dicas enriquecedoras em nossas breves conversas. E aos funcionários, pela contribuição na organização e atendimento às nossas solicitações.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e à Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), pela liberação para a realização deste processo de formação continuada.

Meu especial agradecimento à escola campo desta pesquisa e a todos os professores, nossos colaboradores, que tornaram possível a realização desta pesquisa, desvelando suas práticas de planejamento em defesa da pesquisa e construção do conhecimento.

Aos membros da banca examinadora: Prof. Dr. Eduardo Loureiro Júnior, pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho, e à Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo

Mendes, linda, alegre, atenciosa, por quem tenho enorme afeto e admiração. E pelas ricas contribuições para minha formação.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela oportunidade de aprendizagem e de convivência na 18^a turma do Mestrado em Educação da UFPI.

Às amigas, Graça, Liduína, Domingas, Osmarina, Iris, Amparo e Prenticimar, por cuidar da nossa amizade mesmo de longe.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento, relacionando-os às necessidades formativas que possibilitem a expansão desses sentidos e significados. Fundamenta a discussão teórico-metodológica na Abordagem Sócio-Histórica, nos princípios de articulação entre a formação e a pesquisa (DESGANÉ, 1997; FIORENTINI, 2004; IBIAPINA, 2007, 2008), na produção e negociação de sentidos e no compartilhamento de significados (VIGOTSKI, 1998; MAGALHÃES, 2007). A discussão parte da perspectiva do planejamento de ensino como prática coletiva crítico-reflexiva, e se respalda nos estudos de autores como Gandin (1983, 1995); García (1987, 1997); Gómez (1997); Vigotski (1998, 2009); Marx (2002); Vasconcellos (2003, 2006, 2007); Fiorentini (2004); Ibiapina (2007); Ibiapina e Lima (2007); Vázquez (2007); Liberali (2008); Imbernón (2010), entre outros. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores e a pesquisadora. A produção dos dados ocorreu entre os meses de maio de 2011 a abril de 2012, oportunidade em que utilizou como procedimentos metodológicos o questionário, o encontro colaborativo, o diário reflexivo de planejamento e as sessões reflexivas. A enunciação é o objeto de análise e de interpretação dos dados, embasadas na análise do discurso de Bakhtin (2010). Desse modo, evidencia a compreensão do discurso dos participantes, nos quais os sentidos de trabalho coletivo em relação à prática de planejamento encontram-se diluídos nas categorias de trabalho individual e coletivo; a prática de planejamento apresenta características das perspectivas normativa, estratégica e participativa-cooperativa. A pesquisa aponta, por um lado, o trabalho individualizado com necessidade de expansão para a forma de trabalho coletivo colaborativo e, por outro, revela como necessidades formativas: a possibilidade relacional entre teoria e prática; e a criação de espaços de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática de planejamento.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Prática de planejamento. Formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to investigate the meanings and senses that teachers give to collective work in the context of planning practice, relating them to needs of teacher development in order to expand these meanings. The theoretical and methodological discussion is based on the Socio-Historical Approach, and in the articulation between training and research (DESGANÉ, 1997; FIORENTINI, 2004; IBIAPINA, 2007, 2008) and the production and negotiation of meanings and shared meanings (VYGOTSKY, 1998; MAGALHÃES, 2007). The discussion in this paper we carry out part of the planning perspective of teaching as collective critical and reflective practice. This discussion is rooted in the thinking of authors like Gandin (1983, 1995), Garcia (1987, 1997), Gómez (1997), Vygotsky (1998, 2009), Marx (2002), Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Fiorentini (2004), Ibiapina (2007), Ibiapina; Lima (2007), Vázquez (2007), Liberali (2008), Imbernón (2010), among others. Survey participants are four teachers and the very researcher. The data were produced from May 2011 to April 2012. The instruments used were a questionnaire, collaborative meeting sessions, reflective diary planning and reflective sessions. The enunciation is the object of analysis and interpretation of data, based in the discourse analysis of Bakhtin (2010). A discourse analysis showed that the directions of the collective work of the participants in relation to the practice of planning undertaken by them are diluted in the categories of individual and collective work. The planning practice has characteristics of prospects for normative planning, strategic cooperative and participative, pointed on one hand, individualized work, requiring expansion of the senses identified for collaborative form of collective work, and secondly, training needs revealed the possibility of dialogue between theory and practice and the creation of spaces for critical reflection, collective and continuous of planning practice.

Keywords: Collective work. Planning practice. Continuing education.

LISTA DE QUADROS

NO CORPO DO TEXTO

Quadro 1: A dialética do planejamento	32
Quadro 2: Plano de ação da pesquisa	74
Quadro 3: Caracterização acadêmica e profissional dos participantes	75
Quadro 4: Agenda das sessões reflexivas	85
Quadro 5: Plano de análise	96
Quadro 6: Diário Reflexivo de Planejamento da professora M	121
Quadro 7: Continuação do Diário Reflexivo de Planejamento da professora M	122
Quadro 8: Continuação do Diário Reflexivo de Planejamento da professora M	123
Quadro 9: Diário Reflexivo de Planejamento da professora S	130
Quadro 10: Continuação do Diário Reflexivo de Planejamento da professora S ...	131
Quadro 11: Prática de planejamento dos participantes	148

NO APÊNDICE B – Quadros relacionados ao planejamento das sessões reflexivas

Quadro 12: Questões orientadoras da primeira sessão reflexiva	171
Quadro 13: Questões orientadoras da segunda sessão reflexiva	172
Quadro 14: Questões orientadoras da terceira sessão reflexiva	173
Quadro 15: Questões orientadoras da quarta sessão reflexiva	174
Quadro 16: Questões orientadoras da quinta sessão reflexiva	175

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SENTIDO E SIGNIFICADO DE TRABALHO COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO	17
2.1 O trabalho coletivo: sentidos e significados sociais	17
2.2 Prática de planejamento na ação docente	27
2.2.1 Significado da atividade de planejar	28
2.2.2 Racionalidades da prática de planejamento	34
2.2.2.1 A racionalidade técnico-instrumental na prática de planejamento	36
2.2.2.2 A racionalidade prática-reflexiva na prática de planejamento	39
2.2.2.3 A racionalidade reflexiva-crítica na prática de planejamento	41
2.2.3 Práticas de planejamento	44
2.3 Necessidades formativas na perspectiva da prática de planejamento	51
3 DISCUSSÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA: construindo caminho	58
3.1 Inter-relações na pesquisa: abordagem sócio-histórica e pesquisa Colaborativa	58
3.1.1 Atividade na perspectiva do trabalho humano	62
3.1.2 Sentido e significado da prática de planejamento	64
3.2 Pesquisa colaborativa	67
3.2.1 Princípios da pesquisa	70
3.3 Campo de pesquisa: apresentando o contexto e os participantes	73
3.3.1 Procedimentos metodológicos e a produção de dados	77
3.3.1.1 Questionário	78
3.3.1.2 Encontro colaborativo	79
3.3.1.3 Diário reflexivo de planejamento	81
3.3.1.4 Sessão reflexiva	83
3.4 Plano de análise de dados	94
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
4.1 Sentidos e significados de trabalho coletivo: inter-relações construídas em processo de colaboração	99
4.1.1 Sentidos e significados do professor H	101

4.1.2 Sentidos e significados da professora M	106
4.1.3 Sentidos e significados do professor R	110
4.2 Caracterização da prática de planejamento dos professores	113
4.2.1 Caracterização da prática de planejamento do professor H	115
4.2.2 Caracterização da prática de planejamento da professora M	122
4.2.3 Caracterização da prática de planejamento da professora S	130
4.2.4 Caracterização da prática de planejamento do professor R	137
4.2.5 Caracterização da prática de planejamento da professora L	144
4.3 Identificando necessidades formativas na prática de planejamento	149
4.3.1 Dialética da relação teoria e prática	150
4.3.2 Espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	165
ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, e desde o princípio do século XXI, o tema formação de professores tem sido de interesse para as Ciências Humanas e para as Ciências da Educação devido à situação precária em que se encontra o Ensino Público no Brasil. A existência de uma série de fatores concorrem para a precariedade do ensino nas escolas, dentre eles destacamos, por exemplo, a ausência de colaboração em todos os níveis da educação pública em nosso país. A vida moderna está marcada por várias experiências individualistas, orientadas por investidas egocêntricas, que deliberam sobre as questões das esferas política, social e pessoal. Essa manifestação se propaga por vários contextos, notadamente no educacional, sufocando as vozes dos profissionais da educação no âmbito da discussão, da reflexão crítica e da decisão sobre a questão da formação de professores, dentre outras, distanciando os atores individuais, provocando a ausência de um trabalho coletivo entre os profissionais do ensino. Fator que motivou este trabalho com a temática: o trabalho coletivo dos professores na perspectiva da prática de planejamento.

O interesse em pesquisarmos o tema, desenvolvido neste estudo, surgiu da necessidade de entendermos o trabalho coletivo dos professores, no contexto de planejamento, em uma escola de Ensino Médio da rede estadual do Maranhão.

Na referida Escola, no decurso das reuniões pedagógicas, percebemos que os professores apresentavam dificuldades para desenvolver trabalho coletivo nas atividades de planejamento de ensino, visto que não priorizavam o diálogo nessas reuniões, que consideramos como a forma primordial de realização da linguagem.

Nas reuniões para elaboração do planejamento também presenciamos manifestações de insatisfação de alguns professores relacionadas à forma como essas reuniões eram conduzidas, uma vez que eles não valorizavam a interação e a participação nas atividades de planejamento, quando realizadas em grupo.

Outro aspecto que integrou nossa inquietação foi o mau uso do tempo destinado pela escola para as reuniões de planejamento. Essa situação provocava queixas frequentes por parte dos professores interessados em fazer uso desse tempo/espço para discutir questões comuns a determinadas disciplinas e áreas de conhecimentos. Entretanto, mesmo gerando desconforto, observamos durante as reuniões, eventuais oportunidades de reflexão sobre o planejamento.

As observações expostas, bem como as inquietações provocadas em decorrência delas, surgiram na época em que exercemos a docência nessa escola, no período de 1995 a 2003.

Nesse intervalo de tempo, sentimos que a falta de participação, de diálogo, de negociação e de engajamento dos professores nas reuniões de planejamento eram atitudes e comportamentos frequentes. Os temas discutidos nas reuniões de planejamento não se relacionavam com as ações dos professores em sala de aula. Nesse contexto, cada docente enfrentava as situações do cotidiano da escola individualmente, sem discussão e reflexão coletiva. Assim, resolver os problemas concretos de sala de aula se tornava, para cada professor, um desafio pessoal.

As referidas atitudes e comportamentos dos professores dessa Escola contribuíram para que as reuniões de planejamento caíssem no descrédito da maioria dos professores, que passou a criticá-las naquele contexto e a desvalorizá-las.

Os docentes costumavam tecer críticas ao planejamento, porém, não eram expressas com clareza, visto o fato de ocorrerem de forma difusa e em situações informais, como nos encontros casuais dos professores nos corredores da Escola, na sala de professores e durante o tempo para o cafezinho. Assim, perdiam oportunidades de contribuir para a mudança na prática do planejamento de ensino. Dessa forma, as reuniões de planejamento que deveriam ser espaço de negociações eram usadas como espaço de confraternização, cumprindo, muitas vezes, papéis meramente formais. Apesar das críticas e da descrença dos professores da Escola observada, as reuniões de planejamento são apontadas pela maioria dos docentes, bem como, pela coordenação pedagógica como espaço que poderia viabilizar mudanças na prática pedagógica.

Nesse contexto de trabalho, detectamos que os professores se dividem em dois grupos: um formado por aqueles que estão satisfeitos com sua prática de planejamento, ou pelo menos não se manifestam contrários a ela; o outro composto pelos que desejam mudanças na forma e no conteúdo dos planejamentos que realizam, consoante o relato da experiência que vivenciamos na Escola, local em que detectamos que esse contato com as práticas de planejamento apresentava marcas – linguagens, tempos, espaços e materialidade. Uma dessas marcas era a predominância do trabalho individual na prática de planejamento, que inúmeras vezes manifestava-se na falta de participação e de colaboração entre os pares, constituindo-se, assim, um dos principais problemas enfrentados pela Escola.

A convivência com esse grupo de professores, bem como a experiência como professora da Educação Básica, fez emergir necessidades e motivos para contribuirmos com a prática de trabalho coletivo e com a prática de planejamento colaborativo como possibilidade de mudança dos modos de planejar predominantes na realidade dessa escola. Essa motivação nos levou a investir em estudos e pesquisas que contribuirão para a produção da compreensão do planejamento como trabalho coletivo, baseado na negociação de sentidos e no

compartilhamento de significados e em práticas de planejamento colaborativo.

Com a intenção de contribuir efetivamente com a implantação de práticas de trabalho coletivo e de planejamento colaborativo nas escolas, especialmente na educação de nível médio, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo geral de investigar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento, relacionando-os às necessidades formativas que possibilitam a expansão desses sentidos e significados.

Pressupondo que a prática de planejamento dos professores do Ensino Médio da Escola investigada precisa ser modificada e transformada, desenvolvemos este estudo com os objetivos específicos de identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo e às necessidades formativas; caracterizar a prática de planejamento dos professores; e analisar as necessidades formativas que possibilitem a expansão dos sentidos e significados de trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento.

Para o entendimento empreendido neste estudo, os autores Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Ibiapina (2007, 2008), Ibiapina e Lima (2007), Gandin (1983, 1995), Fiorentini (2004), Vigotski (1998, 2009), Imbernón (2010), Marx (2002), Gómez (1997), Vázquez (2007), entre outros, serviram de fundamentação para as reflexões e análises realizadas ao longo desta dissertação. Os autores supracitados contribuíram para a expansão de conhecimentos e para o entendimento sobre o que é planejamento na perspectiva do trabalho coletivo, bem como para a sistematização desta pesquisa, no sentido de criar condições para a transformação das práticas de planejamento dos professores na dimensão colaborativa.

O estudo sobre a prática de planejamento na perspectiva colaborativa propiciou-nos uma abordagem acerca da formação e da prática do professor, enquanto instrumento e resultado de mudança no quadro da situação da educação na contemporaneidade. Nesse sentido, a orientação é que o professor, como profissional da educação, tenha clareza do contexto sócio-histórico e de seu papel no interior dele. É preciso também que o professor tenha consciência da dimensão do trabalho que desenvolve, redimensionando e ressignificando sua prática de planejamento em cada momento histórico vivido.

Nesta segunda década do século XXI, a prática de planejamento deve ser aquela que se coaduna com as exigências educacionais de transformação na perspectiva da produção dialética do conhecimento, sustentada por uma prática crítico-reflexiva que seja capaz de engendrar a transformação no trabalho do professor.

Esta pesquisa consiste em trabalho colaborativo realizado com o apoio do Grupo de Pesquisa FORMAR. O objetivo do grupo é desenvolver Pesquisa Colaborativa pautada pela

discussão, reflexão, compreensão e transformação no sentido da Formação Continuada de Professores, o que acontece por meio de trabalho colaborativo entre professores pesquisadores da Universidade Federal do Piauí, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a Coordenação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, de uma equipe de doutorandos, mestrandos, alunos de iniciação científica da referida instituição e de voluntários da comunidade acadêmica.

Ocupamo-nos, assim, dos problemas de relevância social que trazem ganhos para a vida pessoal e profissional dos participantes, no que diz respeito à melhoria e à transformação de suas práticas sociais fundamentadas na Abordagem Sócio-Histórica e nos estudos de Vigotski (1998, 2009), Ibiapina (2008), Araújo (2010), entre outros.

Nessa óptica, utilizamos três categorias teóricas: sentido e significado; atividade na perspectiva do trabalho humano e necessidades formativas. Na primeira, baseamo-nos nos autores: Leontiev (1978), Basso (1994), Vasconcellos (2006), Asbahr (2005) e Vigotski (2009). Em relação à segunda, temos: Marx (2002), Vigotski (1987), Schettini (2008) e Carvalho (2011). No que concerne à terceira, fundamentamo-nos em: Marx (2002), Afanasiev (1985), Teles (1997) e Vasconcellos (2006). No processo de investigação, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: questionário, encontro colaborativo, diário reflexivo de planejamento e sessão reflexiva, desenvolvidos com base na Pesquisa Colaborativa e considerando as contribuições de Machado (2004), González Rey (2005), Liberali (2004, 2008), Magalhães (2006), Ibiapina (2007, 2008), entre outros autores.

E para efeito de organização, este trabalho está dividido em cinco seções. A primeira seção está constituída pela introdução do estudo. A segunda trata da revisão de literatura, que fundamenta a discussão acerca de sentido e significado de trabalho coletivo docente em contexto de planejamento, abordando os temas: modalidades e sentidos de trabalho coletivo, a prática de planejamento na ação docente e suas racionalidades e o significado da atividade de planejar. A terceira seção apresenta a discussão teórico-metodológica, com as contribuições da Abordagem Sócio-Histórica como instrumento e resultado de transformação da prática de planejamento na perspectiva da colaboração, e os procedimentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa. A quarta seção traz a análise e a discussão dos dados, ao tempo em que a quinta e última seção aborda as considerações finais, mostrando os resultados da pesquisa.

Com este trabalho, contribuimos com professores e pesquisadores da área de educação e com aqueles que manifestaram interesse pelas questões que discutimos, compartilhando conhecimentos, experiências e práticas sobre o planejamento, na perspectiva de trabalho docente coletivo, o que culminou com a autoformação reflexiva e colaborativa.

2 SENTIDO E SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO

O tema trabalho coletivo tem sido discutido em âmbito nacional e internacional por muitos pesquisadores, constituindo-se em objeto de estudo de trabalhos recentes¹, voltados para a pesquisa de práticas e de grupos colaborativos. Nessa perspectiva, desenvolvemos este estudo com o objetivo de discutirmos os sentidos e os significados sociais do trabalho coletivo, fundamentados no pensamento de autores como Fiorentini (2004), Hargreaves (1998), Imbernón (2010) e Fiorin (2010).

Discutimos, nesta seção, os múltiplos sentidos e significados atribuídos ao trabalho coletivo, caracterizando-os e relacionando-os à prática de planejamento do professor, ao significado da atividade de planejar, às racionalidades da prática e às necessidades formativas que emergiram no contexto desta investigação. Para tanto, utilizamos como referencial teórico: Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Ibiapina e Lima (2007), Gandin (1983, 1995), Araújo (2010), Pimenta (2008) e Vazquez (2007).

2.1 O trabalho coletivo: sentidos e significados sociais

O que denominamos de trabalho coletivo tem assumido uma variedade de sentidos e significados. Esse tipo de organização do trabalho está relacionado à necessidade dos processos de democratização das relações vivenciadas na escola – especialmente pela elaboração do planejamento e os ganhos que trazem à prática docente, sendo considerada como recurso para solucionar e resolver problemas, necessidades e/ou desafios colocados à educação. Buscamos na literatura autores como Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Fiorentini (2004), Ibiapina e Lima (2007), Gandin (1983, 1995), Araújo (2010), Pimenta (2008), Vázquez (2007) e Imbernón (2010), que contribuíram para identificar os sentidos e os significados de trabalho coletivo negociado e compartilhado pelos professores.

Fiorentini (2004, p. 47) discute em seus estudos a polissemia e a dispersão existente em torno do termo trabalho coletivo, e afirma que existe “[...] uma dispersão semântica envolvendo termos como trabalho coletivo, trabalho cooperativo, trabalho colaborativo e colegialidade artificial”. Para o autor, esses termos ora são empregados como sinônimos, ora

¹ Por exemplo, é o que ressalta os componentes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática associado ao Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa/Prática Pedagógica em Matemática (CEMPEM/PRAPEM) da FE/Unicamp.

de forma polissêmica, revelando múltiplos sentidos. E para esclarecer a dispersão semântica do termo – trabalho coletivo –, ele fez o mapeamento dos seus múltiplos sentidos e significados, destacando, entre eles, o trabalho cooperativo e o colaborativo.

Fiorentini (2004), para elucidar a polissemia e a dispersão semântica do referido termo baseou-se na compreensão de Hargreaves (1998), sobre a distinção entre as quatro formas gerais de cultura docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. A tipologia explicitada pelo referido autor (FIORENTINI, 2004, p. 49) afirma que “[...] nem todo trabalho coletivo é autenticamente colaborativo”. E desenvolve dois conceitos que nos ajudam a compreender a distinção dos níveis de colaboração² presentes em cada uma dessas formas de cultura.

A colegialidade artificial consiste em uma zona intermediária presente tanto no trabalho coletivo quanto no trabalho cooperativo, antecedendo o trabalho colaborativo. Nas duas primeiras formas de trabalho, a realidade existente ainda não representa, para os membros do grupo, uma contradição. O que predomina nessas formas é a acomodação. A crise ainda não se instalou. Os motivos ainda não estão conscientes para engendrar outra forma de trabalho que não seja o trabalho individual e/ou cooperativo. Ou, até mesmo, o trabalho coletivo na perspectiva da cooperação compulsória e involuntária.

O trabalho colaborativo é a forma de organização do trabalho que ultrapassa as fronteiras do trabalho coletivo cooperativo, avançando mais para o centro do processo de transformação (conforme Figura 1). Dialeticamente, torna-se espaço de confronto de ideias, opiniões, ações e práticas reflexivas; retira o sujeito da condição de passivo e eleva-o à condição de construtor de novos conhecimentos, além de orientá-lo a desenvolver práticas colaborativas, espontâneas e voluntárias.

O processo de mudança na organização da educação suscitou, nos últimos anos, questionamentos do tipo: como fica o trabalho individual? Para responder a essa questão, recorreremos aos conhecimentos de Fiorentini (2004). Segundo o estudioso, a dimensão do trabalho individual passa a ser vista como heresia³, algo que deve ser banido e reprimido da organização do trabalho, considerado negativo para as diversas organizações e em particular para a escola.

Hargreaves (1998) também discute se houve ou não abandono, ou secundarização do

² Colegialidade artificial – colaboração não espontânea nem voluntária, burocrática, regulada administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instâncias de poder, sendo previsível e fixa no tempo e espaço; e balcanização – divisão do corpo docente em pequenos subgrupos que pouco trocam ou interagem entre si, podendo às vezes, serem adversários uns dos outros.

³ sf. 2. Contra-senso; absurdo (FERREIRA, 2000).

trabalho individual. Segundo ele, a cultura coletiva pode ser altamente positiva, mas dependendo da forma como é concebida e realizada também pode vir a ser nociva e improdutiva para professores e alunos.

A mudança da organização educacional e do trabalho docente passa, inicialmente, por um processo formativo dos profissionais da educação que comporta as duas formas mais comuns de trabalho: o trabalho individual e o trabalho coletivo. Não estamos nos referindo ao trabalho individual no sentido do individualismo forçado, ou aquele causado por elementos naturais, ou ainda, determinado por elementos contextuais, mas do isolamento escolhido pelo professor ou desenvolvido pela cultura profissional (IMBERNÓN, 2010).

Para compreendermos o que a prática do individualismo produz na prática docente, recorreremos à afirmação de Imbernón (2010, p. 64):

Não devemos confundir o “isolamento” do “individualismo” com a “individualidade” ou “individualização”. A individualidade é a capacidade para executar o juízo livre de restrições e independentes, e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções.

Compreendemos que tanto a individualidade quanto a individualização contribuem para a formação e o trabalho dos professores, porque estes necessitam de momentos para (re)pensar a prática de planejamento. Portanto, o professor, na prática pessoal e profissional, necessita de momentos para situações de análise e de reflexão sobre o que deve e o que pode realizar sozinho. É bem verdade que esses momentos de reflexão e de análise são benéficos para expandir a compreensão da dimensão da individualização profissional, mas é recomendável cuidado para que certas práticas individuais não resultem em isolamento.

O trabalho colaborativo não exclui o desenvolvimento de habilidades individuais, uma vez que os professores necessitam desenvolver essas habilidades, assim como também outras que envolvam parcerias e colaboração. Com base nesse pensamento, Imbernón (2010, p. 65) revela que o “[...] trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a fim de se conhecerem e ampliarem as metas de ensino”.

Nessa perspectiva do trabalho colaborativo, a formação continuada de professores é um processo capaz de romper a barreira do individualismo, expandindo-se para outras formas de organização do trabalho, sem, contudo, ocultar ou deixar de mencionar as dificuldades que se apresentam nesse processo. É importante não confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou de adesão a modismos, que costumam ser mais atrativos do que o

procedimento real de colaboração.

Entendemos que o trabalho colaborativo é um instrumento que, ao ser desenvolvido pelos professores, comporta tanto as habilidades individuais quanto as grupais. Assim, é necessário romper com o individualismo na forma de isolamento. Essa forma de cultura cria uma distância entre o compromisso e o trabalho do professor por facilitar a falta de solidariedade e a compartimentalização do trabalho, gerando a incomunicabilidade e a falta de diálogo entre seus pares. Quando Fiorentini (2004) afirma que nem todo trabalho coletivo é autenticamente colaborativo, está admitindo a existência de níveis distintos de cooperação, são eles: a cultura docente da colegialidade artificial e a cultura docente da balcanização.

O primeiro nível de cooperação existente no trabalho coletivo é a cultura docente da colegialidade artificial, caracterizada por relações de trabalho forçadas, indesejadas e não valorizadas pelos professores, visto que é considerada uma forma de cooperação compulsória, burocrática e regulada pela administração, que determina e supervisiona a realização do que foi estabelecido, sem a anuência dos professores que assumem nessa relação a tarefa de executores no processo. O segundo nível de cooperação que se aproxima, mas que ainda não chega a ser considerado trabalho colaborativo é a balcanização, que divide os docentes em subgrupos isolados e de certo modo rivais entre si. Sobre o assunto, Fiorentini (2004, p. 49-50) afirma:

A cultura docente balcanizada caracteriza-se pela divisão do corpo docente em pequenos subgrupos que pouco trocam e interagem entre si, podendo às vezes, serem adversários uns dos outros. Essa situação não impede que alguns desses subgrupos sejam, internamente, grupos colaborativos. A cultura docente balcanizada pode engendrar: a formação de grupos isolados que sejam mais confortáveis, cômodos e complacentes; conformismo em algumas pessoas, deixando de produzir individualmente e de buscar caminhos próprios; a formação de colegiados burocráticos, improdutivos e controlados administrativamente, podendo configurar-se como artifício administrativo e político (co-optativo) de defesa de interesses particulares.

A cultura docente balcanizada reflete interesses pessoais e ideológicos em disputa e comporta fases intermediárias, por exemplo, a divisão dos professores em pequenos grupos. Este choque político, além de nutrir a falta de solidariedade entre os subgrupos, motiva relações de competitividade e de isolamento entre os componentes dos grupos. A cooperação é, entre outras formas de trabalho coletivo, a que mais se aproxima do trabalho colaborativo. Apesar da realização de ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão.

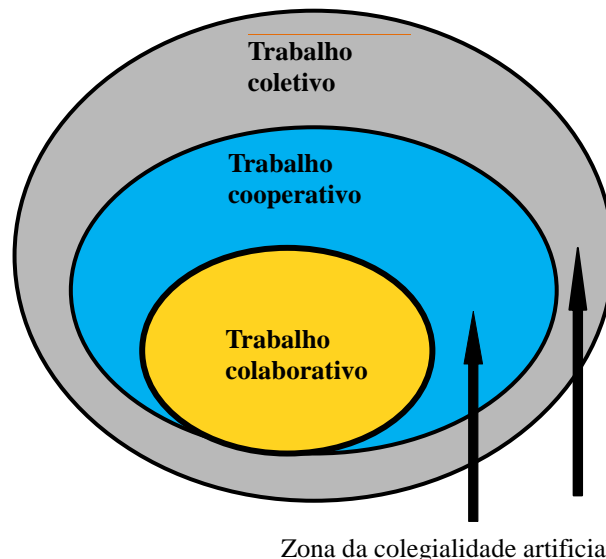
Para expandir a compreensão e os significados acerca dessas duas formas de trabalho

coletivo – a cooperação e a colaboração – Fiorentini (2004) recorre à etimologia das palavras. As denominações cooperação e colaboração têm o mesmo prefixo “co”, que significa ação conjunta. Elas diferenciam-se pelo fato de a primeira ser derivada do verbo latino *operare*, que significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema; e a segunda, de *laborare*, que significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, o autor esclarece que:

[...] Na cooperação uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver [...] relações desiguais e hierárquicas. Na colaboração todos trabalham conjuntamente [...] e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. (FIORENTINI, 2004, p. 50).

O processo de trabalho coletivo cooperativo apresenta limitações que reduzem a autonomia dos envolvidos. Nele, as tarefas são executadas sem a participação e a negociação no planejamento, caracterizando-se por relações hierárquicas de poder. No trabalho coletivo colaborativo, a negociação é aspecto fundamental que se configura como singularidade e é caracterizado por relações não hierárquicas, liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações.

Figura 1 – Múltiplos sentidos e significados de trabalho coletivo



Fonte: Fiorentini (2004).

Na Figura 1, os sentidos e os significados de trabalho coletivo englobam tanto elementos do trabalho cooperativo quanto do trabalho colaborativo, admitindo na esfera mais externa (trabalho coletivo e cooperativo) elementos da Zona da Colegialidade Artificial,

considerada o nível mais elementar da cooperação, caracterizada como compulsória, involuntária e autoritária. No centro, fazendo intersecção com o trabalho cooperativo, encontramos o trabalho colaborativo representando a participação dos envolvidos e a contribuição de reciprocidade para o grupo na perspectiva de superação das resistências ao processo de trabalho colaborativo, caracterizado pela colaboração espontânea e voluntária que admite decisões negociadas e compartilhadas entre os professores.

Dos vários princípios fundantes do trabalho colaborativo, abordamos a voluntariedade, a identidade e a espontaneidade que, segundo Fiorentini (2004, p. 52), quando se deseja desenvolver trabalho colaborativamente é preciso:

[...] querer trabalhar juntos com outros professores, [...], é algo que deve vir do interior de cada um..., do desejo de querer fazer parte de um grupo de trabalho constituído por professores voluntários, no sentido da participação espontânea, por vontade própria, sem ser coagido, ou cooptado por alguém.

Acreditamos que o trabalho colaborativo é marcado por relações espontâneas e voluntárias manifestadas pelos próprios professores enquanto grupo social, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas ou mediadas pela administração ou por agentes externos, o que não impossibilita que grupos regulados pela administração, com relações hierárquicas de poder, trabalhando juntos, depois de considerável tempo, venham a ser colaborativos. Embora se reconheçam restringidos pela burocracia e pela própria condição social e histórica da escola, os professores que compartilham uma cultura colaborativa buscam espaços de colaboração em que possam atuar na perspectiva crítica e comprometidos ética e politicamente com a aprendizagem dos alunos e com seu desenvolvimento profissional.

O contrário também pode ocorrer. Alguns grupos constituídos pela administração escolar somente têm o rótulo de colaborativo, mas, na realidade, não o são. Suas ações não são pautadas na colaboração, isto porque o trabalho colaborativo faz exigências ao professor, sendo a principal aquela na qual o seu motivo pessoal se coadune com o motivo do grupo. Portanto, a formação do grupo de professores para realizar trabalho colaborativo está relacionada aos motivos que impulsionam os seus membros, ou seja, os motivos variam de acordo com cada pessoa.

Entre os motivos que levam os professores a formar um grupo de trabalho, de acordo com Fiorentini (2004, p 54), estão:

Buscar apoio e parceiros para compreender e enfrentar os problemas complexos da

prática profissional; enfrentar colaborativamente as inovações curriculares na escola; buscar o próprio desenvolvimento profissional e desenvolver pesquisa sobre a própria prática.

O sentimento de incompletude e de inacabamento como profissional da educação, aliados à vontade e ao desejo de trabalhar em conjunto com os colegas, diante de percepção de que juntos podemos mais e fazemos melhor que sozinhos, foram decisivos para que os professores participantes desta pesquisa buscassem a formação de grupos colaborativos. Apesar dos olhares e compreensões diferentes, próprios do trabalho colaborativo, permeados de contradições, as pessoas demonstraram disposição para compartilhar, espontaneamente, os interesses comuns.

Outro princípio incorporado ao trabalho colaborativo é a liderança compartilhada ou corresponsabilidade que se dá “[...] quando o próprio grupo define quem coordena determinada atividade, podendo haver um rodízio, nessa tarefa, entre os membros do grupo”. (FIORENTINI, 2004, p. 56). A alternância na coordenação de tarefas dentro do grupo possibilita o empoderamento de todos os componentes e o exercício da prática de autoridade compartilhada, sem a presença de hierarquia entre eles.

A prática da liderança compartilhada permite ao grupo relações permeadas por flexibilidade, negociação e compartilhamento de significados na produção de novos conhecimentos. Isso ocorre na medida em que se dá o diálogo e a interação entre os participantes, contribuindo para a melhoria da prática de planejamento.

Apoio e respeito mútuo são princípios importantes a serem considerados para o sucesso e a sobrevivência do grupo colaborativo. Sua adoção encoraja os membros do grupo ao compartilhamento de conhecimentos e experiências, principalmente quando verificamos entre os mesmos a dificuldade de incorporação das inovações na prática escolar. Esse apoio pode ser de natureza intelectual, técnico e afetivo.

Além dos princípios mencionados, outros também constituem aspectos importantes do trabalho colaborativo, como a ação e a reflexão compartilhadas, a negociação, o diálogo e a confiança mútua, os quais já se encontram presentes, implícita ou explicitamente, nas características já mencionadas nesta discussão sobre os sentidos do trabalho coletivo.

O trabalho colaborativo vem se constituindo como modalidade de trabalho coletivo com maior capacidade de transformar as relações humanas nos diversos ambientes. Tanto em ambientes naturais quanto contextuais, a colaboração é a força que move barreiras e estabelece novo limite, possibilitando a expansão de sentidos e significados socialmente produzidos. Assim, o trabalho colaborativo é um processo que ajuda os professores a

entenderem a complexidade do trabalho educativo e a darem respostas melhores às situações problemáticas na prática (IMBERNÓN, 2010).

Dessa forma, enfatizamos a importância do trabalho coletivo dos professores na perspectiva da prática de planejamento desde o início do processo de formação. O contato com metodologias e estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo centrado no trabalho colaborativo, são primordiais para o enfrentamento das situações problemáticas que surgem na sala de aula e na escola. Portanto, na formação colaborativa não existe lugar para o individualismo, tampouco para o isolamento que cria fronteiras e barreiras para os professores, dificultando a comunicação, encerrando o indivíduo na prática de trabalho solitário, compartimentado, impossibilitando a negociação e o compartilhamento de saberes e de experiências. O isolamento é uma prática que deve ser evitada por ser desfavorável para o trabalho do professor. Nessa prática, os membros do grupo assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalecem o individualismo, a falta de engajamento, a concorrência egoísta e o pensar solitário.

Para Imbernón (2010, p. 68), “[...] uma forma de combater o individualismo é a formação colaborativa, tanto na instituição educacional quanto nos processos metodológicos da formação Standard⁴”. A crítica tecida pelo autor para a superação do individualismo, diz respeito ao uso da(s) teoria(s) que permite(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que identifiquem seu potencial transformador. O que lhes possibilitarão libertarem-se definitivamente das amarras do individualismo traduzido em dificuldades no trato com o coletivo, bem como do medo de críticas que possam surgir no grupo.

Segundo Pimenta (2008, p. 26), Stenhouse afirma: “[...] processo de emancipação é mais o de liberação de amarras psicológicas individuais do que o de uma emancipação social”. Ou seja, é preciso fazer o movimento no sentido de ultrapassar o terreno da crítica, avançando para o terreno das possibilidades, partindo da reflexão individual para a reflexão crítica e coletiva.

A possibilidade de passagem da reflexão individual à reflexão crítica e coletiva exige dois questionamentos de crucial importância. O primeiro é: o que se entende por teoria e seu papel na reflexão? E o segundo é: a reflexão é necessariamente um processo coletivo? Com relação ao primeiro questionamento entendemos que a teoria tem importante papel na prática profissional dos professores por lhes oferecer perspectivas de análise para compreenderem a

⁴ Formação regular.

realidade constituída do contexto da prática de planejamento, por ser sócio-histórico, além de permitir organização profissional para intervir, transformando-o (PIMENTA, 2008).

Para a referida autora, a teoria é cultura objetivada, que se constrói por meio do diálogo que se dá entre o conhecimento pessoal do professor com a ação. Considerando nessa relação condições objetivas (as teorias da educação, por exemplo) que possibilitem ao professor elaborar processos mentais que ele mobiliza em situações concretas, para formar o conjunto de experiências, sendo estas constantemente reelaboradas. Dessa forma, embora a atividade teórica proporcione um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ela carece de ações práticas. Uma teoria só existe em relação à prática e somente se materializa por meio de mediações, passando do estado subjetivo e ideal para o objetivo e concreto, ou seja, para a atividade teórico-prática.

Acreditamos na contribuição da teoria para a transformação da prática de planejamento quando, ao ser apreendida pelos professores na prática, suscitar em ações reais e efetivas a transformação requerida. Com isso, a transformação da prática de planejamento dos professores exige a utilização da teoria na prática mediada por um processo que se constitui de reflexão e mudança das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (VÁZQUEZ, 2007).

O segundo questionamento diz respeito à reflexão como necessariamente um processo coletivo, que supõe a prática reflexiva como atuação profissional do professor e as condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos próprios professores do caráter político de que se revestem seus atos e que, a prática reflexiva, enquanto prática social, somente pode se realizar no coletivo, o que necessariamente deve transformar a escola em espaço de aprendizagem e de formação profissional, nos quais os professores se apoiem, negociem e compartilhem seus conhecimentos, ideias, objetivos e experiências (PIMENTA, 2008).

Assim, o trabalho coletivo, considerando seus múltiplos sentidos e nuances enquanto atividade teórica e prática, é instrumento e resultado capaz de superar o individualismo na prática de planejamento dos professores sem, contudo, negar que esses profissionais, no processo de formação e no exercício da profissão docente, algumas vezes agem individualmente. Reconhecemos que o trabalho coletivo entre professores não é fácil. É preciso oportunizar o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais, de trocas interativas e de diálogo, a fim de desenvolver a reflexão, a negociação de sentidos e o compartilhamento de conhecimentos, experiências e significados, e sua expansão por meio do trabalho colaborativo nas atividades de planejamento.

O trabalho colaborativo afeta a escola como um todo, incidindo sobre ele o modo de

entender a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, inclusive a função docente e as formas de interação dos professores. Essa perspectiva de trabalho implica discussões, trocas de experiências e situações que possibilitam reflexão sobre ações realizadas, envolvendo debate intelectual que comporta contradições cognitivas, que favoreça a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados.

Na prática de trabalho colaborativo, os professores quando se reúnem para conversar, planejar, ou mesmo tomar decisões sobre alguma atividade da escola, precisam tornar claro para os demais colegas seus entendimentos. Eles se apoiam mutuamente, compartilhando, além de regras, comportamentos e conhecimentos teórico-metodológicos orientadores da ação pedagógica, apoio afetivo no enfrentamento das situações imprevisíveis e urgentes que se deparam em seu trabalho (FARIAS, 2007).

De acordo com Ibiapina e Ferreira (2007, p. 34), o trabalho colaborativo se constitui a partir de:

[...] requisitos básicos, como a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias, possibilitando a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Coerente com os pressupostos das autoras está a perspectiva do trabalho colaborativo como igualdade de oportunidade dos participantes na interação para expor suas experiências e ideias, manifestar seu pensamento, concordando ou discordando da opinião do outro, reconhecendo-se como aprendiz nas relações de trocas interativas com seus pares. É o trabalho colaborativo, portanto, um dos espaços de aprendizagem dos professores, que possibilita a expansão do nível de desenvolvimento profissional.

Para as referidas autoras o trabalho colaborativo pressupõe também a mediação, que se dá mediante a parceria de um par mais experiente que guia e/ou coordena a atividade para estimular os demais componentes do grupo a manter uma inter-relação colaborativa capaz de fazer os participantes pensarem, sistemática e continuamente, sobre sua prática de planejamento de forma contextualizada e crítica.

Acerca do trabalho colaborativo surgiu nas últimas duas décadas do século XX, uma acirrada discussão, que se estende até nossos dias. Apesar da contribuição de especialistas da área (IMBERNÓN, 2010; PIMENTA, 2008; FIORENTINI, 2004; IBIAPINA, 2008; IBIAPINA; FERREIRA, 2007; entre outros), o assunto não se esgotou, provavelmente em virtude da complexidade da educação em nossa sociedade.

A temática do trabalho coletivo na sua dimensão colaborativa presente neste estudo, e relacionado à prática de planejamento dos professores será retomada na discussão que realizaremos na próxima subseção.

2.2 Práticas de planejamento na ação docente

As práticas de planejamento dos professores no cotidiano escolar são as práticas que envolvem todas as atividades planejadas pela escola. Neste estudo, ativemo-nos somente a uma delas: o planejamento de ensino realizado pelos professores, que constitui a atividade de planejar, relacionando-a aos tipos de racionalidades da prática e ao sentido e significado da prática de planejamento.

Com base em Gandin (1983, 1994), Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Ibiapina e Lima (2007), Araújo (2010), entre outros, discutimos o significado da atividade de planejar. Os tipos de racionalidades da prática de planejamento foram abordados com base na compreensão de Brito (2007), Gómez (1997), Ghedin (2008) e Vázquez (2007). E a caracterização da prática de planejamento foi discutida e organizada se considerando o entendimento de Gandin (1998), Vasconcellos (2006, 2007), Ibiapina e Lima (2007) e Araújo (2010).

Os professores são profissionais como tantos que, na prática cotidiana, precisam tomar inúmeras decisões para o enfrentamento de situações difíceis e, por conta disso, com frequência atuam com uma postura imediatista e pouco racional, muitas vezes indesejada, ou seja, em situações circunstanciais, de improvisação, em vez de construir e reconstruir o cotidiano com vistas à construção coletiva do projeto da escola.

Atividades emergenciais impedem o professor de refletir sobre o dia a dia do trabalho escolar e sobre o equacionamento dos problemas e situações complexas a ele relacionadas. Por outro lado, atividades como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento de ensino – instrumentos de caráter organizacional, político, social, pedagógico e cultural – permitem aos professores planejar as ações individuais e coletivas que orientam o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 169), o Projeto Político Pedagógico “[...] é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. Como projeto mais amplo, que engloba o planejamento de ensino, é um elemento de organização e integração das atividades práticas da instituição para o processo de mudança.

A atividade de planejamento, de acordo com García (1987, p. 43), pode ser

[...] formal, cuando un profesor prepara un plan de lección o actividad, o informal que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase, como cuando va de compras, conduce hacia la escuela o desayuna⁵.

Para o autor, a prática de planejamento do professor envolve os aspectos referentes ao ensino, aos alunos, aos outros professores e aos pais. De forma ampla, inclui qualquer ação de um professor que tem a ver com a organização das atividades relativas à escola, as reflexões do professor antes e depois da interação com os alunos no contexto da aula e no contexto da prática de planejamento.

A prática de planejamento que, de forma ampla, contempla as ações desenvolvidas pelo professor na prática pedagógica, orienta a discussão que faremos na próxima subseção acerca do significado da atividade de planejar e as racionalidades das práticas de planejamento.

2.2.1 Significado da atividade de planejar

Abordamos nesta subseção o significado da atividade de planejar, com foco na colaboração, como ação intencional e atitude de mudança alicerçada na reflexão crítica e na participação individual e coletiva.

A compreensão que fundamenta essa perspectiva de planejamento tem a contribuição de Gandin (1983, 1995), Vigotski (1998), Vasconcellos (2003, 2006, 2007), Ibiapina e Lima (2007), Araújo (2010), entre outros.

Para Vasconcellos (2003), bem como para Ibiapina e Lima (2007), o planejamento é atitude que envolve a mudança de postura pessoal, filosófica e política do ato de planejar. Essa concepção contribui de forma substancial para transformar a escola e a sociedade em espaços mais flexíveis, abertos à cultura e à diversidade. Essa visão de prática de planejamento como atitude de mudança é essencial para a atividade docente. Configura-se, desse modo, como instrumento e resultado de transformação, que orienta e organiza situações de convívios, negociações e colaboração necessárias ao desenvolvimento da prática de planejamento no contexto histórico-social (VIGOTSKI, 1998). Nesse sentido, o planejamento é um instrumento de intervenção na realidade, que torna capaz e efetivo esse processo.

Fator decisivo para a significação do planejamento é a compreensão, por parte do

⁵ [...] formal, quando um professor prepara um plano de aula ou atividade, ou informal, incluindo reflexões sobre as atividades escolares que os professores fazem fora do horário escolar, como quando vão às compras, dirigindo-se para a escola ou no café da manhã.

professor, da necessidade de mudar a realidade. Assim, a mudança da realidade na escola tem relação com a prática de planejamento de cada um e está relacionada ao nível de participação e colaboração entre os professores.

Entendemos que a mudança no planejamento das atividades docentes requeridas, seja pelo indivíduo, pelo grupo ou pela instituição, implica organização sistemática, contínua e dinâmica na sua elaboração, além de coerência na realização.

Para Vasconcellos (2006, p. 79), “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. Para o autor, a atividade de planejar não é somente projetar ações futuras, mas é também agir em função daquilo que se projetou, do pensado, do idealizado como realidade desejada, ou seja, que haja coerência entre o que foi idealizado e sua realização.

Segundo Ibiapina e Lima (2007, p. 103), “[...] planejar significa prever ações futuras de forma sistemática, dinâmica e particular”. Nessa perspectiva, o ato de planejar, prever ações futuras que se articulem de forma interdependentes para o alcance de objetivos comuns. Nesse processo, antecipação e realização são atitudes de um professor, de um grupo, ou até mesmo de toda a escola e sociedade, cuja ação projetada (objetivo) não é qualquer ação, é ação prevista, realizada com um fim a ser alcançado no sentido de uma realidade que se deseja transformar.

Entendemos que o planejamento é também, ele próprio, uma intervenção que tem a finalidade de concretizar as ações previstas, fazer acontecer, isto é, transformar a realidade existente em possibilidade e realidade desejada, considerando as condições objetivas e subjetivas – tempo, espaço, condições materiais e relações sociais e políticas – bem como vontade e espontaneidade para que a ação se concretize.

Vasconcellos (2006, p. 80) assegura que “[...] Planejamento é o processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”. Na visão do referido autor, o planejamento é processo permanente. É práxis que, em uma dialética humana, alterna momentos de reflexão e de ação, de modo que, não se sobreponha uma à outra, mas que se constitua em uma unidade e que, nas ações dos professores, esteja presente a reflexão, responsável por guiar a ação em uma dialética da ação-reflexão-ação.

A prática de planejamento dos professores na visão de processo, parte da própria prática docente que fornece subsídios para o diagnóstico das situações-problema que os desafiam a procurar soluções, seja no contexto individual ou coletivo, para modificar a realidade existente. Assim, o planejamento expressa o julgamento que os professores fazem da sua realidade em confronto com o ideal traçado para realizar: objetivos, metas, organização

e seleção de estratégias mais adequadas, com a finalidade de realizar e avaliar interativamente o processo de planejamento.

Esses procedimentos de julgar, realizar e avaliar acontecem concomitantemente durante o processo de planejamento, não se separam sob pena de compartimentalizarem o planejamento, como ocorre na abordagem dos esquemas clássicos (VASCONCELLOS, 2006).

Compartilhando da perspectiva colaborativa, Araújo (2010, p. 97) afirma que o planejamento “[...] reveste-se de atividade didático-pedagógica de prever e sistematizar ações compartilhadas de decisão, execução e avaliação que concebem a dimensão humana, política e técnica em processo de interação e intervenção crítica na realidade”. Desse modo, planejamento, na visão da autora, é uma atividade colaborativa que ocorre com a participação de todos os professores de forma processual, valorizando o diálogo, a reflexão coletiva, a interação, a negociação nas decisões e ações compartilhadas, asseguradas pela interação nas dimensões humana, política e técnica. Portanto, o professor é autor e construtor de sua prática.

Com base na compreensão de Araújo (2010), concebemos a prática de planejamento dos professores como atividade em permanente construção, em uma dialética de interação mútua, cujas ações são compartilhadas pelos participantes desde a previsão até a realização, e retroalimentadas pela reflexão crítica e coletiva sobre a realidade. Logo, a prática de planejamento se reveste de uma versatilidade capaz de transformar a realidade, adequando-a ao contexto escolar e às necessidades dos professores.

Ibiapina e Lima (2007) consideram o planejamento como processo e produto da atividade docente. Para as autoras, não há separação nem predominância de uma dimensão sobre a outra, formando uma unidade. Ainda na visão das referidas autoras, outra dimensão que integra essa significação é o atributo da colaboração, considerado imprescindível para a mudança na prática de planejamento dos participantes desta pesquisa e da Escola.

O planejamento é colaborativo quando, ao planejar, todos participam da realização interativa: elaboração, execução e avaliação. Estas três dimensões pressupõem-se necessárias às relações dialéticas (IBIAPINA; LIMA, 2007).

A proposta da colaboração, como atributo indispensável ao planejamento, emerge da compreensão das autoras acerca dos conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), contribuições formuladas com base no pensamento de Vigotski (1998).

Vigotski (1998) considera dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que define as conquistas já adquiridas pelo sujeito, e outro, o potencial, que se refere aos

ciclos em construção (ZPD). De acordo com Vigotski (1998, p. 112), a ZPD:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O desenvolvimento real diz respeito às funções já desenvolvidas que o indivíduo (professor) consegue fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. O outro nível de desenvolvimento também se refere às atividades que o indivíduo é capaz de realizar, porém não independentemente, depende da assistência de um par mais experiente. É, portanto, por intermédio da mediação do outro, normalmente com o auxílio da linguagem, que o indivíduo atinge o desenvolvimento real. Dessa forma, o desenvolvimento adequado está relacionado tanto ao nível de desenvolvimento real quanto ao potencial e, sobretudo, ao tipo de interação.

A prática de planejamento, na perspectiva da colaboração, implica participação volitiva e engajamento dos professores a partir da ação planejada e participativa, orientada para determinado fim, negociada pelas pessoas que atuam na instituição, construindo a realidade desejada por meio da intervenção na realidade existente para transformá-la na direção indicada pelos membros do grupo.

A perspectiva colaborativa que orientou a prática reflexiva dos participantes deste estudo contribuiu para desencadear um processo de mudança, favorecido por abordagens de temas relacionados à prática, fazendo emergirem necessidades formativas e um movimento de transformação no modo de pensar dos participantes. Entendemos que as atividades de estudos desenvolvidas durante esta investigação com o objetivo de proporcionar trocas interativas, diálogo e inter-relação entre os participantes, deu início a um processo de mudança que pode tornar o planejamento de ensino uma atividade transformadora na perspectiva da colaboração.

O planejamento se constitui como instrumento de transformação da realidade institucional existente, que pode ser qualquer instituição, mas que para nós, é a escola, espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. A escola como instância integrante do todo social é afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. É dessa realidade institucional – a escola – que faz parte o sonho, que doravante denominamos de ideal.

O ideal é para nós, aquilo que Vasconcellos (2007) denomina de sonho, que Boff (1998) chama de utopia⁶ e que Gemerasca e Gandin (2003) resumem em uma frase: “amarre

⁶ Utopia é aquele conjunto de projeções, de imagens, de valores e de grandes motivações que inspiram sempre

seu barco a uma estrela”, ou seja, estabeleça laços pessoais, profissionais e institucionais com o seu ideal, mas não deixe de agir em conformidade com esse ideal.

O sonho ou ideal que os referidos autores resumem nessa frase têm significados reais para a instituição escolar, representados simbolicamente pelos termos: estrela, corda e barco. O primeiro termo, a estrela representa o sonho ou ideal a ser alcançado. Aquilo que queremos transformar. O segundo, a corda, representa a distância que precisamos percorrer para transformar o nosso ideal em realidade. E o terceiro, o barco, representa a prática de planejamento, a realidade existente.

Traduzimos essa simbologia do sonho (VASCONCELLOS, 2007) para aquilo que consideramos ser o papel do ideal e do real no planejamento.

Quadro 1 – A dialética do planejamento

Prática de planejamento	O ideal: pode-se idealizar?	Significado
Marco Referencial	Deve-se; é hora de alçar voos.	Ideal (realidade desejada).
Diagnóstico	De forma alguma; pé no chão; ver bem a realidade.	É a comparação entre o ideal e o real (realidade existente).
Programação	Idealizar o possível; ideal já dimensionado em função do confronto com a realidade.	É a proposta de ação.

Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2007) e Gandin (1983).

A descrição da dialética do planejamento embora apresente três passos (Marco Referencial, Diagnóstico e Programação) e seus respectivos significados (ideal, realidade e proposta de ação), é uma distinção que se faz, apenas para mostrar a sequência que eles devem ser apresentados, pois é evidente que existe uma relação de dependência entre esses passos que em nenhum momento pode ser desconsiderada, sob pena do processo de planejamento não ocorrer de forma desejada.

O planejamento na forma como foi apresentado no quadro 1 requer dos professores voluntariedade, vontade e espontaneidade para colaborarem, compartilhando uns com os outros conhecimentos, experiências, vivências e práticas, no sentido de agir em conformidade com o seu ideal, percorrendo o caminho que o aproxime dele, realizando sua prática o mais real possível do que foi planejado, para que ocorra a transformação requerida.

Segundo Gandin (1983, p. 41), quando falamos em “[...] realidades que não são

práticas novas e conferem sentido às lutas e aos sacrifícios para aperfeiçoar a sociedade. Ela pertence à realidade, ao seu caráter virtual. A prática humana procura transformar o virtual em real, quer dizer, tenta alcançar a utopia.

materiais (a escola, o sindicato, o partido), a dinâmica que se estabelece entre a realidade existente e a realidade desejada é a dialética da mútua implicação”. A realidade desejada (o ideal) é concebida e, sobretudo, aclarada na prática, pelo processo de ação-reflexão, utilizando os próprios valores da realidade existente. Isto é, as realidades estão imbricadas uma na outra. Assim, o planejamento pode ser considerado um instrumento teórico-metodológico de intervenção para explicar a realidade desejada e construir ou transformar a realidade existente. Entretanto, mais que a compreensão de planejamento como instrumento, queremos sinalizar para o entendimento e a vivência do planejamento como atitude de transformação da realidade.

Em relação à prática de planejamento, a realidade desejada implica sensibilização dos professores, a excitação de motivos, vontade e desejo de trabalharem juntos, de desenvolverem ações orientadas, de reflexividade compartilhada.

O confronto entre a realidade existente e a realidade desejada possibilita a apropriação do real em função do ideal já dimensionado, ou seja, o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores, considerando as condições subjetivas e objetivas, na perspectiva de avançar em direção à prática do trabalho colaborativo.

Segundo orientação de Vasconcellos (2007, p. 48), na estruturação do planejamento, devemos fazer três perguntas norteadoras de forma dialética: “[...] o que queremos alcançar? (Referencial); a qual distância estamos daquilo que queremos alcançar? (Diagnóstico) e o que faremos concretamente para diminuir essa distância? (Programação)”. O autor resume nessas três questões o pensamento teórico sobre o significado de planejamento, enfatizando que a elaboração reúne (referencial, diagnóstico e programação) a execução (agir em conformidade com o que foi proposto) e a avaliação (revisar cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como o plano dele decorrido), formando uma unidade dialética.

O planejamento como unidade dialética insere a reflexão e a ação, como estratégia de posicionamento frente à realidade. E aponta para a possibilidade de entendermos que o planejamento não é algo a mais que se coloca no trabalho do professor, ao contrário, é o centro do processo, em torno do qual se organiza e se define todo o trabalho. O ato de pensar sobre a prática, organizar as ideias e tomar as decisões sobre a ação a ser realizada já é planejamento (VASCONCELLOS, 2006).

Aspectos como intencionalidade e atitude na prática de planejamento são destacados por Ibiapina e Lima (2007, p. 102-103), que afirmam: “[...] em termos práticos, no cotidiano de nossas ações, sempre estamos planejando, o que nos leva a empregar o significado de planejamento como prática de atuar voluntariamente sob proposições explícitas para o

futuro”.

Na compreensão das autoras supracitadas, o planejamento ultrapassa o campo das ideias, projeta o futuro por meio de ações organizadas e sistemáticas, com possibilidade de afetar a realidade existente. É, portanto, um processo de projeção, realização e transformação da realidade.

O planejamento de ensino é um processo tanto mental dos professores que precede a ação, mas refere-se a uma situação real desejada e construída, consciente e intencional, quanto tentativa de intervir na realidade para transformá-la e/ou transformar-se.

A prática de planejamento dos professores como processo inacabado e incompleto busca refletir sobre os desafios do contexto escolar, revelar necessidades, negociar sentidos e ressignificar o trabalho, criando e recriando formas de enfrentamento para comprometimento com a transformação da prática.

Portanto, a partir da discussão realizada, compreendemos que o planejamento é sempre uma aproximação, não pode se transformar em algo fechado, nem negar o movimento do real. Por isso, buscamos na abordagem das racionalidades da prática de planejamento, formas alternativas de concebê-lo. Discussão que faremos na próxima subseção.

2.2.2 Racionalidades da prática de planejamento

Os paradigmas de racionalidades que utilizamos para caracterizar a prática de planejamento dos professores que participaram deste estudo estão baseados na discussão que realizamos com os seguintes autores: Brito (2007), Gómez (1997), Ghedin (2008) e Vázquez (2007).

Discutir a racionalidade da prática de planejamento dos professores implica compreendermos o processo formativo desses profissionais. Por essa razão, é comum, quando se trata de prática docente, falarmos também de formação de professores. Isso se deve à imbricação de ambas. Essa compreensão de prática se dá a partir do processo de formação. O que nos leva a pressupor que a prática docente está relacionada à concepção de formação, passando pela formação inicial, avançando no processo de formação continuada.

Sem dúvida, a formação de professores representa um dos maiores desafios no contexto atual. Sobre essa questão observamos várias críticas ao paradigma formativo fundamentado, predominantemente, na racionalidade técnica, bem como, constatamos o surgimento de outros paradigmas para a formação de professores fundamentados na concepção de que a prática docente se insere em uma prática mais ampla, a prática social.

Essa visão de prática entende que o trabalho do professor vai além da dimensão técnica, voltada para a transmissão do conhecimento.

Diante da evidência de que o processo formativo ultrapassa a dimensão técnica da formação, coloca-se a necessidade de rever o papel do professor, assim como a compreensão de sua formação sem desconsiderar a importância das técnicas no desempenho da prática de planejamento. Contudo, reconhecendo que é inevitável que o professor se transforme em um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade sócio-histórica, com desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da prática de planejamento.

No contexto atual, as discussões sobre formação de professores apontam para a possibilidade de configuração de um novo paradigma de qualificação, deslocando o foco da discussão da dimensão técnica para a discussão dos saberes e das práticas docentes, expressando o entendimento que o professor tem de suas aprendizagens por meio de sua própria prática profissional.

Dessa visão de formação do professor aprendiz de sua própria prática deriva a necessidade de que ele venha a refletir sobre sua prática de planejamento, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, as teorias sejam revistas para ressignificarem as práticas, capacitando esses profissionais para o enfrentamento de situações que permeiam o contexto da prática de planejamento no atendimento às exigências e às necessidades do ensino e da aprendizagem.

Entendemos que os processos formativos de professores devem ultrapassar a dimensão técnica, estendendo-se a outras dimensões do conhecimento e da prática, como a dimensão reflexiva e crítica, que são também parte desse processo.

Gómez (1997, p. 96), ao discutir sobre as dimensões da formação de professores, afirma que existe, subjacente a elas, “[...] uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação”. Isso nos leva a pensar que as teorias do conhecimento se renovam, mudam para dar lugar a outras, que surgem para atender às exigências sociais e históricas. Nesse aspecto, o planejamento segue essa tendência, precisa ser ressignificado, renovado, transformado para responder às novas situações de ensino e de aprendizagem.

A análise de Imbernón (2010), no que concerne a essa questão, baseia-se no pressuposto de que “[...] em que pesa o que aprendemos, é preciso olhar para frente”. Desse

modo, é preciso compreendermos as novas ideias, as políticas e as práticas para realizarmos uma melhor formação continuada de professores.

Para viabilizar a modificação, renovação ou transformação da prática de planejamento dos professores, postulamos práticas de formação que tomem como eixo de referência as dimensões coletivas, que contribuem para a emancipação dos professores e para a consolidação da profissão com autodesenvolvimento para tomar decisões, produzir conhecimentos e enfrentar situações problemáticas complexas, singulares e de conflitos (SCHON, 1997).

Em consonância com as dimensões e paradigmas⁷ de formação continuada abordadas neste texto, discutiremos a seguir três perspectivas básicas de racionalidades da prática – a racionalidade técnico-instrumental, a racionalidade prática-reflexiva e a racionalidade reflexiva e crítica do planejamento – e quatro formas distintas de planejamento da prática educativa – o Planejamento Operacional/Normativo, o Planejamento Estratégico, o Planejamento Participativo-Cooperativo e o Planejamento Colaborativo – e, em particular, da prática de planejamento.

2.2.2.1 A racionalidade técnico/instrumental na prática de planejamento

Com base na discussão de três autores: Gómez (1997), Brito (2007) e Gandin (1983; 1995), refletimos sobre as racionalidades da prática de planejamento, voltada para a caracterização das práticas de planejamento dos professores

A compreensão da formação docente que pressupõe o professor como técnico especialista aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Esse modelo formativo está sustentado predominantemente na racionalidade técnica (GOMEZ, 1997).

A concepção de professor como técnico teve origem na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que propugna pelo rigor científico e eficácia. É uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que dominou ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e a socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (GÓMEZ, 1997).

Bruto (2007, p. 48), referindo-se a essa visão, afirma que “[...] o paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os (as) professores (as) de

⁷ Marco teórico fundamental de referência ou de plataforma conceitual que apoia, sustenta e mantém os supostos teóricos em que se desenvolvem as ciências. É aceito como uma via de pesquisa e de conceituação sobre a realidade (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

instrumental técnico a ser aplicado na prática”. O paradigma da racionalidade técnica diz respeito à dimensão técnica da formação que, na prática, revelou-se insuficiente para o atendimento das necessidades de planejamento dos professores, devido à hierarquização dos níveis de conhecimentos e a conseqüente divisão do trabalho, originada nessa relação, que produz a separação entre teoria e prática e provoca o isolamento dos professores, impedindo a relação pessoal e institucional entre a investigação e a prática desses profissionais.

A racionalidade técnica reduz a atividade prática à escolha dos meios para atingir determinados fins, desprezando o caráter moral e político da definição dos fins. Nessa perspectiva, a atividade prática é reduzida a uma mera atividade instrumental, obrigando o professor a aceitar que as metas do seu trabalho sejam definidas externamente, ficando seu papel restringido ao cumprimento de regras e de tarefas.

Para Gómez (1997), o professor como técnico é produto do paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual a racionalidade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Na prática se assiste a uma rigorosa divisão do trabalho e a uma autonomia dos profissionais em cada um dos diferentes níveis educacionais. Além da subordinação dos níveis mais próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa.

A prática compreendida na perspectiva da racionalidade técnica ou instrumental é resultado da influência da Ciência da Psicologia na Educação e na formação de professores juntamente com os fundamentos científicos da Psicologia do Comportamento nas Tecnologias Educativas, surgida nos anos de 1950 (estendendo-se pelas décadas seguintes, predominando principalmente nas décadas de 1960 e 1970 do século XX). Segundo o autor, essa influência desenvolveu a imagem do professor como técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistematizado, normalizado (GÓMEZ, 1997).

A crítica ao paradigma da racionalidade instrumental (GÓMEZ, 1997) diz respeito ao desenvolvimento de ações isoladas atribuídas à perspectiva racionalista, que retiram do professor a possibilidade de trocas de saberes e experiências com seus colegas de trabalho. Dessa forma, o professor, ao planejar, gasta a maior parte do seu tempo em atividades burocráticas, como preenchimento de fichas e elaboração de relatórios. Mesmo com o uso da tecnologia na educação, em algumas escolas ainda persiste essa prática, ou seja, a mudança se deu apenas na passagem do uso do papel para o computador (relatório *on-line*).

O instrumental da racionalidade técnica tem suas limitações relativas ao

conhecimento. Essa revelação demonstra que a realidade social não se deixa encaixar em esquemas do tipo taxonômico, e que a tecnologia educativa não pode ignorar as características cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos, tais como: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (GÓMEZ, 1997).

A tecnologia educativa como instrumental técnico não chega sozinha a ser solução para os problemas educacionais, a menos que seja aliada às dimensões reflexiva e crítica da prática de planejamento dos professores. Por isso, é mais conveniente encará-la como uma atividade prática-reflexiva, na qual cabem algumas ações concretas de caráter técnico.

Como já dissemos, em ambos os paradigmas, o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática-reflexiva, existem aspectos práticos, mas apesar deles há uma relação, um sentido compartilhado que Gómez (1997, p. 102) assim descreve:

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizar o conhecimento científico, como resolver situações incertas, desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Do ponto de vista do autor, o professor, ao se deparar com situações-problema complexas no cotidiano escolar, mobiliza sua capacidade de conhecimento tácito, que ele elabora durante a própria ação, baseado nesse pressuposto, compreendemos que o professor vai ativar seus conhecimentos de acordo com a concepção de prática que está subjacente à sua formação.

Com base na discussão empreendida, desenvolvemos a compreensão de que a prática de planejamento dos professores está implicada nos processos formativos, que realiza duplo movimento de influências: a formação profissional do professor influencia e é influenciada pela prática de planejamento. Por assim dizer, as consequências da prática de planejamento dependem da capacidade do professor para lidar com a complexidade dos problemas, ou seja, como ele prevê e age na busca de encaminhamentos para as situações que a prática coloca no seu dia a dia na escola.

A crítica ao paradigma da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1997) cedeu lugar a um novo paradigma, como alternativa para fundamentar e tentar solucionar os problemas da prática do professor – o paradigma da racionalidade prática – que está assentado na racionalidade do professor como prático-reflexivo de Schon (1997), cujo propósito é superar a relação mecânica entre o conhecimento científico-técnico na escola e a prática refletida do

professor.

Considerando o que existe de comum, e guardando as devidas proporções entre um paradigma e outro, o processo reflexivo da prática de planejamento dos professores vai avançando de um nível mais prático da reflexão a outro nível mais elevado, o da reflexão crítica. Nesse sentido, vai se ampliando a compreensão sobre as racionalidades da prática de planejamento, foco de nossa discussão na próxima subseção.

2.2.2.2 A racionalidade prática reflexiva da prática de planejamento

Abordamos neste segmento a perspectiva da racionalidade prática reflexiva para a prática de planejamento dos professores participantes desta pesquisa, tendo por base as contribuições de Gómez (1997), Ghedin (2008) e Vázquez (2007). A perspectiva de racionalidade da prática dos professores está relacionada ao modelo de formação desses profissionais e aos conhecimentos que são mobilizados por eles nas diversas situações e problemas concretos no contexto do cotidiano escolar.

Segundo Gómez (1997, p. 111), o fracasso dos programas de formação docente reside principalmente na separação entre teoria e prática, lógica seguida pelas “teorias derivadas da racionalidade técnica, que situam a prática no final do currículo de modo a possibilitar uma aplicação dos conhecimentos adquiridos”. Enquanto, na perspectiva da racionalidade prática, “a prática deve ser entendida como eixo do currículo” (GÓMEZ, 1997, p. 112), da formação de professores.

Na perspectiva da racionalidade prática não se separa a teoria da prática e o conhecimento só se torna útil e significativo quando é mobilizado a partir de problemas concretos e construído por meio do trabalho cotidiano do professor e na sua reflexão na e sobre a ação. Nesse sentido, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação (GÓMEZ, 1997). Para Ghedin (2008, p. 132), na relação entre a teoria e a prática:

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria [...]. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças.

No processo de relação entre a teoria e a prática, para que ocorra a reflexão é necessária a capacidade de questionamento e de autoquestionamento, pois a reflexão não

existe isolada, é um movimento de constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. Dessa forma, é processo dialético que envolve uma teoria que orienta uma determinada prática.

Segundo Schön (1997), o paradigma do professor prático-reflexivo apresenta a distinção entre três conceitos diferentes que integram o pensamento prático: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer e saber explicar o que se faz (descrever e informar)⁸, que são capacidades intelectuais distintas (além do conhecimento, existem as capacidades que cada uma utiliza na ação) (GÓMEZ, 1997).

O conceito de conhecimento na ação desenvolvido por Schon (1997) tem como componente da prática a reflexão na ação. É nesse sentido que, frequentemente, pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos, ou seja, este é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta (confrontar)⁹.

No contato com a situação prática, não só se adquire e se constrói novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético de aprendizagem (reconstruir)¹⁰. Portanto, é nesse devenir (BRITO, 2007) da reflexão na e sobre a reflexão na ação que ocorre a reflexão crítica.

Para compreendermos como esse processo dialético acontece, trouxe para esta discussão a contribuição de Vázquez (2007, p. 239) que, ao se referir à mudança real produzida pela prática reflexiva, afirma:

[...] para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. [...]. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.

Nessa linha de pensamento, a transformação da consciência dos professores sobre a prática de planejamento pressupõe a necessidade do uso da teoria na atuação prática, em um movimento dinâmico, fluido, de uso recorrente à teoria toda vez que houver a necessidade de desenvolver nova compreensão para a efetiva transformação de sua prática.

⁸ Ações reflexivas da Cadeia Criativa de Liberali (2008), fazendo correspondência com as ações do saber-fazer e saber explicar na perspectiva de Gómez (1997).

⁹ _____, fazendo correspondência com a ação de pensar-atuar na perspectiva de Gómez (1997).

¹⁰ _____, fazendo correspondência com a ação de aprender-fazer na perspectiva de Gómez (1997).

A prática desafia os professores na articulação e na construção de conhecimentos (teorias) para responder às situações concretas de sala de aula, levando-os a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática de planejamento vivenciada na escola (BRITO, 2007).

A compreensão da prática de planejamento, no que se refere à racionalidade prática reflexiva, requer a reflexão na e sobre a prática e demanda conhecimentos, experiências e ações, levando em conta as necessidades dos professores para planejar e as condições objetivas da instituição escolar. Todos estes aspectos se fazem necessários, em uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

O conteúdo da reflexão sobre a prática de planejamento dos professores não se esgotou, continua sendo tema de discussão na próxima subseção.

2.2.2.3. A racionalidade reflexiva crítica da prática de planejamento

A formação de professores no paradigma crítico tem como principal elemento, a articulação entre a teoria e a prática, valorizando a atitude reflexiva crítica que se manifesta na possibilidade de incorporação do diálogo com as práticas de planejamento dos professores, no sentido de aproximar e analisar situações específicas da realidade que se manifestam em contextos mais amplos.

Formar professores na perspectiva da reflexão crítica implica a transformação social. Sobre essa questão, Liberali (2008, p. 38) argumenta expressando seu entendimento:

[...]. 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.

Na perspectiva crítica de educação, é essencial que os professores passem a ser entendidos e a se entenderem como intelectuais transformadores, capazes de elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho quanto à linguagem de possibilidade que permita a construção de uma sociedade mais democrática.

A perspectiva da racionalidade crítica reflexiva evidencia que o profissional, preocupa-se em potencializar uma nova cultura formadora, que garanta o desenvolvimento profissional ancorado na teoria e na prática, buscando a transformação da prática de planejamento. O que nos leva a pensar, na necessidade de considerar, por exemplo, as relações

entre os professores e seus processos afetivos; a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela; a crença na capacidade de produzir conhecimento pedagógico em parceria com seus colegas de trabalho no próprio contexto escolar; a possibilidade de autoformação; a interação com seus pares e o trabalho coletivo (IMBERNÓN, 2010).

Referindo-se às contribuições de Giroux (1997) acerca do desenvolvimento da ideia dos professores como intelectuais, Ghedin (2008) salienta que essa ideia permite entendermos, de um lado, o trabalho docente como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, de outro, fundamenta o trabalho dos professores como dedicados à prática intelectual crítica relacionada com os problemas e as experiências do cotidiano.

Portanto, a reflexão crítica não se refere somente à forma de pensar dos professores sobre suas práticas de planejamento e as incertezas que as permeiam, supõe uma forma de crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Essa dialética, segundo Ghedin (2008, p. 138) permitiria aos professores refletirem criticamente, isto é, “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura antes os problemas”. O autor postula a reflexão crítica como atividade pública, reclamando o envolvimento e engajamento dos professores em um processo sistemático de crítica que permita a elaboração e reelaboração de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho.

Segundo Ibiapina (2008, p. 46), assumir a atitude de refletir criticamente, “é buscar novas possibilidades de ação prática e fazer avançar a teoria”. Esse movimento dialético que vai da ação ao pensamento e retorna à ação, auxilia na construção de práticas de planejamento de forma processual, reflexiva e sistematicamente organizadas, considerando as condições objetivas e subjetivas, busca propiciar trocas interativas que permitam ao grupo de professores, pensar e refletir de forma inter e intrapessoal, com o propósito de intermediar a apreensão de sentidos e significados atribuídos pelos mesmos, com o apoio didático da tecnologia pedagógica (textos, filmes, *datashow*, vídeo, videoconferência, internet etc), de modo que estimule os professores a desenvolverem consciência crítica da realidade, como requisitos para a transformação.

Liberali (2008, p. 40) considera que o processo de refletir criticamente “[...] envolve não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro”. Nesse sentido, e com base na compreensão de Giroux (1997), a autora supracitada menciona como sugestões que podemos adotar para a prática de planejamento crítico:

- Tornar o pedagógico mais político: desenvolver postura crítica em que a reflexão e a ação ajudem os professores a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta;
- Tornar o político mais pedagógico: desenvolver interesses políticos emancipadores, tais como: tratar os professores como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (LIBERALI, 2008, p. 40).

Contribuições como essa de Liberali (2008) e de Giroux (1997) ajudam a analisar a tão denunciada falácia da neutralidade do trabalho e da formação técnica dos professores, para construir uma nova visão de educação mais politizada.

Sobre a questão da politização dos educadores, os autores supracitados, sugerem que convém promover um amplo questionamento sobre a atual situação da prática de planejamento (que envolve o contexto da sala de aula, do ensino, da aprendizagem) e atuar em novas propostas de formação continuada de professores, no sentido de potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e colaboração, para que nós, professores, aprendamos com a reflexão e a análise das situações problemáticas do contexto educacional, dando voz ativa aos professores em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica apropriada para tratar dos problemas do cotidiano.

Adotamos dos estudos de Ibiapina (2007, p. 65-66) a síntese que aclara e expande a compreensão de aspectos constituintes dos paradigmas das racionalidades técnica, prática reflexiva e reflexiva crítica que entendemos como contribuição para o entendimento da prática de planejamento dos professores, notadamente suas diferenças.

[...] o modelo técnico é positivista, é descritivo e trabalha em uma perspectiva em que a produção de conhecimento independe do pesquisador; os práticos ou interpretativistas podem ser caracterizados como subjetivistas, uma vez que enfatizam a compreensão subjetiva dos professores. Enquanto que os pesquisadores críticos, inclusive os que pesquisam na ação, têm uma visão de racionalidade dialética, enfatizando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, bem como as possibilidades de transformação de ambas.

Para a autora, o elemento diferenciador entre a racionalidade prática e a racionalidade crítica se encontra na forma como se compreende os questionamentos que fazemos. Esse pressuposto encontra-se subjacente ao nível de reflexão dos professores.

No processo reflexivo, é fundamental que se parta das necessidades formativas sentidas e, colocadas de forma democrática pelo coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formativo que possibilite aos professores avançar na busca pela transformação de sua própria prática como intelectual crítico, tanto na formação individual quanto coletiva.

Essas atitudes de reflexão e de análise crítica concretizam a entrada com força dos professores no campo da colaboração como processo imprescindível na formação e na prática de planejamento.

2.2.3 Práticas de planejamento

As práticas de planejamento abordadas nesta pesquisa: prática de planejamento operacional/normativo, prática de planejamento estratégico e prática de planejamento participativo-cooperativo e prática de planejamento colaborativo, foram elaboradas com base nas perspectivas de planejamento de Gandin (1995), Vasconcellos (2007), Ibiapina e Lima (2007), e Araújo (2010). Essas práticas de planejamento comportam possibilidades de transformação social ou de conservação, conforme os grupos de pessoas que os constroem e/ou manejam o planejar.

Para o conhecimento das práticas de planejamento, passamos a especificá-las de acordo com suas características a seguir:

a) Prática de Planejamento Operacional/Normativo – está mais relacionada às operações de caráter administrativo (operacional), cujas ações se voltam mais para as metodologias (como) e para o provimento e a racionalização de recursos humanos, materiais e informacionais, e à efetiva utilização desses recursos e dos meios de trabalho, ou seja, essa prática está mais voltada para o aspecto organizacional do planejamento. Sobre ela incide a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem à medida que garante as condições de funcionamento da escola.

Gandin (1995, p. 36) denomina a prática operacional como “[...] o planejamento do ‘como’ e do ‘com quê’, incluindo a pormenorização do ‘o quê’, aborda cada aspecto isoladamente; dá ênfase às técnicas, instrumentos; busca a eficácia; limita-se a curto prazo; tem o projeto, às vezes o programa, como expressão maior”.

A Prática de Planejamento Operacional é também Normativa porque se baseia na racionalidade técnica, nas regras e normas institucionais, buscando o encaminhamento de tarefas para a realização da missão da escola, cuja ênfase recai em seu aspecto formal. Sua elaboração segue uma ordem lógica, obedecendo à rígida sequência dos elementos constitutivos, que vai desde a elaboração dos objetivos (considerados a ação fundamental para garantir que o plano fique correto) até a transmissão do conteúdo que segue uma ordem, obedecendo à lógica de quem ensina (o professor) e não de quem aprende (o aluno). Nessa modalidade de planejamento, boa parte do escasso tempo do professor é ocupada com o

preenchimento de relatórios (diário de classe), e avaliação dos resultados que valoriza o sistema. Isto é, o aluno deve aprender exatamente aquilo que o professor planeja, reforçando a prática do ensino como transmissão de conteúdos.

Essa modalidade de planejamento se insere na tendência tecnicista da educação, com ênfase na racionalidade técnica, que no final dos anos de 1960 no Brasil, buscava soluções para os problemas educacionais, como explicita o pensamento de Vasconcellos (2006, p. 29), sobre a referida abordagem:

Essa exigência técnica para elaborar o planejamento justificou, ideologicamente, sua centralização nas mãos dos especialistas (do Estado ou das escolas), fazendo parte de uma ampla estratégia de expropriação do que fazer do educador e do esvaziamento da educação como força de conscientização, levando a um crescente processo de alienação e controle exterior da educação.

Na educação brasileira da atualidade, nos mais diversos setores da escola, e especialmente na prática de planejamento operacional/normativo, encontram-se os ranços da racionalidade técnica que consolidou a competição e a disputa de influência e poder no âmbito escolar, com vistas ao crescente processo de alienação do trabalho do professor. Assim, na prática de planejamento predomina a neutralidade e a normatividade, furtando-se à discussão das questões sociopolítico-econômicas da sociedade.

A visão de planejamento, nesse propósito, resume-se à realização de tarefas, tais como: preencher formulários com objetivos educacionais operacionalizados, estratégias de ensino, conteúdos programáticos e avaliação de acordo com os objetivos previstos. É uma ação meramente operacional, técnica e normativa, sem pretensão à participação e ao trabalho coletivo. Somou-se às características do Planejamento Operacional/Normativo, o planejamento pronto que os livros didáticos passaram a trazer, como uma estratégia de economia do tempo e uma maneira de auxiliar o professor na elaboração do planejamento. O que para alguns professores passou a ser a orientação predominantemente adotada, sem fazer qualquer adequação ao contexto de ensino.

A modalidade de planejamento de ensino Operacional/Normativo passa a ser compreendida como um instrumento funcional ou técnico, que torna a prática do professor fator de isolamento em relação ao contexto social.

b) Prática de Planejamento Estratégico – privilegia a prática gerencial da atividade de planejar e tem como pontos ou características comuns a questão da qualidade, da participação e da missão. A qualidade é proposta de maneira mais ampla e aberta, e a ênfase é posta na ação de solucionar problemas para satisfazer o cliente. A missão é o aspecto que apresenta a necessidade absoluta da instituição, envolve os objetivos amplos que dizem respeito às

grandes linhas de orientação, que embora possam ser definidos pelos profissionais da educação (escala hierárquica) já estão estabelecidos e são intocáveis, e o planejamento limita-se então, aos meios. Quanto à participação, é limitada à funcionalidade das pessoas de cada setor, ficando mais ao nível de decisão atribuída a todos, ou seja, mais ao nível da autonomia consentida, também chamada de relativa.

O planejamento estratégico ou político-social está mais voltado para questões amplas, a fim de traçar um ideal, de coordenar e reunir um conjunto de ideias sustentadas em valores, orientados para uma determinada direção (GANDIN, 1995). Esse tipo de planejamento propõe, especialmente, o futuro centrado nas necessidades e definição dos fins, pautado no plano como expressão maior de sua realização, dando ênfase à criatividade e buscando a eficácia. Essa perspectiva de planejamento é adotada em época de crise, e é uma tarefa de todos, com vistas à transformação da realidade existente.

Gandin (1995, p. 28) faz importante chamada para o caráter científico do planejamento, que considera como “única possibilidade real de sustentação” do planejamento, para fugir do simplesmente ideológico. Sem, contudo, desconsiderar o caráter participativo, como possibilidade de superação da injustiça social, e, com isso, conceber o planejamento como projeto político-social.

c) Prática de Planejamento Participativo – na prática do planejamento participativo é fundamental a ideia de transformação social, baseada na participação efetiva, voluntária, sistemática e processual dos profissionais da educação. Isso quer dizer que os professores e demais profissionais da educação de uma instituição podem transformar-se a si mesmos, tendo em vista influir na transformação da realidade global. Assim, a prática do planejamento participativo está imbuída do aspecto político, diretriz da participação na organização da mudança das estruturas sociais existentes. Nessa concepção, a prática de planejamento pressupõe uma visão de mundo na qual “[...] é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta, e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana” (GANDIN, 1995, p. 28).

Compreendemos que essa concepção de prática de planejamento é também prática educativa (FREIRE, 2005) manifestação do caráter formativo no ambiente de trabalho. Na escola, o sistema de gestão e a tomada de decisões carregam uma dimensão educativa, além de se constituírem em um espaço de formação. Desse modo, a prática de planejamento participativo é um instrumento de potencial formativo nas situações de trabalho coletivo. Os profissionais da escola aprendem, mudando junto com seus pares, e todos podem aprender a fazer da prática um objeto de reflexão e de pesquisa. Portanto, os indivíduos transformam-se

transformando o próprio contexto em que atuam.

A prática de Planejamento Participativo expressa o grau de autonomia dos educadores como expressão da participação, principal meio de assegurar que a autonomia, enquanto capacidade dos indivíduos e dos grupos para a livre determinação da conduta de suas vidas, passa pela prática do trabalho coletivo. A realização desse trabalho significa conseguir que os educadores cheguem a pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolvendo sistemas e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação.

Segundo Vasconcellos (2007), o Projeto Político-Pedagógico como Prática de Planejamento Participativo tem duas contribuições a dar para o adequado funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem: a primeira é o rigor teórico-metodológico, também denominado de qualidade formal; a segunda é a participação ou qualidade política.

Sobre a participação dos profissionais da educação, recai interrogação pertinente para quem tem dúvida sobre qual caminho seguir: a participação no projeto da escola (no planejamento) não acontece:

- Por que não há oportunidade? Ou
- Por que as pessoas não se engajam?

Para Vasconcellos (2007), as duas possibilidades existem. Há pessoas que não se engajam, nem ao menos se envolvem, aprovam certos planos elaborados pela equipe diretiva sem questionar, ou seja, até podem estar presentes nos vários momentos de construção, mas sem acreditar, tão somente para fazer uma concessão à direção. A falta de envolvimento do professor na prática de planejamento de área (planejamento por área de disciplinas) e sua falta de motivação no que realiza, faz crer que esse professor não terá poder para promover a mudança necessária na sua escola e, conseqüentemente, também não terá para consigo e nem para com o seu trabalho.

Caso as pessoas não se sintam envolvidas, se não perceberem o sentido do que realizam, se não acreditarem na proposta de trabalho pouco valerá os resultados, porque se não houver a construção de vínculos por meio da articulação entre o projeto da escola e o projeto pessoal do docente, que é o que lhe dá sustentação, e por outro lado, se não se conectar com um projeto social mais amplo (como o PPP) que lhe dá sentido, o professor poderá vir a assumir no processo, a condição de espectador (acomodado, passivo).

O planejamento participativo como instrumento metodológico que comporta o processo técnico, abre espaços para o aspecto político. Nessa modalidade de planejamento as ações da participação são especialmente realçadas, mas envolve também, as questões da

qualidade e da missão. Sua amplitude integra na prática as modalidades de planejamento operacional/normativo e o estratégico, constituindo-se em um formato de organização que engloba estas modalidades mencionadas.

Segundo Gandin (1995), Vasconcellos (2007), e Ibiapina e Lima (2007), o destaque do planejamento participativo está na construção de projetos sociais mais amplos como exemplo, os projetos políticos e pedagógicos (PPP) que utilizam o diagnóstico e a problematização para definição de metas e objetivos, escolha e seleção dos conteúdos e das estratégias de ensino. Essa perspectiva de planejamento se orienta pela consciência, intencionalidade e participação dos professores. E, “[...] é fruto da resistência de educadores e profissionais da educação que se recusaram a fazer a reprodução do sistema, e foram buscar formas alternativas de fazer educação e, portanto, de planejá-la” (VASCONCELLOS, 2006).

O planejamento participativo rompe com formas mais conservadoras (planejamento funcional ou normativo) e deixa de ser considerado como atividade exclusiva dos especialistas da educação, como o supervisor escolar, por exemplo, e passa a valorizar a participação de todos os agentes da escola (professores, gestores, especialistas, pais e alunos), o diálogo, as relações de poder são diluídas em âmbito local e a formação da consciência crítica se desenvolve a partir da reflexão sobre a prática, na perspectiva de mudança.

d) Prática de planejamento colaborativo – a colaboração é o princípio básico que pode tirar o professor da condição de espectador, elevando-o à condição de sujeito (ativo, interventor) capaz de intervir e contribuir para a transformação do processo educativo e formativo dos docentes.

Ibiapina e Lima (2007) conceituam planejamento colaborativo como um processo que se organiza por meio da participação colaborativa e de permanente reflexão crítica sobre as condições subjetivas e objetivas do contexto escolar, com a finalidade de prever decisões sobre as ações de execução e de avaliação, de forma a atender interesses e necessidades dos professores, alunos e dos demais implicados na atividade de ensino e de aprendizagem.

Essa modalidade de planejamento traz para o ambiente escolar, significativas contribuições que ampliam o conceito de planejamento participativo, como a ideia de processo, participação e reflexão crítica, imprimindo, dessa forma, um movimento e uma dinâmica que dão vida nova ao modo de planejarmos as atividades de ensino e de aprendizagem.

A prática de planejamento colaborativo para Ibiapina e Lima (2007, p. 110), “[...] é a atitude de gerir o processo de ensino tomando-se por base a reflexão sistemática sobre as relações e os problemas inerentes ao processo de aprendizagem”. As autoras tecem um novo

olhar sobre a atividade de planejar, destacando a atitude (tomada de decisão e ação) como elemento propulsor do processo de planejamento, a reflexão sistemática como o motor que mantém o funcionamento do sistema e a colaboração como a ferramenta capaz de dinamizar e movimentar todo o processo.

Para as referidas autoras (2007), o planejamento colaborativo é processo e produto do ensino e da aprendizagem; é atividade flexível, aberta e sensível a novas aprendizagens. A avaliação do processo recai tanto na avaliação da aprendizagem quanto do ensino, os professores e demais agentes educacionais valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e dos parceiros, mas reconhecem que este é insuficiente para promover as mudanças requeridas pelo planejamento colaborativo, que requer a formação de conhecimentos científicos, priorizando a articulação entre a teoria e a prática.

O diagnóstico da realidade é fator imprescindível, visto que ele informa o ponto de partida para a mudança, ou seja, qual a situação existente, apontando o que precisa mudar. Outros fatores como a consciência, a intencionalidade e a participação colaborativa são fundamentos marcantes desta modalidade de planejamento, que é fruto da resistência e da compreensão de grupos de educadores, que insatisfeitos com a realidade, foram buscar formas alternativas de intervenção na realidade educacional, portanto, na forma de planejá-la.

O planejamento colaborativo como fator de intervenção na realidade traz consigo a exigência de retirar os professores da condição de indivíduos neutros. Planejar nessa perspectiva é uma oportunidade de repensar as práticas educativas, possibilitando que os sujeitos rejeitem concepções e ideias dadas como prontas e acabadas, racionalidades de tipo positivistas, variando de acordo com as condições objetivas, peculiares. Nesse sentido, a consciência se desenvolve para acompanhar o dinamismo e a imprevisibilidade que o processo de planejamento exige. Por isso, como afirma Vasconcellos (2006, p. 88): “a consciência tem de estar atenta durante todo o processo, tendo em vista as mudanças necessárias”. Dessa forma, a consciência que guia a atividade dos professores, também se expande, na mesma proporção em que eles vão aprendendo a transformar sua prática de planejamento.

A intencionalidade, diz respeito aos objetivos e às formas de mediação, que vincula a ideia de antecipação à ideia de realização da ação, para o alcance de determinado objetivo. Nesse sentido, os professores intervêm no processo com a finalidade de promover mudanças no contexto do planejamento de ensino e nas estruturas existentes, propondo modelos alternativos de práticas sociais (IBIAPINA; LIMA, 2007).

A participação no processo de planejamento tem relação com uma questão muito

prática: a vontade de que o que foi previsto, realmente aconteça. Entretanto, os problemas apontados como dificuldades para sua realização, são mais de ordem política, como as relações internas de poder, tampouco de ordem pedagógica: a rejeição dos professores em participarem das atividades. Existem claro, os que nós sabemos que se recusam a aceitar as mudanças, principalmente, quando ela exige tempo, altera rotinas e envolve determinadas inovações tecnológicas, que o professor por desconhecimento rejeita ou simplesmente as adota sem compreender sua funcionalidade.

Então o planejamento requer a participação dos professores e dos demais profissionais da educação, para que ele efetivamente seja uma ferramenta de intervenção e de transformação da realidade. Pois como processo e produto da prática de planejamento, ele requer que a participação como valor essencial e como necessidade se instaure de forma tridimensional em níveis, que se inter-relacionam nas dimensões: institucionais, que remete ao projeto mais amplo da instituição (PPP); individual, que se relaciona com o grau de envolvimento do sujeito; e coletiva, que diz respeito à organização de um grupo de professores entorno de um projeto comum, que pode favorecer a inter-relação desses sujeitos, que otimizam ou criam tempos e espaços (reuniões pedagógicas, por exemplo) para realizarem práticas interativas, que propiciem engajamento dos envolvidos, negociações de sentidos e compartilhamento de ideias, experiências e significados de práticas de planejamento que venham diminuir as resistências dos professores e demais profissionais que atuam no contexto escolar, à transformação de práticas de planejamento fossilizadas em práticas de planejamento colaborativas.

O planejamento colaborativo requer atitude dos professores, pois é pressuposto essencial da prática colaborativa, e para quem quer sair da condição de reprodutor do sistema e passar à condição de sujeito de transformação das práticas educativas. Mantendo-se atento aos constantes requerimentos do contexto de ensino e de aprendizagem. Procurando construir seu próprio sentido, e que ele se coadune com o ritmo e a capacidade de trabalho do grupo, isto é, assumir a prática de planejamento como propõem Ibiapina e Lima (2007, p. 115): “[...] realizar um movimento no sentido de nos libertarmos das imposições e dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática”. Construindo jeito próprio de planejar em colaboração com seus pares.

Jeito esse, que vai se construindo a partir das condições subjetivas e objetivas, fazendo emergir por meio das inter-relações entre os professores necessidades formativas, que se colocam como possibilidades, desafiando as regularidades do real para transformar-se na compreensão por parte do sujeito na possibilidade de mudança da realidade. Assunto que

abordaremos a seguir.

2.3 Necessidades formativas na perspectiva da prática de planejamento

Nesta subseção discutimos necessidades formativas com o propósito de identificar sua manifestação na prática de planejamento dos participantes desta pesquisa. Essa discussão pressupõe que a prática de planejamento dos professores não é isolada do contexto escolar e do contexto mais amplo da sociedade. Embora ela envolva as ações relacionadas ao desenvolvimento de atividades e de situações no âmbito da sala de aula, e demais espaços escolares, ela faz parte de uma estrutura que envolve a comunidade na qual está inserida e aos demais órgãos e políticas que constituem o sistema. Por isso, no desenvolvimento da prática de planejamento essas relações não podem ser desconsideradas, pois os professores necessitam compreender a dinâmica da própria ação no processo sócio-histórico das transformações que nela ocorrem.

A discussão sobre as necessidades formativas contou com a contribuição dos autores: Teles (1997), Rodrigues e Esteves (1993), Afanasiev (1985), Marx (2002), Vasconcellos (2006), Ibiapina (2007), para compreendermos como as necessidades formativas podem se tornar possibilidades de transformação no contexto da prática de planejamento dos professores.

O termo necessidade é polissêmico. Teles (1997) o assume no sentido ontológico, como falta de algo, carência, e não no sentido lógico, como aquilo que não pode ser de outra forma. Rodrigues e Esteves (1993) o compreendem como desejo, vontade, aspiração, ou seja, aquilo que é imprescindível ou inevitável. Afanasiev (1985), Marx (2002), Vasconcellos (2006), Ibiapina (2007) o entendem como a capacidade ou possibilidade de agir, que envolve vontade (dimensão da existência: física, intelectual, afetiva, estética, espiritual, social, econômica, política, cultural etc.) e desejo (pulsão), destacando sua natureza histórica e social, conjuntural e evolutiva.

Inicialmente explicitamos nossa compreensão de necessidades formativas salientando que ela se coaduna com a dos autores supracitados, nos aspectos práticos e políticos.

Teles (1997, p. 81), sobre necessidade afirma: “[...]. Todo organismo precisa manter-se *num optimum* de equilíbrio interno e, em se tratando do homem, num optimum de equilíbrio fisiológico, social e humano”. O autor compreende necessidade como a falta de algo,

carência¹¹ que leva o organismo a um desequilíbrio, que provoca estados de tensões que impelem à ação. Essas tensões aparecem como motivos que determinam a ação ou o comportamento na direção do objetivo.

Na visão de Vasconcellos (2006, p. 36), o planejamento é uma necessidade considerada como possibilidade, ou seja, “[...] aquilo que deve ser, que não se pode dispensar, e como possibilidade, ou, aquilo que não é, mas poderia ser que é realizável”, esse é um pressuposto fundamental no planejamento, a necessidade de mudar, mas essa mudança não se dá espontaneamente, há necessidade de uma ação em uma determinada direção, pois não é uma ação qualquer, mas uma ação qualificada, intencional: uma ação transformadora. Essa ação requer para sua efetivação a mediação de instrumentos teórico-metodológicos na forma da coordenação pedagógica, da teoria para orientar a prática, de um método de trabalho que norteie os procedimentos e a organização das ações que permita interferir na realidade existente.

Para ocorrer transformação na prática de planejamento é necessário, antes de tudo, pensar, refletir, dialogar, interagir, negociar e compartilhar ações conjuntas. Tudo vai depender do nosso olhar, de como vemos, queremos e fazemos as coisas que somente se encontravam na mente e que esboçamos posteriormente, traduzidas em ações. Ações que se originam de ideias. Assim, qualquer atividade, seja ela qual for, tem como pressuposto a idealização.

Por definição, a atividade de planejar, como afirma Vasconcellos (2006, p. 35), “[...]: é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; [...]: o real a ser comandado pelo ideal”. Nesse sentido, o planejamento pressupõe a necessidade de previsão das metas, ações e tarefas para sua realização. E seu funcionamento como possibilidade de intervenção na realidade.

As necessidades surgem do confronto entre aquilo que idealizamos e a realidade concreta, isto é, as necessidades são abstrações daquilo que, segundo Marx (2002, p. 17), “[...] são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação”. As necessidades estão relacionadas à organização desses indivíduos e à relação que decorre dessa organização com o mundo natural e social. Assim, para entendermos essa relação, partimos inicialmente da compreensão da natureza e sua modificação provocada pelos homens no transcurso de sua

¹¹ O termo necessidade é utilizado como processo interativo do sujeito com o meio ambiente e o organismo biológico.

história. Dessa forma, dizemos que o modo de vida dos humanos está relacionado diretamente à sua evolução e organização social.

Para Marx (2002), aquilo que os indivíduos manifestam na sua vida, é a reprodução daquilo que realmente são, pois eles dependem das condições materiais da sua produção, ou seja, das relações que os homens estabeleceram com a natureza e na vida social foram surgindo outras necessidades, desde as mais simples até as mais complexas, aumentando o grau de exigências à medida que as necessidades foram sendo satisfeitas.

No que se refere à atividade de planejamento dos professores, inicialmente observamos quais são as necessidades a fim de evidenciar esforços para a satisfação. Nessa observação, vimos que eles já têm parte delas satisfeitas, e também há alguns interesses, desejos, ideais e valores definidos. O desafio para os professores é construir o planejamento para atender às necessidades dos alunos, da escola e da educação como um todo.

Sobre o significado de necessidade, Afanasiev (1985, p. 151) afirma:

A necessidade manifesta-se sempre, em determinadas condições objetivas. Mas as próprias condições objetivas mudam. De acordo com isto, modifica-se e desenvolve-se também a necessidade. Entretanto, cada nova necessidade não surge de forma pronta e acabada, mas existe inicialmente apenas como possibilidade, que se transforma em realidade somente quando existem condições favoráveis.

Com base no pensamento do referido autor entendemos que o surgimento de necessidades ocorre de forma dinâmica, processual e expansiva, condicionado às circunstâncias histórico-sociais, emergindo da capacidade do olhar de cada professor para captar, no seu entorno, as demandas que vão aparecendo como possibilidade de realização.

Na atividade prática (o trabalho) é importante levar em consideração a dialética objetiva representada pela divisão social do trabalho. Neste caso específico do trabalho pedagógico, que ocorre no interior da escola onde existe uma cisão entre interesse particular e interesse coletivo, há também, uma caracterização da prática de planejamento dos professores como atividade que não é dividida voluntariamente, mas arbitrariamente.

A organização da atividade de planejar, da forma como ocorre no interior da escola, foge inteiramente ao controle dos professores, surge como um poder social e político que engessa esses profissionais, uma vez que a divisão social do trabalho não é voluntária, mas controlada administrativamente. Por outro lado, surge entre os professores, baseada na ação voluntária, a vontade, mostrando que homens e circunstâncias se fazem de modo dinâmico e dialético (MARX, 2002). Nessa perspectiva, as relações que se estabelecem na divisão social do trabalho escolar dependem sempre das necessidades já desenvolvidas, demonstrando que

tanto a capacidade, quanto a possibilidade de agir são, elas próprias, um processo histórico.

Para Marx (2002), os homens se deram conta de suas necessidades a partir do momento que tiveram consciência delas. Essa consciência se apresenta sob a forma de linguagem, que é tão velha quanto à própria consciência, ou seja, a consciência e a linguagem nascem do desejo do homem se comunicar com os outros homens, e desenvolve-se na medida em que a realidade social e histórica é refletida.

Compreendemos que a necessidade existe para todos e que sua satisfação depende de como nos organizamos e nos relacionamos. Logo, no âmbito do planejamento de ensino dos professores participantes desta pesquisa, a forma como se organizam e se relacionam na construção do planejamento implica uma contradição entre interesse individual e interesse coletivo, além dos interesses da instituição.

A falta de credibilidade dos professores na potência do planejamento, em muitos casos, deve-se a fatores de natureza objetiva e subjetiva. O que significa que existem pressões de ambos os lados e que o professor não está imune a elas. Cabendo ao próprio professor resistir e lutar contra as forças opressoras, encarando o desafio de lutar pela transformação da forma de planejar, se esta não atende suas necessidades de ensino e de aprendizagem. Quebrando as amarras externas e internas, buscando ele próprio com seus pares, sentido para o que faz como sugere Vasconcellos (2006, p. 37): “[...] precisamos nos aproximar, precisamos somar as forças – ainda que diminutas – dos que desejam, dos que estão vivos e querem lutar pela vida [...]”. Essa proposta do autor é um convite aos professores para aceitar o desafio de resgatar o planejamento como possível e necessário.

A proposta do referido autor é ela própria, uma necessidade de superação da descrença no planejamento, de recuperação do seu sentido, a fim de apontar alternativas de praticá-lo. O que implica resgatar a necessidade e a possibilidade de planejar. Assim, os professores ao assumirem a possibilidade de realizar ações para a transformação de sua prática de planejamento estarão se colocando na condição de sujeito de transformação, quanto à sua prática e, em relação a ela manifestando duas dimensões essenciais: o querer e o poder. A primeira dimensão refere-se ao mais alto nível de complexidade humana, a política, que aponta para a capacidade de tomar decisões, assumir posicionamentos. A segunda dimensão relaciona-se à primeira, porém, refere-se às condições objetivas para a ação (os meios – os recursos, sejam materiais ou estruturais) e às condições subjetivas que é o saber (habilidades, conhecimento ou atitudes). Entre as duas dimensões referidas (querer e poder) se coloca uma terceira dimensão a do saber fazer, que representa a utilização do saber e/ou conhecimento para a realização da prática de planejamento (VASCONCELLOS, 2006).

No processo de mudança do planejamento, necessidades e possibilidades se interconectam para sua realização como atividade humana. Não havendo manifestação da primeira enquanto potência (atividade do professor), a segunda não é vislumbrada como ferramenta para produção da transformação (potencialidade). E o planejamento somente terá sentido se o professor manifestar vontade de mudar sua prática, reconhecendo que existem possibilidades para tal ação. O que não é nada fácil, considerando que existem fatores internos (o professor que abriu mão de lutar, de resistir contra as pressões equivocadas) e externos (a falta de condições, a formalidade do cumprimento do programa) que incidem e interferem diretamente nesse processo. E o professor, por lidar diretamente com os alunos, necessita de saberes que o leve a uma prática de planejamento reflexiva crítica.

Por reconhecer que o trabalho do professor é extremamente complexo, ele deve estar preparado para exercê-lo, consciente de que tem necessidade de aprimoramento contínuo. Nessa direção, Ibiapina (2007, p. 41) compreende necessidade “[...] como a vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente”. Com base na compreensão da autora entendemos que a necessidade de planejamento aponta a dimensão política como essencial para a construção da prática de planejamento na qual os professores sejam protagonistas, partindo deles próprios a vontade de mudar, buscando tanto quanto possível se apropriar de saberes, conhecimentos e experiências, construindo assim, seu próprio capital (HOLZMAN, 2002), ou conteúdo formativo para ressignificar a prática de planejamento.

Por entendermos como imprescindível a identificação de necessidades formativas relacionadas à prática de planejamento, discutiremos aquelas que percebemos como recorrentes nas práticas discursivas dos professores, e que se encontram embasadas na literatura dos autores referenciados: a dialética da relação teoria-prática e o espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática.

A dialética da relação entre a teoria e a prática, pressupõe a mudança de consciência e a mudança da prática. Será preciso desenvolver a consciência e a prática do professor, buscando realizar a atividade prático-crítica, uma prática fertilizada pela reflexão teórica, portanto, carregada de sentido, de significado, de uma teoria carregada, desafiada pelas questões da prática. Trata-se da tão almejada articulação dialética entre teoria e prática, compreendida em um processo de aproximações sucessivas, de construção recíproca, em uma dinâmica interativa.

Outra necessidade formativa, recorrente nos discursos dos professores é falta de apoio pedagógico para a elaboração do planejamento, o que indica que o espaço de reflexão coletiva

e contínua da prática de planejamento deve ser acompanhado pela coordenação pedagógica, coerente com o projeto político pedagógico da escola. Caso contrário, instala-se a possibilidade de se criar um fosso entre a reflexão e as condições para se colocar em prática, o que, com o tempo, levará ao descrédito no processo.

Como o imaginário do professor está muito marcado pelo trabalho individual, o isolamento acaba favorecendo o desajuste do professor face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade. Nesse sentido, Vasconcellos (2003, p. 149) afirma que “[...] devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, mas presta um serviço à comunidade”. Dessa forma, considera a reunião pedagógica como um espaço/tempo privilegiado para o resgate desse coletivo. E acrescenta: “Negar este espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida, o risco de mera justaposição frente aos saberes acadêmicos e o reforço da dicotomia teoria-prática,” além de negar o saber e o poder do professor.

Nas reuniões pedagógicas a proposta é considerar a prática como eixo referencial, fazer reflexão sobre ela, de maneira mais particularizada, buscando refletir e estudar sobre os problemas, metas e projetos de ações, descartando os discursos infundáveis, onde nada é sistematizado, transformando-se por vezes em espaços de “catarse” (momento de descarregar as tensões, mágoas ou frustrações).

Trata-se de transformar esse espaço em espaço de abertura dos participantes para trocas de experiências, de expressão de suas práticas, compartilhamento de teorias; a participação na reunião pedagógica não pode ser passiva, nem parcial, implica envolvimento em todos os momentos: antes, durante e depois. Antes; participando da definição da pauta e se preparando por meio de leituras ou outras tarefas previstas. Durante: acompanhar e participar das discussões e reflexões, assumir as dúvidas, expressar-se, registrar as colocações que estão sendo feitas e atuar como coordenador emergencial, quando alguém está monopolizando a palavra ou desviando o assunto. Esse é um processo de aprendizado de participação coletiva. E depois: retomar os registros e fazer uma síntese pessoal, e cabe à coordenação pedagógica, em exercício no grupo, a organização e explicitações das conclusões a que o grupo chegou.

Outras necessidades poderiam ser elencadas, mas considerando as práticas de planejamento dos participantes desta pesquisa, optamos por analisar estes indicadores: a dialética da relação teoria e prática e o espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática.

A seguir faremos discussão teórico-metodológica desta Pesquisa Colaborativa.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COLABORATIVA: construindo caminho

Na área das ciências humanas e da educação, vários pesquisadores (MARX, 2002; VIGOTSKI, 1998, 2009; IBIAPINA, 2008; CARVALHO, 2011) escolheram a perspectiva teórica da Abordagem Sócio-Histórica que vem manifestando interesse crescente pela investigação na área da educação, com o propósito de contribuir de alguma maneira no processo de transformação das práticas docentes.

Imbuídos desse mesmo propósito, aceitamos o desafio de realizar uma investigação com professores voluntários e interessados em compreenderem a prática de planejamento realizada no âmbito da escola na qual atuam e, desenvolver níveis mais elaborados de sistematização sobre conhecimentos concernentes ao trabalho coletivo em contexto de planejamento, a qual se iniciou pela compreensão dos sentidos e significados de trabalho coletivo. A referida investigação faz parte do contexto de uma problemática mais ampla da formação de professores.

Depois de fazermos o percurso pela revisão de literatura sobre nosso objeto de estudo, passamos à discussão teórico-metodológica em que se fundamenta esta Pesquisa Colaborativa, visando à transformação da prática de planejamento dos professores na perspectiva da colaboração no âmbito do contexto escolar (DESGAGNÉ, 1997; FIORENTINI, 2004; MAGALHÃES, 2006; IBIAPINA, 2007; FERREIRA, 2007; MEDEIROS, 2007; LIBERALI, 2008).

Nesta seção discutimos a perspectiva teórica da Abordagem Sócio-Histórica e os princípios que fundamentam esta Pesquisa Colaborativa, bem como os procedimentos metodológicos e a base teórica utilizada para a análise dos dados (BAKHTIN, 2010; MACHADO, 2010).

3.1 Inter-relações na pesquisa: Abordagem sócio-histórica e Pesquisa Colaborativa

A partir das últimas décadas do século XX e das primeiras do século XXI, a utilização da abordagem sócio-histórica vem crescendo de forma considerável em investigações relativas a diferentes áreas da educação, principalmente a partir das propostas teóricas de Vigotski (1998, 2009).

Neste texto, nosso objetivo é refletir sobre as contribuições da Abordagem sócio-histórica de Vigotski (1998, 2009) e de outros autores (MARX, 2002; IBIAPINA, 2008;

IBIAPINA; LIMA, 2007) relacionados ao trabalho coletivo no campo da prática de planejamento dos professores, considerando o caráter colaborativo e às contribuições do Materialismo Histórico Dialético, que trouxe importante legado histórico para a humanidade e contribuições na contemporaneidade para o entendimento das contradições que permeiam as relações sociais.

O pensamento de Marx (2002), que influenciou Vigotski, (1998) está baseado no modo de produção da vida material como elemento condicionante da vida social, política, cultural e espiritual do homem. Esse pressuposto enuncia uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, por meio da qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente. Essa unidade indissolúvel entre indivíduo e sociedade se explica pela dimensão humana do homem, uma vez que o homem não é só base biológica, que a natureza assegura ao indivíduo geneticamente, mas também, e principalmente, natureza social aprendida por cada homem durante a sua vida em sociedade.

Para Vigotski (1998), aprendizagem é o termo mais apropriado para designar a via pela qual o indivíduo se apropria do mínimo do que existe como patrimônio cultural criado, histórico e socialmente, pelas várias gerações: atitudes, conhecimentos e habilidades por meio da interação com o ambiente e com os outros sujeitos para objetivar-se como ser social, transformando a si e aos outros pela atividade. Nessa perspectiva, a prática de planejamento dos professores pressupõe aprendizagem e formação continuada, aperfeiçoamento e mudança, quando requerida pelo contexto. Esses aspectos constituintes do processo formativo permitem ao profissional, e em particular ao da educação, por meio da autorreflexão e, principalmente, da reflexão coletiva, a apreensão do patrimônio cultural, legado deixado pelas gerações passadas às novas gerações.

Vigotski, o fundador da teoria sócio-histórico-cultural, teve vida curta (1896-1934) (FICHTNER, 2006). Trabalhou 10 anos como estudioso das diferentes áreas da ciência (Psicologia, Pedagogia, Arte, Filosofia, Semiótica), e nesse curto período de tempo construiu o projeto principal do seu trabalho: um novo paradigma de compreensão do sujeito. Para Vigotski e seus discípulos, esse projeto significava considerar o ser humano como sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico.

O paradigma da abordagem sócio-histórica trata da questão da relação fundamentalmente entre o indivíduo e a sociedade, procurando por meio de questionamentos demonstrar que o ser humano não é determinado pela sociedade e que também não a determina, colocando a contradição entre a indeterminação e a determinação do sujeito.

Os questionamentos de que trata a perspectiva de Vigotski (1998) sobre a contradição

mencionada, são por ele esclarecidos segundo Fichtner (2006, p. 15), quando ele cria “[...] o princípio da origem social das funções psicológicas superiores”, usado para diferenciar as funções elementares (reflexos, relações automáticas, associações simples), determinadas pelos estímulos internos (necessidades biológicas) e estímulos externos (o ambiente).

As funções psicológicas superiores “[...] caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional)” (FICHTNER, 2006, p. 15). Esse princípio originou a lei geral do desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, Vigotski (1998) afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica).

Dessa formulação, decorre uma complexidade teórica que Vigotski (1998), explica: as funções psicológicas superiores são de natureza cultural, ultrapassam as fronteiras do plano individual e do plano social, não são mera transposição de um plano a outro. Mas o resultado de uma transformação qualitativa destas durante o processo de sua internalização.

O ser humano é um ser biológico. No entanto, no seu processo de desenvolvimento, transforma e é transformado, mediado pela apropriação da experiência cultural, experiência essa que é mediada pela linguagem.

Conseguimos compreender a qualidade humana dessas funções superiores, se compreendermos os instrumentos e os signos que as medeiam. Esses meios são sempre instrumentos culturais e históricos. São eles que caracterizam as relações interpessoais, evidenciando o papel central da mediação nas práticas de planejamento dos participantes desta pesquisa.

Na prática de planejamento, quando o professor faz uso das funções psicológicas superiores ele se apropria das normas e práticas construídas histórica e socialmente, que circulam no contexto escolar (na sala de aula, nas reuniões e encontros pedagógicos, ou em outros espaço/tempo escolar), e essas ao mesmo tempo, transformam sua maneira de ser e de agir com os outros. Observamos, portanto, a contradição acerca da constituição do ser humano criada por Vigotski se realizar na dialética da mutualidade: a constituição do ser humano é o resultado de sua relação dialética com o mundo. Nesse sentido, no processo de pesquisa quando os professores expressaram os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolveram na prática de planejamento por meio do discurso revelaram traços de suas experiências, que permitirão caracterizá-los, bem como, dessas práticas, emergiram sentidos e significados construídos sobre o trabalho desenvolvido.

No desenvolvimento desta pesquisa, o desvelamento das práticas de planejamento dos professores foi ocorrendo de forma gradual, à medida que a interação avançava e, dessa forma, o processo de aprendizagem e desenvolvimento foi se ampliando, permitindo aos participantes questionarem para compreenderem sua prática e aos demais.

Fichtner (2006, p. 19) afirma que para Vigotski, “[...] compreender que o desenvolvimento não é um processo linear, tem sempre um caráter sistemático e é sempre um processo que tem perspectiva em relação ao futuro, onde nasce e cresce o novo”. Nessa perspectiva, acreditamos que ninguém permanecerá ou sairá da forma como entrou no processo desta pesquisa, pois não faltou, aos participantes, vontade, desejo e motivos para o diálogo, a interação, a negociação e o compartilhamento de experiências e ideias na busca de novas compreensões acerca do planejamento.

Ibiapina e Lima (2007, p. 109), relacionando a perspectiva sócio-histórica à prática de planejamento dos professores, destacam suas compreensões afirmando: “[...] comporta ressaltar que a abordagem sócio-histórica, tendo como base o princípio da colaboração, destaca o planejamento como um dos três componentes essenciais ao desenvolvimento de uma atividade”. Essas atividades a que as autoras se referem são as ações de planejar, executar e avaliar, que, embora se diferenciem, convergem para a realização de metas definidas, de acordo com as funções desempenhadas (professores, especialistas), com motivos e objetivos coincidentes.

Como planejar é ação intencional, organizada e sistemática e, para sua concretização existem normas, e em algumas instituições modelo orientador a ser seguido, pensamos que uma forma de realizar planejamento que atenda às demandas e necessidades atuais no contexto escolar, é o planejamento colaborativo que permite aos professores rever suas práticas de planejamento por meio da interação dialógica com seus pares, favorecendo a negociação de sentidos e compartilhamento de significados, experiências e ideias que possibilitem aos professores encontrarem seu “jeito de planejar” (IBIAPINA; LIMA, 2007, p. 113).

Construir novas compreensões e novos caminhos, produzir, negociar e compartilhar conhecimentos e experiências na perspectiva da prática de planejamento são ações que não se pode realizar sem metodologia. Nesse sentido, as metodologias são essenciais e podem ser muito diferentes, indo da tradicional à colaborativa, e mesmo assim, conviverem na prática de planejamento dos professores. No entanto, compreendemos que a Pesquisa Colaborativa, por permitir práticas mais democráticas, pautadas em processo sistemático e intencional de reflexão crítica sobre a prática de planejamento dos professores, e da mediação de um par

mais experiente, auxiliando-os na compreensão de sua prática, sejam nesse momento para os professores a que proporciona condições que venham a desencadear processos reflexivos, contribuindo para que esses profissionais ressignifiquem suas práticas. Discorreremos sobre os princípios que orientam a Pesquisa Colaborativa na seção 3.2.

Princípios da Abordagem Sócio-Histórica e da Pesquisa Colaborativa apresentam o potencial analítico que ofereceu referencial para esta pesquisa na qual focalizamos três categorias teórico-metodológicas: trabalho como atividade, sentido e significado e necessidades formativas. Elegemos a atividade de planejar, por ser uma categoria que estabelece relação entre o sujeito e o mundo objetivo; sentido e significado dessa atividade, pela possibilidade de articulação entre o social e o individual na constituição do sujeito coletivo; e necessidades formativas, por compreendermos que as necessidades humanas são produzidas e têm um sentido materialista-histórico-dialético, manifestado como possibilidade de realização do planejamento na perspectiva colaborativa. Abordaremos esses assuntos nas subseções a seguir.

3.1.1 Atividade na perspectiva do trabalho humano

A atividade de planejamento na perspectiva do trabalho humano expressa aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza, construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Nesse sentido, a abordagem que fazemos sobre o trabalho humano como atividade baseia-se na perspectiva Sócio-Histórica (MARX, 2002; VIGOTSKI, 1998; ASBAHR, 2005; SCHETTINI, 2008; CARVALHO, 2011).

Marx (2002) define trabalho como uma atividade que transforma a natureza por meio de instrumentos e ações humanas. Segundo o autor, o trabalho humano é atividade produtora e criativa estabelecida nas relações sociais em que o ser humano transforma a si mesmo, na medida em que transforma o ambiente natural e a sua própria natureza. Portanto, o trabalho humano é uma junção da materialidade do homem com a natureza, adequada à necessidade humana.

Nesse ponto de vista, o trabalho é um processo por meio do qual o homem se torna humano. Sendo a humanidade produzida pelo homem nas relações sociais, políticas, culturais e espirituais, meio pelo qual ele se apropria do patrimônio cultural criado pelas várias gerações.

Compreendemos que na atividade educacional, uma das primeiras e mais importantes atividades dos professores é o planejamento, utilizado como instrumento teórico-

metodológico de orientação de seu trabalho, o que demanda o estabelecimento de relações com outros professores nas dimensões técnica, humana e política, por meio das quais se dá a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas várias gerações, nos diversos contextos sócio-históricos.

Para Vigotski (1998), o trabalho humano é instrumento e resultado da atividade fundamentalmente histórica. Considerada a forma mais evoluída da atividade humana, refletindo todo o caráter multifacetado do ser humano, por considerar a relação entre o sujeito e o mundo, baseada em negociações que provocam transformação, tanto no sujeito quanto no seu entorno.

O trabalho humano visto como atividade é caracterizado por dois elementos essenciais: o instrumento e a atividade coletiva. Por meio da atividade coletiva, o homem entra em contato com os outros homens. Essa mediação faz a conexão entre eles, que resulta no trabalho coletivo, atividade mediada por instrumentos, operando na relação do sujeito com a sociedade humana em constante transformação.

A transformação é processo que resulta das relações do homem com o mundo subjetivo, com o mundo objetivo e com os outros homens, ou seja, é a passagem do externo para o interno que dá lugar a uma forma específica de inter-relação da realidade: a consciência. Esta, enquanto fenômeno psíquico que reflete a compreensão do mundo é um processo que se dá a partir do movimento dialético inter e intrapessoal.

Carvalho (2011, p. 358) afirma que, na perspectiva sócio-histórica:

[...] a consciência é considerada um processo complexo do psiquismo humano e do comportamento social, constitui-se socialmente e consiste na capacidade de o indivíduo compreender seu mundo. De modo geral, essa capacidade que o indivíduo tem de discernir, apreender e refletir a realidade produzida em seu entorno, seja ela social, cultural, o próprio indivíduo ou os outros, forma-se e se transforma tendo em vista a totalidade das experiências que por ele foram vivenciadas, o que pressupõe que a experiência acumulada estimula a forma, o conteúdo e o desenvolvimento da consciência.

Entendemos a consciência como uma qualidade única, da qual somente os seres humanos são detentores, por isso, caracteriza-se como fator de distinção entre os homens e os outros animais, tendo apoio nas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, ausentes na organização social dos animais. É formada a partir de suas relações com o mundo e dimensionada pelo acúmulo de experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Marx (2002) sustenta que o modo de produção da vida material condiciona a vida

social, política e espiritual do homem. Enfoque que fornece as bases para a teoria de Vigotski (1998), que coloca o desafio de explicar quais são as influências do uso dos instrumentos e do trabalho nos processos mentais humanos. O autor confere ao contexto social papel importante na explicação da constituição da consciência humana, e para explicar a natureza dos processos psicológicos, sugere que as relações sociais são geradoras de consciência, ou seja, que a consciência individual se constrói nas relações com os outros. Conferindo, desse modo, a consciência, a possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise.

No processo de passagem da consciência social para a consciência individual, a linguagem tem papel fundamental. Nesse sentido, a linguagem é um instrumento mediador na atividade de trabalho coletivo dos professores que, apropriando-se das significações compartilhadas no grupo, atribui-lhes um sentido pessoal, vinculando-as à sua atividade de planejamento, às suas necessidades, motivos e sentimentos. Com isso, a prática de planejamento em colaboração permite aos professores apropriarem-se das significações como consciência social, por meio da interação, passando a fazer parte da consciência individual.

Por meio da mediação da linguagem, os professores interagem expressando significados internalizados (e por vezes cristalizados) que em confronto com outros, são refletidos e compartilhados, possibilitando-lhes a formação da visão do trabalho que desenvolvem.

O uso da linguagem como instrumento histórico-social de mediação na prática de planejamento dos professores possibilitou-nos com base no aporte teórico da Abordagem Sócio-Histórica, discutir na subseção seguinte a categoria de sentidos e significados relacionando-a a atividade coletiva da prática de planejamento.

3.1.2 Sentidos e significados da prática de planejamento

Introduzimos, nesta discussão, os conceitos de sentido e significado, categorias que desempenham função significativa nesta pesquisa. Esses conceitos foram introduzidos pela primeira vez em 1934 por Vigotski (2009), o principal representante da Abordagem Sócio-Histórica, com sua obra clássica “Pensamento e Linguagem”.

Outros autores soviéticos, por exemplo, Luria (1986), compreende a indubitável unidade existente entre o conceito de significado e de sentido utilizado na psicologia contemporânea, essencial para a análise dos aspectos fundamentais do problema da linguagem e da consciência. Sentido e significado não devem ser considerados como etapas, momentos

definidos que um começa quando o outro acaba, embora um suceda ao outro. O que de fato acontece é que estão sempre presentes e imbricados um no outro.

Segundo Luria (1986, p. 44), sentido e significado são fenômenos distintos, e sobre eles afirma: “[...] sentido é o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados”.

Dessa forma, compreendemos o sentido como a dimensão do significado que flui conforme determinado momento e local (contexto sócio-histórico). O sentido se expande para significar algo que tem relação com o aspecto pessoal, individual e particular.

Para o autor supradito, o sentido é parte integrante do significado, representa o caráter individual da palavra concernente aos aspectos do fenômeno em um dado momento e em uma dada situação. Então, sentido e significado, embora não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação (significado). O sentido é sempre um sentido de algo, nunca é puro, carrega sempre um propósito, objetivos, está sempre carregado de significação.

Nessa linha de pensamento, Leontiev (1978) “[...] aponta que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nessa particularidade, como alienada” (no sentido marxista).

Nesse aspecto, se o sentido do planejamento atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir que os alunos respondam positivamente a questões de ordem prática, formuladas para resultado, como por exemplo, os exames do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros vestibulares, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade do ensino e da aprendizagem. Nessa direção, a prática de planejamento passa a ser uma prática meramente operacional, normalizada, colada ao livro didático e ao programa oficial, como único recurso e estratégia para realizar o planejamento.

Sobre o significado, no livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vigotski (2009, p. 398) afirma: “[...] o significado é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento”. Como fenômeno social que engloba o caráter de representação e generalização da realidade na palavra, o significado é também entendido como o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra.

Assim, a palavra possui um significado formado historicamente, e que potencialmente

conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferentes profundidade e amplitude. O significado abrange aquilo que a coisa é ou que representa. Enquanto o sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade. Indicando a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados (ASBAHR, 2005).

Para entendermos o significado do trabalho coletivo dos participantes desta pesquisa, contextualizamos sua prática de planejamento e buscamos apreender seus condicionantes sócio-históricos, a fim de analisarmos e compreendermos a realidade desse dado momento e na situação em que ela se apresenta. Assim, entender o significado do trabalho dos professores é essencial para a compreensão do motivo de sua prática, já que o sentido tem relação direta com a significação social (ASBAHR, 2005).

Na escola, o professor é o sujeito condutor da atividade pedagógica e o responsável pelas atividades de planejamento do ensino que ele constrói com base naquilo que pensa e acredita ser o melhor para seus alunos. Mas pode ocorrer que, ao planejar suas atividades de ensino, não tenha clareza de suas atitudes, conhecimentos e habilidades, ou pelo menos não esteja suficientemente motivado para sua realização. Nesse aspecto, podemos dizer que lhe falta o embasamento teórico adequado para orientar sua prática, e que a falta de motivação dos professores não é meramente subjetiva, mas engendrada nas condições objetivas e concretas do contexto escolar, repercutindo diretamente na forma de pensar, sentir e apreender os condicionantes do ambiente de ensino e de aprendizagem.

No trabalho coletivo dos professores a significação social dessa atividade é a própria construção de sentido que se dá por meio das relações sociais entre eles e sua prática de planejamento, e entre sua prática e a dos outros professores. É nesse movimento que os sujeitos apreendem as múltiplas relações que se estabelecem com a prática, procurando construí-las e reconstruí-las no pensamento. Cada professor, por meio da linguagem que utiliza, é um mediador das relações sociais dentro da escola e na prática de planejamento de ensino.

A produção de sentido para o trabalho coletivo dos professores é decorrente da compreensão e do entendimento que eles constroem acerca da atividade de planejamento que realizam, levando em conta o objeto (a situação) e sua relação com a finalidade ou necessidade de planejamento, passando pela reflexão sobre a ação, e a consequente avaliação que se faz do processo. Essa produção de sentido acompanha o sujeito o tempo todo, o que significa dizer, que o professor se encontra em permanente processo de construção e reconstrução relacionando a atividade de planejamento com a sua existência, por isso, não há como separar o sujeito do objeto. Pois essa construção não é possível ser feita de forma

isolada, mas em um contexto histórico e coletivo.

Reproduzimos esta frase de Vasconcellos (2003, p. 51) em que ele traz uma paráfrase de Paulo Freire que explicita de forma clara a compreensão sobre a construção do sentido: “Ninguém produz sentido para ninguém. Ninguém produz sentido sozinho. Os homens produzem sentido em comunhão, mediados pela realidade”. Estendendo essa compreensão para o trabalho do professor observamos que este, na sua profissão, já é privilegiado pela função que desenvolve como formador das futuras gerações. O trabalho de ensinar está intrinsecamente articulado à aprendizagem, e esta como um processo ativo, não vai acontecer, portanto, se não houver articulação do planejamento de ensino com a existência do aluno e do professor, este por sua vez não verá sentido naquilo que faz, podendo ficar desacreditado e não vir a provocar no aluno o desejo de aprender.

A significação social dessa atividade é justamente proporcionar condições para que os colegas professores se engajem na atividade coletiva e compartilhem suas ideias, conhecimentos, experiências e ações, ou quaisquer outros objetos ou práticas. Cada professor é um mediador das relações sociais dentro da escola e, particularmente, nas reuniões ou noutro momento formal, para a prática de planejamento do ensino.

Portanto, compreender o significado do trabalho coletivo dos professores é fundamental para sabermos o sentido (motivo) que o professor (sujeito) atribui à prática de planejamento (objeto). Discutiremos essa relação para buscar compreendê-la melhor na perspectiva da pesquisa colaborativa, a seguir.

3.2 Pesquisa Colaborativa

Nesta subseção, o nosso objetivo é focalizar a Pesquisa Colaborativa como modalidade de investigação que envolve a abordagem de problemas sociais vivenciados na escola, e particularmente relacionados ao estudo da prática de planejamento dos professores. Essa modalidade de pesquisa estabelece relações entre a pesquisa e a formação de professores, aproximando a academia da escola, para a produção de conhecimentos e de interação entre pesquisadores e professores, com o objetivo de promover transformação no contexto escolar.

Para sustentar nossa escolha metodológica recorreremos na literatura atual aos estudos de autores como: Ibiapina (2007), Ferreira (2007), Magalhães (2006), Liberali (2008), Desgagné (1997), entre outros, que têm demonstrado ter a Pesquisa Colaborativa relevante contribuição para a compreensão da prática de planejamento dos participantes deste estudo,

constituindo-se em uma alternativa teórica e metodológica, que favorece a criação de condições para a efetivação da reflexão e da colaboração na formação docente, ou seja, promove formação docente em uma perspectiva crítica em contextos colaborativos para pesquisadores e professores, desafiando práticas solitárias na educação e provocando o chamamento para a efetivação de práticas colaborativas.

Sobre a prática da Pesquisa Colaborativa, Ibiapina (2008, p. 26) afirma:

O diferencial dessa investigação está em dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto.

A Pesquisa Colaborativa por meio de seus colaboradores permite a problematização e contextualização dos problemas e questões do seu fazer cotidiano no contexto da sala de aula, sem perder os nexos com o contexto social mais amplo da escola e da sociedade, permitindo que os professores indaguem e teorizem suas práticas para compreenderem os motivos do seu pensar, falar e agir. Dessa forma, o planejamento de ensino é uma atividade que se insere tanto na realidade microssocial da sala de aula, quanto no contexto macrossocial da escola e da sociedade. Dialeticamente, apresenta, como qualquer outra atividade, as contradições características do ambiente histórico-social permeado por tensões, crises e conflitos, elementos inerentes à sociedade, que permeiam a prática de planejamento, impulsionando os professores a refletirem sobre o que os move, possibilitando-lhes compreenderem as relações entre o que pensam e fazem, e o que lhes é ditado ou determinado no contexto do planejamento.

Sobre o significado de Pesquisa Colaborativa no macrocontexto social, onde se encontra a escola, Ibiapina (2007, p. 28) afirma:

A pesquisa colaborativa [...] é atividade que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura acadêmica e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Compreendemos que a Pesquisa Colaborativa contribuiu para o estabelecimento de parceria efetiva e relacional entre pesquisadora e professores no contexto da prática de planejamento, no sentido de favorecer trocas interativas e coconstrução de conhecimentos. Essas ações foram manifestadas pelos docentes no contexto de estudo, na medida que estabelecemos por meio do diálogo, negociações que possibilitaram a emergência de sentidos

prévios acerca do trabalho coletivo em contexto de planejamento, como também, desvelamento de significados que circulam socialmente nesse contexto, permitindo por meio da reflexão crítica que fossem confrontados e compartilhados no grupo. Dessa forma, esta Pesquisa Colaborativa se constituiu em instrumento e resultado (VIGOTSKI, 1987) potencialmente importante para o desenvolvimento da atividade de planejamento dos professores.

Na Pesquisa Colaborativa, a prática de planejamento dos professores é entendida dentro de um contexto histórico em nível macrossocial (escola e sociedade), integrando teoria e prática, e a relação dos professores (sujeitos) com a prática de planejamento (objeto) é transformada na relação entre professores por meio do diálogo.

A Pesquisa Colaborativa como instrumento de formação, que capacita professores para lidarem com as zonas de instabilidade próprias dos momentos de crise e tensão nas relações com os outros professores com quem convivem, compartilhando seu tempo, seus conhecimentos e experiências, e como oportunidade de compreensão da prática que realizam e da possibilidade de reflexão crítica para transformação do saber-fazer é fundamental neste estudo.

Nessa direção, Ferreira (2007, p. 22) afirma que o professor, para dar conta da realidade do planejamento, deve partir da “[...] auto-reflexão mútua de pesquisadores e participantes, como condição para o desenvolvimento da empatia e da alteridade, amadurecendo a compreensão e a interação, a intersubjetividade dará significado e sentido para a reflexão-ação”. Para o autor, a colaboração é uma prática que requer movimento voluntário dos participantes e capacidade de compartilhar reflexões, conhecimentos e experiências na perspectiva da afetação de ambos, por meio da autorreflexão, condição principal para que cada um, neste estudo, desenvolva o sentimento de alteridade que faz emergir na inter-relação o respeito mútuo, a construção e negociação de sentidos e o compartilhamento de significados produzidos no processo colaborativo.

No papel de pesquisadora, durante a investigação encaminhamos discussões e reflexões acerca da colaboração na prática de planejamento dos professores procurando não acatar de imediato, respostas prontas, mas provocar questionamentos, instalando, quando a situação exigia, o sentimento de dúvida para que respostas prontas, asseveradas como certezas pelo senso comum (que permeiam e circulam no meio dos professores e no ambiente escolar) fossem desinstaladas, permitindo que outros conhecimentos fossem (re)construídos com a colaboração do grupo, por meio de negociações.

Entendemos que a Pesquisa Colaborativa “[...] é propiciadora de movimentos

contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas”. (MAGALHÃES, 2006). De acordo com a autora em referência, a colaboração, como modalidade de pesquisa, ganha força e espaço nos contextos de formação de professores devido à valorização das interações discursivas, envolvendo negociações diluídas entre os participantes, como instrumento para a compreensão e transformação dos contextos escolares. Nesse propósito, investigar a prática de planejamento dos professores possibilitou a aproximação entre pesquisadora e docentes, e criou oportunidades e possibilidades para ambos questionarem suas práticas de planejamento.

Dessa maneira, compreendemos que a Pesquisa Colaborativa conferiu à relação entre os professores e entre estes e a pesquisadora, a real oportunidade de trocas interativas construídas com base no diálogo e no respeito mútuo, permitindo o encorajamento dos professores, que foram se tornando mais espontâneos, menos resistentes, expondo sobre suas práticas, reflexionando suas atitudes e comportamentos e também dos seus parceiros, elevando seus níveis de consciência, bem como, de reflexividade, avançando da racionalidade técnica e prática para a reflexão crítica.

A possibilidade de realização deste tipo de pesquisa faz dela um projeto social e pedagógico capaz de aproximar pesquisadores acadêmicos de professores práticos como ocorreu neste estudo, quando buscamos construir sentido para nossas práticas de planejamento sem, contudo, querer transformar nossos colaboradores em pesquisadores de acordo com os modelos acadêmicos (DESGAGNÉ, 1997).

A Pesquisa Colaborativa se faz essencialmente com voluntários. Esse pressuposto é essencial para a adesão dos participantes. Por esse motivo, somente os professores que têm predisposição para realizar trabalho coletivo tendem a aceitar convites para participar de atividades colaborativas, embora isso não signifique dizer que outros não venham a se integrar ao grupo. Mas, nesta pesquisa, tornaram-se participantes do grupo, somente os voluntários, professores que concordaram com os critérios de seleção (falaremos deles mais à frente) no início do processo de investigação.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa percebemos que somente professores que desejavam discutir, compreender, refletir e/ou expandir sua reflexão sobre a prática de planejamento aceitaram nosso convite para compartilhar com o grupo, experiências vivenciadas na atividade de planejamento no contexto escolar. No percurso do processo de investigação, desenvolvemos diversas ações que propiciaram aos participantes descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas de planejamento orientadas por princípios da pesquisa colaborativa, que abordaremos, na próxima subseção.

3.2.1 Princípios da pesquisa

Esta investigação inicia-se a partir da colaboração entre os participantes, etapa em que evidenciamos a preocupação com o objeto investigado: o trabalho coletivo dos professores na prática de planejamento, que possibilitou responder coerentemente à dupla função de pertinência social: às necessidades e às potencialidades dos professores e da pesquisadora.

Na produção de vários autores, entre os quais destacamos Desgagné (1997), Fiorentini (2004), Ferreira (2007), Magalhães (2006) e Ibiapina (2007, 2008) percebemos uma variedade de princípios, todos significativos e importantes para o processo de Pesquisa Colaborativa, dentre os quais adotamos a articulação entre a formação e a pesquisa e a produção e negociação de sentidos e o compartilhamento de significados.

Dos dois princípios adotados nesta pesquisa, o primeiro, articulação entre a formação e pesquisa – é compreendido na Pesquisa Colaborativa como atividade de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional. Com base no referido princípio, reconhecemos na pesquisadora a dupla função de formadora e de pesquisadora.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora aliou-se aos professores em processo colaborativo para refletir e para questionar aspectos da prática de planejamento que foram alvo de conflito e preocupação. Assim, durante o desenvolvimento deste estudo, a dupla função de formadora de pesquisadora envolveu atenção, observação e reflexão, o que consistiu em mediar a seleção dos temas de estudo e reflexão, selecionar matérias teóricas que subsidiaram os estudos, organizar sessões reflexivas e identificar as necessidades formativas dos professores/colaboradores. Para a escolha dos temas, a pesquisadora se orientou pelas necessidades identificadas no questionário aplicado com aqueles professores que aderiram à pesquisa.

Esta Pesquisa Colaborativa possibilitou, por meio do processo investigativo, produzir conhecimento científico e desenvolver atividades formativas que favoreceram os participantes em sua movimentação, tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática, diminuindo a distância existente entre esses dois mundos e aproximando professores e pesquisadora (DESGAGNÉ, 1997).

Ibiapina (2008, p. 34) esclarece o que é processo de colaboração, quando afirma:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui 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 e vice-versa, os docentes colaboram com

os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente.

Entendemos que na colaboração, professores e pesquisadores influenciam-se mutuamente e, por isso, a atividade colaborativa que desenvolvemos cumpre a dupla função de satisfazer as necessidades formativas dos professores e as necessidades investigativas da pesquisadora, possibilitando reconciliar as dimensões pesquisa em educação com produção de saberes e formação continuada, contribuindo para o avanço dos conhecimentos produzidos na inter-relação pesquisadora e professores.

Os professores e a pesquisadora, ao se basearem pelo princípio da articulação entre a formação e a pesquisa, estão imbuídos da vontade de transformar o modo de organização do trabalho que realizam, particularmente na prática de planejamento, buscando, por meio da reflexão, rever suas práticas à luz de teorias na construção conjunta de conhecimentos, desenvolvimento profissional e formação continuada (IBIAPINA, 2008).

Com o propósito de desenvolver pesquisa e formação continuada, adotamos também como sustentáculo desta Pesquisa Colaborativa o princípio de produção e negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, que envolve a existência de respeito mútuo e, sobretudo, de permanente reflexão e negociação. Esse princípio representa a tomada de poder da formação compartilhada entre os participantes, que ocorre de forma simultânea no desenvolvimento da pesquisa e da formação. Para fazer uso desse princípio, utilizamos situações da prática de planejamento, nas quais os participantes se envolveram de forma aberta, honesta e realista, mediada pelo principal instrumento de negociação, a linguagem, que desencadeou o processo reflexivo, oportunizando o compartilhamento de significados e a construção e reconstrução de sentidos, possibilitando apreensões por parte dos participantes como agentes críticos (MAGALHÃES, 2007).

No processo de investigação, os professores foram atribuindo sentidos e significados à sua prática de planejamento. Essa atitude é considerada fundamental como condição para produção de zonas de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998) que permitem a transformação dos sentidos que os colaboradores trouxeram para a reflexão, bem como a internalização mútua dos significados compartilhados na interação. No processo de aprendizagem que se estabeleceu entre os participantes, as interações foram transformando as relações interpessoais em relações intrapessoais, favorecendo a construção da consciência social e individual.

Destacamos também a importância que o diálogo assumiu no desenvolvimento das discussões, principalmente durante as sessões reflexivas, provocando reflexões que mobilizaram o uso de ferramentas culturais (linguagem, reflexão), quando emergiram sentidos

que foram sendo negociados, bem como o compartilhamento dos significados que circulam socialmente na construção e/ou elevação do nível de consciência (VIGOTSKI, 2009).

No processo de pesquisa, a linguagem tem papel fundamental, uma vez que apresenta sua capacidade de interferir diretamente nos sentimentos e ações dos colaboradores. Isso porque o uso da linguagem vai além da comunicação, ocorrendo o processo de interação e definição de relações que favorecem o amadurecimento, o equilíbrio e o agir coerente de todos os participantes da pesquisa, inclusive da pesquisadora. A linguagem crítica é, pois, um dos fatores determinantes na relação dialógica dos participantes e da pesquisadora por possibilitar construção de autoconfiança, autorrespeito, autoestima e desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo, no decorrer da investigação.

Na construção da interação dialógica desenvolvida na pesquisa, compreendemos a linguagem como ferramenta cultural (VIGOTSKI, 1998) que perpassa as relações, mediando a produção e a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, além de permitir que as atividades dos participantes se coordenem umas às outras.

O processo de investigação explicitado traz sintonia entre linguagem e reflexão crítica no âmbito desta pesquisa e propiciou aos envolvidos (pesquisadora e professores) a possibilidade de não fugirem de suas próprias ideologias e valores, mas optar por confrontá-las criticamente, de forma a compreenderem como a sociedade os constituiu como indivíduos, naquilo que acreditam como profissionais. (GIROUX, 1997).

Esses pressupostos são fundamentais para que o agir dos participantes seja pautado na reflexão crítica, e a linguagem por eles empregada contribua para que o trabalho coletivo dos professores seja realizado na perspectiva da colaboração.

Os professores, por meio de procedimentos teórico-metodológicos e reflexivos previamente constituídos, foram registrando suas compreensões, entendimentos, concepções, sentidos e significados que, no decorrer do processo, foram descritos e discutidos, reflexionados e analisados para o alcance dos objetivos estabelecidos nesta análise. Assim, de forma sistemática, traçamos o caminho a ser percorrido para a realização desta pesquisa. Na próxima subseção apresentaremos o campo de pesquisa: contexto e sujeitos.

3.3 Campo de pesquisa: apresentando o contexto e os participantes

A definição do campo de pesquisa já existia mesmo antes de fazermos parte do curso de Mestrado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nossa escolha está relacionada ao desejo que alimentamos por vários anos de desenvolver estudos que possibilitassem a

compreensão e o entendimento sobre a forma de planejamento realizado pelos professores de uma escola da periferia da cidade, que atendia a alunos do Ensino Médio. Foi então, que começou a se delinear o nosso objeto de estudo. A partir dessa inquietação, que nos levou a formular questionamentos como este: porque tendo tempo e espaço reservado para reuniões pedagógicas, os professores não faziam uso desse instrumento para discutir, refletir, negociar e compartilhar seus conhecimentos e experiências, procurando socializar naquelas oportunidades, situações problemas enfrentadas no cotidiano da sala de aula, como faziam em outros momentos e ambientes da escola (sala de professores, corredores, horário de lanche e cafezinho etc)?

Os anos foram passando e a ideia permaneceu em nós, aguardando a oportunidade de se concretizar. Essa inquietação deu origem a um projeto de pesquisa que se realiza nesta dissertação. Esta Pesquisa Colaborativa se desenvolveu em uma escola de Ensino Médio da rede estadual do Maranhão, que oferece o curso de formação geral a uma população com cerca de 1.200 alunos. A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), com turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio e conta com nove professores no turno matutino e 11 professores no turno vespertino¹².

A escola em questão é administrada por dois diretores (um do sexo masculino e outro do sexo feminino) e duas coordenadoras pedagógicas que atendem os três turnos. Os diretores, assim como os professores participantes da pesquisa, aceitaram, mediante negociação, que a produção dos dados fosse realizada no período de junho a setembro do ano de 2011. Esse prazo foi estendido até o mês de abril de 2012 para maior produção de dados, visto que os produzidos antes dessa data foram insuficientes para a conclusão da pesquisa.

Os participantes foram convidados por meio de carta-convite (Apêndice A) apresentada pela pesquisadora nas formas escrita e oral. Apresentamos também, o questionário (Apêndice B), primeiro procedimento a ser realizado para a produção de dados. O aceite para participar desta pesquisa ocorreu de forma voluntária, e todos os convidados estavam cientes de que as sessões reflexivas seriam gravadas em áudio. Os voluntários, após terem lido e esclarecido dúvidas com a pesquisadora concordaram e assinaram o consequente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

Com o propósito de organização e sistematização do planejamento desta pesquisa, elaboramos um plano, no qual traçamos todo o percurso da investigação, e explicitamos as

¹² Não consultamos a quantidade de professores do período noturno, em virtude de os mesmos não fazerem parte desta pesquisa.

ações e seus respectivos objetivos, a seguir.

Quadro 2 – Plano de Ação da Pesquisa

Previsão	Ações/Procedimentos	Objetivos	Material de apoio
30/04/2011	Visita à escola campo do estudo.	Dialogar com os diretores sobre o convite aos professores para participar da pesquisa.	-
03/05/2011	Convite aos professores.	Fazer convite aos professores para participarem da pesquisa; entregar questionários – 1º procedimento – e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para os voluntários.	Carta-convite, questionários e TCLE.
04/05/2011	Recebimento dos questionários.	Obter confirmação dos voluntários e recebimento dos dados produzidos pelos professores participantes.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em março de 2011.

No Quadro 2 estão descritas as ações planejadas para a realização desta pesquisa. Nele, apresentamos o período em que fomos à escola pela primeira vez (no dia 30 de abril de 2011) para conversar com os diretores sobre o convite aos professores para participarem da pesquisa. Voltamos àquela instituição no dia três de maio do mesmo ano, para a efetivação do convite aos professores, entregando-lhes a carta-convite, o questionário e o TCLE. Esses três documentos foram lidos inicialmente de forma coletiva e, posteriormente, por cada convidado conforme seu desejo e / ou necessidade, enquanto aguardávamos o aceite ao convite.

No dia quatro de maio de 2011, retornamos à escola para obtenção da resposta, e saber desses quem aderiu ao convite, tornando-se voluntário e participante desta pesquisa.

Dos nove questionários distribuídos aos professores, somente quatro retornaram atendendo aos critérios estabelecidos para a seleção. Os critérios foram: a devolução do questionário devidamente preenchido e assinado pelo professor, e a assinatura do TCLE. Com a devolução desses dois instrumentos de adesão, foram constituídos como sujeitos deste estudo a professora-pesquisadora e os quatro professores colaboradores que voluntariamente aderiram à pesquisa para contribuírem com o processo investigativo.

Identificaremos os sujeitos pela letra inicial do seu nome para mantê-los anônimos. Não por exigência deles, que deixaram a nosso critério escolher a forma de identificá-los, mas preferimos adotar essa forma para eles e a para a pesquisadora. Assim, os quatro professores passarão a ser chamados de professor H, professor R, professora M, professora S, e a pesquisadora de professora L. E para efeito de caracterização dos participantes apresentamos o Quadro 3, contendo o perfil acadêmico e profissional.

Quadro 3 – Caracterização acadêmica e profissional dos participantes

Professores/ pesquisadora	Formação e experiência profissional
(H)	Graduado em Engenharia de Minas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com especialização em Segurança no Trabalho e em Lavras de Minas na UFPB. Formação Pedagógica (Esquema I) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem experiência no Ensino Médio, há mais de 15 anos. É engenheiro de segurança do trabalho (está em exercício, em ambas as funções). Leciona as disciplinas Matemática e Física em duas escolas (manhã e noite), com carga horária de 40 horas, e exerce a função de engenheiro do trabalho em horário intermediário.
(M)	Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) (1999/2001). Participação em Cursos e Seminários (esporádicos). Tem experiência como professora do Ensino Médio há mais de 15 anos, (em exercício). Leciona as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, somente nessa escola, com carga horária de 40 horas (manhã e tarde). Tem experiência no Ensino Superior (graduação).
(R)	Graduado em Letras na UEMA. Com especialização em Inspeção Escolar e Gestão Escolar pela UFMA (2006/2009). Participação em Cursos e Seminários (esporádicos). Experiência na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio, ensino profissionalizante e cursos livres de idiomas. Experiência no Ensino Médio há mais de 15 anos. Leciona as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Artes, somente nessa escola, com carga horária de 40 horas (matutino e vespertino).
(S)	Graduada em Pedagogia pela UEMA. Participação em Seminários (esporádicos). Com experiência nos Ensinos Fundamental e Médio, tem menos de cinco anos de experiência (em exercício). Leciona a disciplina de Sociologia, nessa escola, com carga horária de 20 horas (manhã).
(L)	Graduada em História pela UFMA. Com especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Metodologia do Ensino Superior pela UEMA e Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem experiência nos Ensinos Médio e Superior há mais de 15 anos.

Fonte: Questionário aplicado no período de maio a junho/2011.

Os colaboradores são professores que aderiram voluntariamente à pesquisa, para contribuírem com o processo investigativo. Sobretudo, buscaram na investigação, fundamentos que orientassem a prática de planejamento realizado por eles. Dos cinco participantes, três são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os professores colaboradores são todos graduados. Dos quatro professores somente um é graduado em área técnica, os demais são graduados na área de Humanas e Sociais nas licenciaturas, conforme enunciadas no Quadro 3, inclusive a pesquisadora. Quatro professores possuem Pós-graduação em nível de Especialização, e somente a pesquisadora está cursando mestrado. Todos possuem experiência no Ensino Médio, e somente a professora M e a professora L têm experiência no Ensino Superior. Dentre os cinco participantes, somente um exerce outra função paralela à docência.

Abordaremos na seção seguinte o processo investigativo desenvolvido por meio dos procedimentos metodológicos para produção de dados que deram sustentação a esta investigação.

3.3.1 Procedimentos metodológicos e a produção de dados

Nesta subseção apresentamos os procedimentos utilizados para produção dos dados deste estudo e a base teórica que lhe dá sustentação. Dentre os vários autores que tratam dos procedimentos metodológicos, discutiremos com Lakatos e Marconi (2007), González Rey (2005), Machado (2004), Liberali (2004, 2008), Magalhães (2006) e Ibiapina (2008).

Com exceção do questionário, que foi o único procedimento selecionado somente pela pesquisadora, sem a anuência dos professores (por ser utilizado também como critério de seleção dos sujeitos), os demais procedimentos adotados para a produção dos dados desta Pesquisa Colaborativa foram escolhidos pelos participantes mediante negociação, são eles, encontro colaborativo, diário reflexivo de planejamento e sessões reflexivas. Por meio deles foi possível registrar (pela escrita e por áudio), transcrever e documentar os dados que, para efeito de discussão e análise, foram trabalhados dinamicamente no desenvolvimento da descrição, da compreensão e da interpretação. Os referidos procedimentos foram utilizados também para produzir os dados que irão subsidiar a discussão e a análise desta pesquisa. As ações reflexivas e as questões orientadoras, utilizadas nas sessões reflexivas, foram de fundamental importância para averiguar como o questionamento pode propor oportunidades para a reflexão da prática de planejamento dos participantes.

O primeiro procedimento realizado foi a aplicação do questionário, utilizado para produzir os dados referentes à formação acadêmica e à experiência profissional dos participantes, bem como para obter conhecimentos prévios sobre o significado de trabalho coletivo. O questionário foi o único procedimento desta pesquisa ao qual não se conferiu o significado de procedimento colaborativo, visto que sua realização não envolveu todos os participantes em colaboração. Cada um realizou reflexão individualmente, somente a elaboração das questões foi de responsabilidade da pesquisadora, que as entregou (a cada professor) no momento em que recebeu a confirmação dos voluntários.

O avanço das discussões e reflexões, entre uma sessão reflexiva e outra, foi expandindo a interação entre os professores e intensificando o clima de empatia que se estabeleceu entre os participantes, contribuindo para elevar o nível de reflexão do grupo. Aqueles mais reservados foram gradualmente se tornando mais espontâneos, favorecendo a

ampliação do diálogo e compartilhamento de reflexões. Assim, as discussões se tornaram mais participativas.

Atribuímos a participação dos professores à conquista da autoconfiança, autorreflexão, à interação, ao respeito mútuo e à intersubjetividade desenvolvidos durante o tempo de convivência dos participantes, principalmente durante as sessões reflexivas.

O estreitamento de laços entre os membros do grupo possibilitou maior aproximação e abertura, permitindo que aspectos de suas práticas fossem revelados e/ou desvelados, ocasionando oportunidades para questionamentos e críticas durante as discussões.

Todos os procedimentos metodológicos (questionário, encontro colaborativo, diário reflexivo de planejamento e sessão reflexiva) utilizados para a produção dos dados desta pesquisa contribuíram para o alcance de nossos objetivos. Trataremos de cada um a seguir.

3.3.1.1 Questionário

O questionário foi o primeiro dentre os quatro procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa. Esse procedimento foi aplicado com dois objetivos: obter respostas para questões formuladas acerca da formação acadêmica e experiência profissional, e ainda, identificar sentido(s) e significado(s) prévio(s) do trabalho coletivo atribuídos pelos professores.

Dentre os estudiosos que tratam do questionário como um procedimento metodológico, destacamos Lakatos e Marconi (2007) e González Rey (2005), por contribuírem para que os participantes deste estudo se posicionassem por escrito, de forma rápida e simples, na produção de dados.

Para os autores supracitados (2007), o questionário é procedimento de pesquisa que possui sequência ordenada de perguntas e respostas por escrito e sem a presença do entrevistador. Contribuiu para a relação dos participantes com o objeto de estudo, impossibilitando a influência da pesquisadora nas respostas dos candidatos às questões formuladas, uma vez que a escolha dos sujeitos da pesquisa foi condicionada à participação voluntária dos professores.

González Rey (2005, p. 51) afirma que existem dois tipos de questionários: o fechado e o aberto. E sobre o questionário fechado, faz a seguinte afirmação:

[...] é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outras informações [...], ou seja, em relação a temas que podem

ser descritos pelo sujeito e que caracterizam aspectos objetivos e subjetivos de suas diversas atividades e contextos, formando parte de suas representações conscientes.

O uso do questionário relacionou-se à capacidade do mesmo de possibilitar aos participantes expressarem, de forma direta, os elementos que caracterizam sua experiência e informações que se converteram em declaração de necessidades transportadas para outros indutores, como por exemplo, a sessão reflexiva, se tornando tema de discussão e reflexão.

A utilização do questionário pelos professores e pela pesquisadora incluiu perguntas fechadas e abertas que lhes permitiram informar dados sobre sua formação acadêmica e experiência profissional e, ainda, responder questões relacionadas a conhecimentos prévios sobre o trabalho coletivo.

Sua importância reside no fato de que, sendo um procedimento escrito, e o primeiro que foi utilizado, possibilitou aos participantes se posicionarem de forma objetiva e subjetiva, rápida e simples, facilitando a produção de dados sobre os sentidos e significados do trabalho coletivo, objeto deste estudo, que também se constituiu em temática discutida e desenvolvida posteriormente em outros procedimentos.

Os dados do questionário, oriundos das questões fechadas, subsidiaram a caracterização de aspectos objetivos e subjetivos relacionados à formação acadêmica e à experiência profissional dos participantes.

Os conhecimentos prévios dos professores sobre o tema trabalho coletivo resultaram de questões abertas, e foram considerados como ponto de partida para a construção colaborativa dos sentidos e significados de trabalho coletivo na prática de planejamento, possibilitando uma compreensão inicial que, posteriormente foi se expandindo com a continuação deste estudo.

Na próxima subseção abordaremos o procedimento encontro colaborativo, por meio do qual iniciamos o processo de negociação de outros dois procedimentos (diário reflexivo de planejamento e sessões reflexivas). Todos esses procedimentos possibilitaram a discussão e a reflexão crítica que caracterizou esta investigação.

3.3.1.2 Encontro colaborativo

O encontro colaborativo foi um procedimento utilizado com o objetivo de reunir os participantes para informar-lhes sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem utilizados, estabelecer clima de empatia entre seus membros e negociar datas para elaboração de agenda para a realização das sessões reflexivas.

O encontro aconteceu no dia 13 de junho de 2011, na biblioteca da escola campo deste

estudo, local reservado pela direção da instituição para todas as nossas reuniões. Nosso encontro dispensou apresentação formal, pois já nos conhecíamos. Os professores conhecem uns aos outros porque trabalham na mesma escola, assim como a pesquisadora que foi servidora da referida instituição.

Após darmos as boas vindas aos participantes, iniciamos nossa atividade convidando todos para participarem de uma dinâmica intitulada “A bagagem”, que durou cerca de 20 (vinte) minutos. A atividade serviu como apoio didático para propiciar um clima de abertura e de descontração entre os membros do grupo, favorecido pelo conhecimento que já havia entre nós.

A dinâmica consistiu na entrega de duas folhas de papel em branco a cada um dos professores para que escrevessem em uma delas o que consideravam defeitos e em outra, qualidades. Feito isso, cada um deveria colar na frente do corpo, com o auxílio de um pedaço de fita adesiva, suas qualidades e atrás, seus defeitos. No início foi tudo muito confuso, pois as pessoas queriam colar as folhas sozinhas, sem pedir ajuda aos colegas. O fracasso foi inevitável, até que um professor resolveu pedir ajuda para outro, havendo então o entendimento de que a ajuda mútua é necessária e importante quando não podemos fazer as coisas sozinhos. Esse entendimento resultou na mudança de atitude dos membros do grupo. E, uma vez resolvida a dificuldade, passamos para a leitura do que cada um escreveu para expressar seu pensamento e subjetividade.

Os professores demonstraram certa dificuldade em expressar o que consideravam suas qualidades e/ou defeitos. Justificaram o quanto é difícil falar de si mesmo, admitindo ser mais fácil quando se trata do outro, silenciando ao falar de si mesmo.

Com essa dinâmica pretendíamos construir com os professores o entendimento de que o trabalho coletivo se constitui a partir de nossas diferenças, e que quando compreendemos que as diferenças servem para nos aproximar e não para nos distanciar, percebemos que a unidade se compõe das partes e do todo. Assim, a totalidade se constitui da unidade que, por sua vez, se constrói a partir das diferenças e da coletividade.

Durante o desenvolvimento da dinâmica, ficou evidenciado que a ajuda mútua é indispensável no trabalho e na vida pessoal, que a interação é fundamental para o conhecimento do outro e que a linguagem é uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento, sobretudo quando orientada para o mundo social, para a relação com os outros. Portanto, ela é imprescindível nas práticas sociais, visto que funciona como mediadora nas relações entre os sujeitos.

Assim, no papel de participante mais experiente no que se refere à estruturação desta

pesquisa, procuramos mediar a interação entre os professores, permitindo que os mesmos evidenciassem suas características fazendo uso da linguagem como veículo de construção de sentidos e significados, emergidos das práticas discursivas.

Após cada um dos componentes do grupo ter exposto o que considerou serem suas qualidades e seus defeitos, passamos para a segunda ação, que foi a apresentação dos slides do projeto. Nesse momento, o conteúdo da pesquisa foi explicitado e os seus elementos constitutivos: objeto, objetivos e os procedimentos metodológicos, foram especialmente evidenciados, destacando a importância da colaboração de cada um dos participantes, bem como das diretrizes utilizadas para a produção dos dados.

Na oportunidade, explicamos que todas as sessões reflexivas seriam gravadas em áudio para posterior transcrição dos discursos que seriam utilizados como conteúdo para reflexão nas sessões reflexivas.

A terceira ação daquele encontro foi a entrega do material (cadernos, canetas, grafites com carga e borrachas) para a escritura do diário, outro procedimento utilizado para a produção de dados da pesquisa. Foi também realizada uma leitura das sugestões que acompanhavam o diário, na qual solicitamos que cada participante registrasse nele todas as ações relativas ao planejamento.

A quarta ação foi a entrega (para cada participante) de uma cópia do DVD do filme “*Bee Movie: a história de uma abelha*”, oportunidade em que todos foram orientados a assistirem ao filme antes da primeira sessão reflexiva, data que só ficou definida depois da elaboração da agenda das sessões reflexivas.

A elaboração da agenda constituiu-se na última tarefa do encontro. Essa ação foi um pouco demorada devido a certas dificuldades que existiram na negociação das datas, de modo que atendesse aos interesses de todos e não houvesse choque de horário com os compromissos de cada um (a). Mas, apesar dos obstáculos nas negociações, saímos desse encontro com a agenda elaborada, conforme consta no Quadro 4, na subseção que explicita o procedimento da sessão reflexiva.

3.3.1.3 Diário Reflexivo de Planejamento

Nesta seção apresentamos o procedimento metodológico diário reflexivo de Planejamento, utilizado pelos participantes deste estudo para elaboração e reflexão do planejamento de ensino.

O diário reflexivo de planejamento é um instrumento que possibilita a leitura ativa e

dialógica do seu autor ou autora, com o seu saber e o seu fazer. Orienta a prática e abre oportunidades de revisão de seus conhecimentos e ações sempre que a situação assim exigir ou que se tenha necessidade de fazer adequação, mudar ou aperfeiçoar o planejamento (MACHADO, 2004).

O diário é um procedimento de produção de dados escritos, e sua adoção como procedimento metodológico está relacionada ao fato de se constituir em uma ferramenta que permite ao professor ser ao mesmo tempo autor e leitor crítico de sua própria produção. Os participantes utilizaram-se da linguagem escrita e da reflexão como instrumentos psicológicos para registro dos dados no diário (VYGOTSKY, 1998).

Os professores registraram no diário reflexivo o planejamento de ensino, expressando opiniões, dúvidas, fazendo relações com outras leituras e dialogando com sua própria prática. O princípio desse diálogo se dá com sua consciência subjetiva para, em momento oportuno, expandir-se nas sessões reflexivas, indo ao encontro de outras consciências na construção da consciência intersubjetiva, ocasião em que permite a si e a seus pares o exercício da reflexão.

O nosso diário, enquanto pesquisadora, teve o objetivo de descrever o que significou o encontro colaborativo, sua finalidade como espaço de estabelecimento de relações interativas de sustentação para a realização desta e de outras ações que desenvolvemos.

Esse procedimento se assemelha ao diário de leitura proposto por Machado (2004), que visa ao incentivo do desenvolvimento de processos mentais ou verbais associados à atividade de leitura, compreensão que estendemos à atividade de planejar. Entendemos que o diário reflexivo de planejamento, guardadas as devidas proporções de semelhança com o diário de leitura, é um procedimento que auxilia o professor a ser sujeito ativo e crítico de sua própria atividade de planejamento.

Sua adoção como procedimento de produção de dados neste estudo proporcionou aos participantes condições para expressarem dúvidas, dificuldades e opiniões, assim como reflexão crítica sobre o processo de planejamento.

Na perspectiva colaborativa, o diário é uma ferramenta de reflexão crítica. Pensamento que é fortalecido por Liberali (2004, p. 97):

O diário é compreendido como uma ferramenta fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre a prática e na prática; permite que os educadores se tornem metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem e permite a auto-exploração da ação profissional, o *feedback* e estímulos de melhoria, e o estudo do pensamento e dos dilemas do professor a partir de sua perspectiva. Mas, acima de tudo, o diário como um gênero pode ser entendido e analisado como um megainstrumento para a reflexão.

Entre as vantagens que esse procedimento possui quando associado à ideia de colaboração na pesquisa, que também é formativa como esta que desenvolvemos, destacamos as seguintes: possibilita a produção de linguagem escrita que cria condições para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que escrevem, além de também proporcionar condições para reflexões e para que se estabeleça diálogo com o que foi planejado, fazendo com que a própria voz do professor(autor) seja ouvida.

Recomendamos aos professores, como forma de sistematizar as anotações no diário reflexivo de planejamento, sugestões que poderiam servir de orientação para os registros, possibilitando que dados não fossem perdidos ou rejeitados por serem considerados irrelevantes. São elas:

1. Comece com o tema a ser abordado na unidade/período.
2. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que surgirem ao longo da elaboração do planejamento que podem ajudá-lo nessa construção.
3. Na construção do seu planejamento, vá registrando:
 - a) as relações que você puder estabelecer entre os conteúdos das aulas, a metodologia de ensino, a avaliação e qualquer outro elemento que você já tenha e venha a utilizar;
 - b) as contribuições do planejamento que julgar importantes para sua prática docente.
4. Procure justificar suas opiniões.
5. Sinta-se livre para escrever o que julgar relevante sobre o planejamento:
 - a) releia suas anotações;
 - b) avalie a necessidade de rever suas posições ou de melhorar seu planejamento.
6. Releia seu diário de planejamento e registre nele suas dúvidas, questionamentos, concordâncias e discordâncias, exemplificando-as; anote as dificuldades que encontrar e escreva aquilo que não compreender ou aquilo que mais gostar; transcreva o que julgar mais importante, defendendo seus argumentos e os pontos que mais lhe chamaram a atenção para que sejam discutidos com seus interlocutores.

No diário reflexivo de planejamento, os participantes fizeram registros semanais colocando suas impressões, ideias, opiniões, relações com seus alunos e contribuições para a mudança do mesmo. Dados produzidos nos questionários e nos diários reflexivos de planejamento transitaram para outro procedimento, servindo para alimentar e expandir as reflexões sobre o planejamento dos professores nas sessões reflexivas.

3.3.1.4 Sessão reflexiva

A sessão reflexiva foi utilizada nesta pesquisa com o objetivo de criar oportunidades de reflexão crítica sobre a forma de organização do trabalho dos professores quando realizam a prática de planejamento do ensino. Para discutirmos sobre este procedimento nos fundamentamos nos estudos de Magalhães (2006) e Ibiapina (2008).

Ibiapina (2008), acerca dessa diretriz, orienta desenvolver a reflexividade, fazendo emergir nos discursos dos professores, sentidos e significados sobre sua prática de planejamento, relacionados a fatores como condições objetivas de trabalho, suas circunstâncias e sua formação.

Na perspectiva de Magalhães (2006), a sessão reflexiva é o espaço de negociação entre professores e o pesquisador externo, com o objetivo de investigar a argumentação nas práticas discursivas para a formação do professor como profissional.

A negociação de sentidos com base nos conhecimentos de mundo dos professores surge como possibilidade de realização e formação. Esse modelo de formação requer a negociação entre o pesquisador e os professores, enfocando a compreensão do conflito e de tensões reveladas na avaliação das representações que os próprios participantes têm sobre suas ações e as dos outros. Assim, as negociações são também entendidas como ferramentas psicológicas no sentido vigotskiano, uma vez que propiciam que as transformações ocorram (MAGALHÃES, 2006).

Nesse aspecto, as negociações que ocorreram nas sessões reflexivas foram essenciais nas relações entre os participantes. Portanto, com grandes chances de afetarem e serem afetados. Nesse caminho, Ibiapina (2008, p. 97) considera sessão reflexiva como:

[...] espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam as práticas.

Entendemos, com base na afirmação da autora, a importância que tem a teoria na revisão da prática, porque permite ao professor compreender as razões de suas opções. Nesse sentido, os participantes desta pesquisa expressaram em suas práticas discursivas, perspectivas teóricas que orientaram e afetaram sua prática de planejamento, fazendo uso da reflexão por acreditarem ser ela o caminho para promover a transformação requerida na sua realidade, ainda que de forma lenta e gradual, visto que é um processo, e este estudo é somente um passo nessa direção.

Esse procedimento também abriu caminho e criou oportunidades para que os professores desenvolvessem um processo de autorreflexão sobre sua prática, expressassem opiniões em um cenário de interação e negociação de sentidos e significados, acerca do trabalho coletivo nas práticas de planejamento que se materializaram na produção de dados.

As sessões reflexivas se constituíram para os participantes desta pesquisa, em tempo e espaço para construção de sentidos e significados, de colaboração e de trabalho coletivo na prática de planejamento dos professores. Reflexionados e discutidos, a partir do conteúdo de um vídeo (utilizado na primeira sessão) e de textos (utilizados nas demais sessões) para construção de dados, e também para dialogar com elementos construídos nos procedimentos questionário e diário.

O material complementar (vídeo e textos), previamente selecionado, foi utilizado para estudo e reflexão sobre a prática de planejamento dos participantes. Permitindo que, nesse tempo e espaço, fossem estabelecidas novas relações entre teoria e prática, propiciando aos professores ampliarem a compreensão sobre a sua própria prática e a dos seus pares.

Todas as sessões reflexivas foram realizadas no horário da tarde, por volta das 15 (quinze) horas, nas segundas-feiras ou nas sextas-feiras na biblioteca da escola.

A escolha do turno vespertino para a realização das sessões reflexivas esteve relacionada ao fato de dois professores trabalharem somente no turno matutino, ficando com o tempo disponível à tarde. Embora os outros dois professores trabalhassem nos dois turnos, eles fizeram questão de participar. O diretor, então, fez algumas adequações que permitiram a participação desses professores, já que havia coincidência do horário de trabalho com o horário das sessões reflexivas. As sessões reflexivas foram desenvolvidas nas datas constantes da agenda, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Agenda das sessões reflexivas

Previsão	Sessão reflexiva	Objetivo	Apoio didático
11/07/2011	Primeira	Discutir e refletir sobre o processo de colaboração na prática de planejamento dos professores.	DVD do filme <i>Bee Movie</i> e gravador de voz.
15/07/2011	Segunda	Idem.	Texto: A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente. Autora: Ibiapina (2008). Gravador de voz.
05/08/2011	Terceira	Discutir e refletir sobre o trabalho coletivo como atividade, buscando identificar sentido e significado atribuídos pelos professores.	Texto: A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – um breve histórico. Autora: Schettini (2008). Gravador de voz.
19/08/2011	Quarta	Discutir e refletir sobre a prática de planejamento dos professores, buscando elementos para sua caracterização.	Texto: Planejando ações: planejar: por quê? Planejar: quem para quem? Planejar: o que para quem? Autor: Vasco Moretto (2008). Gravador de voz.
24/04/12	Quinta	Discutir e refletir sobre a prática de planejamento dos professores, buscando elementos para sua caracterização.	Texto: O planejamento como atitude. Autora: Ibiapina (2007). Gravador de voz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em junho de 2011.

Resumimos no Quadro 4 a agenda das sessões reflexivas, contendo: previsão de datas para sua realização (em um total de cinco sessões), os objetivos de cada uma e o apoio didático utilizado.

A primeira e a segunda sessões reflexivas ocorreram conforme a agenda, mas a terceira e quarta sofreram alterações nas datas.

Após a segunda sessão reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2011, os professores entraram em período de recesso das aulas por 15 dias (16/07 a 01/08/2011).

Conforme a agenda, a terceira sessão reflexiva aconteceria no dia 05 de agosto de 2011, mas houve adiamento devido a problemas pessoais alegados por dois professores. Outra mudança anunciada para nossa agenda foi com relação à data de 19/08/2011, prevista para a quarta sessão reflexiva. Logo após nosso retorno (dia 29/08/2011), procuramos os professores, negociamos e agendamos as seguintes datas: a terceira sessão reflexiva ficou marcada para o dia 22/09/2011 e a quarta para o dia 29/09/2011.

A quinta sessão reflexiva não fazia parte da agenda elaborada no encontro colaborativo, sua inserção aconteceu em virtude da necessidade de produzir dados mais consistentes para a caracterização da prática de planejamento dos professores, que não foram satisfatórios nas discussões e reflexões da quarta sessão reflexiva.

O uso que fazemos das ações reflexivas teve o objetivo de propiciar situações interativas dialógicas que permitissem a análise de contextos para reflexão e dos tipos de

reflexão que estavam sendo desenvolvidos, além de discussão entre determinadas características linguísticas que organizavam o discurso dos participantes (LIBERALI, 2008).

A discussão sobre reflexão crítica propõe um trabalho reflexivo crítico que considere as quatro formas de ação, propostas com base na discussão de Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A ação de descrever está ligada à descrição da ação, e preconiza por parte dos participantes, observações, evidências e desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa forma de ação está relacionada à questão o que faço? Na descrição concreta da ação, vislumbra-se a possibilidade de evidenciar o que está por trás de cada uma das ações, ou seja, é possível desvelar os sentidos e os significados que ainda não foram expressos. Além do mais, essa ação dá o indicativo para a ação de informar.

A ação de informar envolve uma busca pelos princípios que embasam as ações. Está relacionada ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Essa ação procura responder questões como: qual o significado de minhas ações? E permite colocar à mostra as premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações.

A ação de confrontar submete as teorias formais a algum tipo de questionamento. Nessa ação, as visões e ações adotadas pelos professores são percebidas não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Confrontar remete a questões políticas como: a que interesses minha prática está servindo? É na ação de confrontar que a emancipação se faz evidente.

A ação de reconstruir está relacionada à questão de emancipação de si próprio, através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. Nessa ação buscamos alternativas para nossas ações, e fazemos o caminho de volta, agora em uma redescritção de cada ação embasada e informada. Essa ação é emancipadora, por meio dela o participante passa a ter maior controle sobre sua prática, se autorregulando e autorresponsabilizando.

As ações reflexivas foram adotadas nesta investigação como dispositivos teóricos para relacionar as temáticas discutidas nas sessões reflexivas ao nosso objeto de estudo. E se encontram presentes em todo o processo reflexivo.

- Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva foi realizada no dia 11 de julho de 2011, durou cerca de

uma hora e meia e foi gravada em áudio. O objetivo foi discutir e refletir sobre a colaboração, fazendo relação com o objetivo de pesquisa: identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento.

Nessa sessão, utilizamos como apoio didático para estudo e reflexão do tema colaboração, o conteúdo do filme *Bee Movie*: a história de uma abelha. E usamos as ações reflexivas como dispositivo teórico para relacionar a colaboração à prática de planejamento dos professores.

Participaram dessa sessão reflexiva o professor H, as professoras L, M e S, o professor R não compareceu. Iniciamos o diálogo perguntando aos professores se eles assistiram ao filme, cujas cópias do DVD havíamos entregue previamente por ocasião do encontro colaborativo. Dos quatro, somente o professor H e a professora L disseram ter assistido. As professoras M e S disseram não ter tido tempo para assisti-lo. Então sugerimos que assistíssemos juntos, e assim o fizemos.

O fato, de dois participantes não ter assistido ao filme anteriormente como estava previsto, exigiu adequação do tempo no planejamento dessa sessão.

O momento de exibição do filme não foi registrado em áudio. Ficando o registro para após o término da exibição, ou seja, para o momento de estudo e reflexão, auxiliado pelas questões orientadoras, elaboradas com base na Cadeia Criativa¹³ de Liberali (2008), de conformidade com o Quadro 12 (Apêndice B).

Após a exibição do filme, iniciamos a discussão e a reflexão sobre o trabalho realizado pelas abelhas, fazendo relação com o trabalho dos professores, focando nessa história a colaboração, norteadas pelas questões orientadoras, conforme descritas no Quadro 4.

As discussões e reflexões foram orientadas pelas ações reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, e as questões orientadoras para que os participantes colaboradores expressassem suas percepções e compreensões da trama do filme focando, em particular, o processo de colaboração que permeia todo o enredo, fazendo relação com sua ação de planejar de maneira informada, isto é, revendo sua prática de planejamento e confrontando-a com os valores veiculados no filme. E, principalmente, buscando argumentos que sustentassem suas opiniões formadas sobre a colaboração na prática do planejamento que realizam (LIBERALI, 2008). As questões orientadoras focaram o objetivo, a apresentação do contexto e os diálogos

¹³ Conceito introduzido por Liberali (2008), que implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados, que posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Essa atitude da autora permite desenvolver ferramentas para que educadores e professores organizem discursivamente a reflexão sobre seu agir.

ocorridos. Elas serviram também, como roteiro para o estudo, desencadeando um processo de reflexão sobre a forma de organização do trabalho dos professores, bem como a percepção da presença da colaboração na sua prática de planejamento.

O conteúdo da descrição está voltado para a colaboração no processo de planejamento, foco do processo reflexivo crítico. Nesse sentido, os participantes, ao descreverem o que ocorreu no filme, precisaram atentar para o contexto onde a história se desenvolveu.

Embora a descrição do desenvolvimento de ações seja aqui apresentada de forma sequenciada, elas não aconteceram de forma linear, obedecem essa organização tão somente por questão didática.

A ação de descrever permitiu aos participantes relacionar o que ocorreu no filme com sua própria prática de planejamento, possibilitando-lhes refletirem sobre como atuam quando estão planejando.

A ação de informar se constituiu em momento propício para a explicação daquilo que percebemos, orientados pelas teorias desenvolvidas que circulam no contexto sócio-histórico. Nesse caso, o foco recaiu na compreensão do tipo de conhecimento que as ações de planejar privilegiaram. Vimos que os participantes mesclaram conhecimentos científicos (teorias) com conhecimentos do cotidiano. Assim, a ação de informar permitiu extrair o particular do geral.

A ação de confrontar exigiu dos participantes conhecimentos das características do contexto onde desenvolvem sua prática de planejamento.

A ação de reconstruir propiciou aos professores explicarem suas razões sobre a construção e o desenvolvimento do planejamento que realizam, e argumentarem sobre o porquê de suas escolhas, justificando o sentido atribuído.

O estudo sobre a colaboração que tomou por base o filme *Bee Movie* contribuiu para fazer emergir reflexões sobre a organização do trabalho dos professores na relação com sua prática de planejamento. Esse tema foi estendido para a segunda sessão reflexiva.

- Segunda sessão reflexiva

A segunda sessão reflexiva foi realizada no dia 15 de julho de 2011, durou cerca de duas horas e contou com a participação dos professores H e R, e as professoras L e M, e não compareceu a professora S. Nessa sessão reflexiva, o tema da discussão continuou sendo a colaboração e adotamos como dispositivo teórico o texto de Ibiapina (2008), intitulado “A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente: estamos todos juntos na mesma névoa”. Discutimos e refletimos sobre a colaboração, fazendo relação com o

objetivo da pesquisa: identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento.

A discussão foi desenvolvida com o auxílio das questões orientadoras que se encontram no Quadro 13 (Apêndice B). Embora a entrega do texto acima referido tenha sido feita com antecedência (após a primeira sessão reflexiva), alguns professores não fizeram a leitura, sob a alegação de que o tempo disponível era resumido demais para fazer tantas coisas (referindo-se às atividades pedagógicas). Então, negociamos um tempo de 40 minutos para fazermos a leitura.

É necessário lembrar que o fato de os professores não terem lido o texto com antecedência acarretou mais uma vez em mudanças no nosso planejamento, reduzindo o tempo destinado à discussão e à reflexão da temática em questão.

As ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir e as questões orientadoras serviram de base para o estudo que desenvolvemos com o auxílio do texto citado (IBIAPINA, 2008), apoio didático para instrumentalização dos participantes, propiciando reflexão sobre sua prática de planejamento, considerando que o confronto de opiniões, práticas e perspectivas teóricas favorecem o desenvolvimento do poder de emancipação. Essa percepção foi se expandindo à medida que o diálogo, norteado pelas questões orientadoras, avançava e possibilitava aos professores melhor compreensão do conteúdo do referido texto, focalizando a colaboração como valor essencial para a prática de planejamento.

No que diz respeito à ação de descrever, no discurso dos professores foram emergindo sentidos e significados sobre a colaboração, revelando, assim o seu pensar, o seu dizer e a sua prática. Os dados produzidos na descrição se tornaram o ponto de partida para outras ações reflexivas.

Na ação de informar, os professores deixaram vir à tona os sentidos mais gerais sobre a forma de trabalho que realizam, baseados no entendimento das teorias que sustentam suas ações e sentidos estabelecidos no discurso.

Confrontar implicou posicionamento frente a questões sociais e históricas, e em relação à teoria e à prática. Mas por outro lado, permitiu o entendimento da ação de planejar, criando possibilidades de fazer novas escolhas.

No processo de reconstrução, percebemos um envolvimento maior dos participantes, tanto com o contexto narrado como com o exposto. Nesse ponto, observamos que os envolvidos conseguiram expor e argumentar com mais espontaneidade, exemplificando e contextualizando suas experiências.

No desenvolvimento dessa sessão reflexiva, ao tempo em que nos encaminhávamos

para o final, percebemos que os participantes já expressavam opiniões com algum embasamento teórico, o que lhes permitiu mais poder para decidir sobre o que consideram importante para a melhoria de sua prática de planejamento.

Finalizamos essa sessão reflexiva agradecendo a presença dos professores e fazendo a entrega do texto para leitura sobre atividade como trabalho humano, foco do estudo e reflexão da próxima sessão reflexiva.

- Terceira sessão reflexiva

A terceira sessão reflexiva foi realizada no dia 22 de setembro de 2011, com a participação dos professores H e R, e das professoras L e M, a professora S novamente não compareceu. Teve duração aproximada de uma hora e meia, e apresentou o objetivo de discutir e refletir sobre a atividade como trabalho humano, fazendo relação com o objetivo da pesquisa: identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento.

Nessa sessão reflexiva, procuramos orientar o foco da discussão para os sentidos e os significados de trabalho na escola, buscando fazer com que os participantes atribuíssem sentidos ao trabalho, de um modo geral, e em particular, para o trabalho que realizam quando estão planejando.

Iniciamos essa sessão reflexiva cumprimentando os professores, como de costume, e agradecendo pela presença. Procuramos saber se haviam feito a leitura do texto adotado como apoio didático para esta sessão reflexiva: A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Autora: Schettini (2008), cuja entrega fizemos ao final da segunda sessão. Como a resposta foi negativa, propusemos fazer a leitura juntos. Essa ação ocupou cerca de uma hora do tempo previsto no planejamento.

Quando concluímos a leitura do texto, então iniciamos a discussão usando os questionamentos organizados a partir das ações reflexivas e das questões orientadoras, constante no Quadro 14 (Apêndice B). Nosso diálogo foi orientado para a observação e exploração do contexto narrado, relacionando-o ao trabalho, especialmente à prática de planejamento, sempre procurando fazer relação com o planejamento adotado na escola para trazer à tona os sentidos e os significados da atividade de planejamento, buscando identificar o trabalho coletivo.

Por meio da ação de confrontar, os participantes apresentaram seus pontos de vista relacionando-os às ações anteriormente descritas. Além da apresentação e de argumentação

dos pontos de vista, os participantes justificaram as razões dos seus modos de agir, autoavaliaram-se e avaliaram o contexto no qual é realizado o planejamento, expressando opiniões, considerando sua prática como ponto de partida.

Nas reflexões ocorridas na reconstrução da atividade de planejar, observamos divergências de opiniões entre os participantes com relação à perspectiva de mudança na prática de planejamento. As explicações foram ora convergentes e ora divergentes, evidenciando, em certos momentos interativos, trocas de conhecimentos, experiências e relação entre teoria e prática. Esses momentos permitiram perceber o envolvimento afetivo e cognitivo dos participantes, que juntos integram o mesmo contexto, a prática de planejamento.

Ao término dessa sessão reflexiva, nos despedimos, agradecendo a colaboração de todos os professores, lembrando nosso compromisso para o dia 29 de setembro de 2011, data da quarta sessão, assunto da nossa próxima subseção.

- Quarta sessão reflexiva

A quarta sessão reflexiva foi realizada no dia 29 de setembro de 2011, com a participação dos professores H e R, e das professoras L e M, outra vez a professora S não compareceu, embora no dia anterior tivesse afirmado que iria. Durou cerca de uma hora e meia. O objetivo dessa sessão reflexiva era a produção de dados que possibilitassem caracterizar a prática de planejamento dos professores, mantendo relação com os objetivos de pesquisa.

Iniciamos o estudo trazendo para o contexto da sessão reflexiva os registros feitos no diário da professora M, destacando os aspectos que se repetiram no planejamento de várias semanas, quando a professora, reiteradas vezes salientou a dificuldade de avançar com o conteúdo programado, alegando falta de embasamento dos alunos e demonstrando preocupação e dúvida com a decisão a ser tomada na tentativa de resolver tal problemática.

A referida professora também faz alusão à interação entre professor-aluno. Na sua concepção, essa interação precisa ser melhorada, pois considera que um dos maiores entraves está na falta de conhecimento básico para o prosseguimento dos conteúdos programados de acordo com o planejamento curricular.

Considerando essas e outras reflexões registradas no diário da professora M, acerca do seu planejamento, fizemos-lhe o seguinte questionamento: o que você faria para mudar essa situação? Ela respondeu que, com as reflexões desenvolvidas durante os estudos nas sessões reflexivas, chegou ao entendimento de que precisava mudar suas estratégias de ensino e rever

suas ações, já que da forma como estava trabalhando, a aprendizagem dos alunos não estava como ela desejava.

Após as reflexões acerca dos registros nos diários, encaminhamos os trabalhos do dia para o estudo do texto intitulado: Planejando ações para o desenvolvimento de competências, do autor Vasco Moretto (2008). Utilizando as questões orientadoras relacionadas às ações reflexivas, de conformidade com o Quadro 15 (Apêndice B).

Destinamos cerca de 40 minutos para a leitura do texto, orientada pelas questões que descrevemos no referido quadro para que cada participante pudesse refletir e relacionar com sua atividade de planejamento. Iniciamos a discussão, questionando como as informações veiculadas no texto poderiam contribuir para embasar o planejamento e qual a sua relação com o planejamento realizado pelos professores. Os participantes compreenderam, com base nas discussões e reflexões, a necessidade dos professores buscarem ajuda dos colegas, no intuito de realizar planejamento de forma coletiva.

Uma situação enfatizada nessa sessão reflexiva e nas anteriores foi a questão da inter-relação entre os professores. Colocação feita por todos, compreendida por nós como uma necessidade prioritária. Durante as discussões e reflexões propostas pelas questões orientadoras e ações reflexivas, os professores expressaram, através de suas práticas discursivas, que ainda se encontram presos a aspectos da prática relacionados aos resultados, às respostas dadas pelos alunos, valorizam muito a avaliação, deixando de fora dessas preocupações outros aspectos do processo ensino-aprendizagem.

Essa situação nos motivou a voltar ao campo de pesquisa em momento posterior para realizar mais uma sessão reflexiva. E com o andamento do estudo, compreendemos, que a escolha e a seleção do material de apoio (texto descrito no Quadro 15) não foi suficientemente adequado para o atendimento do objetivo proposto para essa sessão reflexiva, apresentando fragilidades no que se refere à consistência dos dados. Por esse motivo, tomamos a decisão de convidar os professores participantes para mais uma sessão reflexiva, elevando o total de quatro para cinco.

A quinta sessão reflexiva foi agendada para o dia 24 de abril de 2012. Sua programação e realização serão assuntos da próxima subseção.

- Quinta sessão reflexiva

Esta sessão reflexiva foi realizada com o objetivo de expandir o estudo sobre sentido e significado da atividade de planejar, de maneira a permitir que os participantes expressassem

elementos que contribuíssem para caracterizar suas práticas de planejamento, mantendo relação com os objetivos de pesquisa. E pela primeira vez conseguimos reunir todos os professores participantes desta pesquisa (os professores H e R e as professoras L, M e S) em uma sessão reflexiva, dentre as cinco realizadas.

O estudo, naquele dia 24 de abril de 2012, teve como tema “O planejamento na perspectiva colaborativa”, fundamentado na leitura, discussão e reflexão do texto intitulado: “O planejamento como atitude”, das autoras Ibiapina e Lima (2008).

Iniciamos a sessão apresentando o texto das autoras supracitadas e propondo ao grupo de professores que fosse feita uma leitura coletiva, com pausas para discussão e reflexão, à medida que cada um sentisse necessidade de fazê-las. Todos concordaram, assim passamos a adotar essa estratégia para o desenvolvimento da leitura do texto.

Utilizamos o Quadro 16 (Apêndice B) como recurso para registrar os elementos do planejamento dessa sessão reflexiva, contendo: objetivo, apoio didático, ações reflexivas e questões orientadoras, a partir dos quais desenvolvemos este estudo, procurando manter coerência com o que nele estabelecemos.

Antes de iniciarmos a leitura do texto, perguntamos aos participantes quem gostaria de principiá-la. O professor R se ofereceu e deu início. Foi também ele quem abriu a discussão, manifestando-se sobre a possibilidade de flexibilidade do planejamento. Com a continuação da leitura, outras questões foram expressas, discutidas e reflexionadas, possibilitando que os participantes construíssem sentidos e significados para sua prática de planejamento.

Vivenciamos nessa sessão reflexiva situações de intensa interatividade dialógica entre os participantes, algo que ainda não havíamos experimentado. Também percebemos com o andamento da discussão, que a leitura do texto utilizado como apoio didático permitiu trocas interativas com uma frequência ainda não ocorrida nas sessões anteriores.

Quando as reflexões e a discussão foram se encaminhando para o final, cada participante foi compartilhando sua prática, descrevendo-a com base nas informações e na compreensão das autoras com quem dialogamos, revelando suas contradições no confronto com sua prática de planejamento, declarando que a partir daquele momento estavam dispostos a interagir com mais frequência e intensidade com seus pares, na perspectiva da realização do trabalho colaborativo.

Os dados produzidos nos procedimentos metodológicos mencionados serão submetidos à análise, baseada na teoria da enunciação, proposta por Bakhtin, e nas categorias teóricas focalizadas no plano de análise a seguir.

3.4 Plano de análise de dados

A análise de dados desta pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos da teoria da enunciação proposta por Bakhtin (2005, 2010), essencial para a compreensão sócio-histórica da linguagem. Para o autor, a linguagem é um processo criativo ininterrupto que se concretiza por intermédio das interações sociais e é significativa para certos contextos sociais imediatos.

Segundo Bakhtin (2010, p. 36), “[...] o discurso é um objeto integralmente linguístico e integralmente histórico, o que significa que ele é uma estrutura linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível”. Assim, a proposta de interpretar o dito (o material linguístico) e não dito (o contexto situacional – comportamentos, gestos etc) como todos os elementos constitutivos do sentido (tema) são proposições originárias do pensamento bakhtiniano. Corroborando com o pensamento de Bakhtin (2010), Kerbrat-Orecchioni (2006) integra o estudo das abordagens interacionistas, afirma que todo discurso é uma realização interativa, considerando o discurso como o princípio fundamental da interação verbal.

Neste trabalho, adotamos o discurso como enunciação na compreensão de Bakhtin (2010), fazendo parte do processo de comunicação como elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas e orais de todos os participantes da pesquisa, tomando para efeito de análise o tema (sentido) e a significação (significado) dos discursos e de seus interlocutores, valorizando o contexto e a sua historicidade, procurando mostrar que a relação entre os discursos não é mecânica, mas dialética.

Bakhtin (2010) considera a enunciação como a unidade de análise da linguagem. Ou seja, trata-se de uma amostragem do diálogo social, que é ideológico e sempre ocorre dentro de um contexto social. Portanto, é uma estrutura linguística que só tem significado entre os participantes e para determinados contextos sociais. Nas palavras de Fiorin (2010, p. 40):

[...] todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo.

Nesse movimento, se infiltram e são apreendidas as contradições concernentes à constituição do sentido que se situa no contexto histórico desta pesquisa, que buscamos apreender no devir, aqueles elementos que vão se mostrando e se constituindo como aprovações, reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de

sentidos, apagamentos etc. São nessas diversas posições em relação ao outro, que se encontram os interlocutores no diálogo que se estabelece entre os participantes, e por meio delas (as posições) se observa a dinâmica do discurso e sua historicidade, apreendidas no movimento que expressa o sentido em seu conteúdo, organização e expressão. “Assim, a historicidade de um discurso está presente não só no conteúdo, mas na maneira como ele é estruturado”. (FIORIN, 2010, p. 40).

É nessa dinâmica do devir que procuramos captar a dialética da constituição do discurso, com suas contradições, convergências, divergências e hibridizações. Tal procedimento será realizado sobre aqueles aspectos apreendidos e selecionados do material produzido no processo investigativo (*corpus brutus*) que expressam, por meio do discurso, os sentidos e os significados da atividade de planejamento para os participantes da pesquisa (professores e pesquisadora), considerando a natureza do trabalho desenvolvido nos aspectos individual ou coletivo.

Esta investigação está voltada para a análise de como planejam os professores, que tipos e funções têm o planejamento para eles e sua prática quando estão planejando: pensando para a mudança, considerando a prática de planejamento como um processo para a organização da prática ou um processo de transformação da realidade. Nesse sentido, conhecemos e compreendemos as características que se apresentam na prática de planejamento desses professores, buscando na literatura sobre o tema, elementos de sustentação para suas práticas.

Esta pesquisa objetiva também a identificação e a análise de necessidades formativas que se encontravam latentes na subjetividade de cada um dos participantes, emergindo no diálogo com os outros durante a realização dos estudos, junto com os sentidos e significados. As necessidades foram expressas, à medida que condições objetivas foram criadas, permitindo o desenvolvimento de trocas interativas resultantes do processo de reflexão e colaboração.

Para compreendermos os sentidos e os significados dos discursos dos nossos interlocutores, a caracterização de sua prática de planejamento e a identificação de necessidades formativas se organizou este plano de análise dos dados, sintetizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Plano de análise

Eixo temático		
Sentido e significado: do trabalho docente coletivo em contexto de planejamento.		
Objetivos da pesquisa	Categorias de análise	Categorias de interpretação
Identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo.	Trabalho individual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Isolamento; ▪ Individualismo; ▪ Falta de engajamento.
	Trabalho coletivo: a) Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia e poder de decisão restritos; ▪ Execução de tarefas; ▪ Relações hierárquicas.
	b) Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha mútua; ▪ Liderança compartilhada; ▪ Corresponsabilidades.
Caracterizar a prática dos professores em contexto de planejamento.	a) Operacional/ normativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoriza as técnicas/Instrumentos; ▪ Busca eficiência/resultado; ▪ Execução-programa.
	b) Estratégico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade-satisfação do cliente; ▪ Missão – eficácia; ▪ Autonomia restrita/consentida.
	c) Participativo/cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação com predominância de relações hierárquicas; ▪ Gestão negociada; ▪ Qualidade formal e política.
	d) Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade social, política e histórica; • Negociação diluída.
Analisar as necessidades formativas que possibilitem a expansão dos sentidos de trabalho coletivo.	a) Possibilidade de relacionar dialeticamente teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> • aproximações sucessivas; • construção recíproca; • dinâmica interativa.
	b) Possibilidade de ter espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Não isolamento; • Compartilhamento de experiências, conhecimentos etc. • Trabalho colaborativo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para o alcance do primeiro objetivo de pesquisa, ou seja, identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo, havia a necessidade de analisarmos a organização do trabalho dos professores, isto é, sobre o discurso e as circunstâncias em que se desenvolve a ação de planejar. Com essa finalidade, selecionamos os

episódios¹⁴ que permitem a categorização das informações apresentadas.

Com o propósito de atender ao segundo objetivo de pesquisa, isto é, caracterizar a prática de planejamento dos professores em contexto de planejamento, categorizamos os tipos de planejamento e sua respectiva caracterização, como descrita no Quadro 5.

Para a realização do terceiro objetivo de pesquisa, que é analisar as necessidades formativas que possibilitem a expansão dos sentidos de trabalho coletivo, utilizamos os episódios cujas enunciações são recortes dos discursos dos participantes que permitem a categorização dos dados apresentados no plano de análise.

Todas as categorias de análise apresentadas no plano são aspectos integrantes da prática de planejamento dos professores, portanto embora possa haver predominância de uma sobre as outras, isso não exclui nem inviabilizava a coexistência de ambas.

De acordo com o Quadro 5, a forma de organização da prática de planejamento dos professores é desenvolvida sobretudo, por categorias sustentadas pelas descrições, compreensões e interpretações dos princípios teóricos descritivos e analíticos que sustentaram a análise e discussão dos dados que focalizaremos na próxima seção.

¹⁴ Compreendemos episódio em Bakhtin como espaço de construção que envolve o mundo das relações produtoras de sentido nas interações dialógicas engendradas pelos participantes desta pesquisa colaborativa (MACHADO, 2010).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos a análise e a discussão dos dados que envolvem as respostas dos questionários de quatro professores, os diários reflexivos de planejamento de três professoras e o conteúdo das interações verbais dos cinco participantes nas cinco sessões reflexivas, cujo conteúdo foi inteiramente transcrito e dele retirados os episódios que utilizamos para esta análise.

Os dados obtidos foram analisados por procedimentos de análise do discurso (BAKHTIN, 2010; FIORIN, 2010; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) organizados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos de pesquisa.

O objetivo desta seção é discutir e analisar os dados produzidos durante a pesquisa por meio dos procedimentos que se constituíram em episódios envolvendo os discursos dos professores e da pesquisadora, articulados com a revisão de literatura e a discussão teórica organizada e sistematizada na segunda e terceira seções deste estudo.

4.1 Sentidos e significados de trabalho coletivo: inter-relações construídas em processo de colaboração

Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao trabalho coletivo desempenharam papel significativo em todo este estudo, constituindo-se em elementos distintivos que contribuíram para a compreensão da prática de planejamento na perspectiva do trabalho coletivo colaborativo.

Neste ponto do estudo, debruçamo-nos sobre a análise dos dados, orientada pelo primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo e as necessidades formativas, procedendo à descrição, compreensão e interpretação das práticas discursivas dos professores sobre o tema (sentido) e a significação (significado) que possuíam na constituição do pensamento verbal sobre essa prática.

A formação dos sentidos e dos significados no processo de desenvolvimento histórico da palavra se modifica. Isso ocorre tanto no conteúdo concreto da palavra quanto no próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra (VIGOTSKI, 2009). Por isso, entendemos que o atributo da formação é um importante elemento na constituição do sentido, não apenas do discurso como função da linguagem, mas da consciência.

Na perspectiva bakhtiniana entendemos que a significação social de trabalho coletivo

compreende as experiências dos professores engendradas e compartilhadas socialmente, pertencentes ao mundo objetivo, histórico e socialmente construído; são fenômenos sociais, mas passam a integrar a consciência individual, quando são apropriadas pelos professores, por meio das inter-relações sociais, de caráter interpsicológico e intrapsicológico. O sentido é pessoal e faz parte do mundo particular do professor, mas se forma a partir das significações sociais. Portanto, o sentido pessoal surge como resultado da relação objetiva entre o motivo (sentido) que provoca a ação e o objeto (significado) para a qual a ação é dirigida (CARVALHO, 2011).

Considerando o processo de construção de sentido por meio da inter-relação social, entendemos que a linguagem e a comunicação interativa que estão na base das relações sociais na escola, são elas próprias, a instância definidora do sujeito. Nesse sentido, é a partir da linguagem que professores elaboram a reflexão e a consciência individual. Por meio dela eles constroem o mundo como rede de significados e a escola como contexto de trabalho, considerando suas regularidades e dinamismo que o fazem nos aspectos adaptativos e evolutivos continuamente.

As reflexões dos participantes nos levaram a entender também, que na evolução sócio-histórica da humanidade, existe uma evolução dos contextos particulares, como no caso da prática de planejamento dos professores, uma pedrinha no edifício da construção do sentido, que pode desencadear o movimento da transformação.

Partindo dessas considerações, sistematizamos a análise do objeto desta pesquisa com o propósito de identificar os sentidos e os significados que os professores atribuíram ao trabalho coletivo durante o espaço/tempo deste estudo. Assim, consideramos nesta análise, tanto os conhecimentos prévios sobre trabalho coletivo que foram elaborados pelos participantes no início da sistematização desta investigação (nos questionários), quanto os sentidos e os significados atribuídos durante os estudos.

Para analisarmos o processo de atribuição de sentidos e significados que os participantes alcançaram no final deste estudo sobre trabalho coletivo, categorizamos o trabalho em dois grupos: trabalho individual e trabalho coletivo, sendo esse último subdividido em dois subgrupos: trabalho coletivo cooperativo e trabalho coletivo colaborativo, ambos representam a organização do trabalho e suas características, para que assim possamos identificar em qual(quais) desse(s) nível(níveis) de organização se encontra o trabalho dos participantes.

Para efeito de análise optamos por desenvolver as significações, agrupando em cada episódio os discursos dos participantes conforme sequência na ordem alfabética das letras

iniciais que os identificam: professor H, professora M, professor R, professora S, com exceção da professora L que vai intercalando um discurso e outro no papel de mediadora no processo da pesquisa.

Quanto aos sentidos e significados atribuídos pelos professores colaboradores ao trabalho coletivo no questionário, foram mencionados diversos, tendo em vista que a questão foi aberta. Por isso, é importante ressaltar que entre os sentidos e significados mencionados espontaneamente receberam destaque dos professores o trabalho coletivo, bem como, sua motivação e vontade de mudança para tal prática.

A seguir são apresentados alguns episódios extraídos dos dados produzidos por meio dos procedimentos utilizados que evidenciam os conhecimentos prévios e os processos de colaboração.

4.1.1 Sentidos e significados do professor H

O professor H expressou os conhecimentos prévios sobre o sentido e o significado de trabalho coletivo, para a professora L (a pesquisadora), quando respondeu ao questionário aplicado por ela entre os meses de maio e junho de 2011, e sistematizou esse conhecimento, conforme enunciação do episódio 1 a seguir.

Professora L: Para você, o que é trabalho coletivo?

Professor H: É o caminho para tomada de decisões, de modo a atender o processo ensino-aprendizagem quando se dispõe de recursos físicos, profissionais e financeiros para se colocar em prática o que foi planejado [...].

Por meio da questão: “para você, o que é trabalho coletivo?”, a professora L estabeleceu a partir da aplicação do questionário com o professor H, e com os demais professores, uma relação comunicativa, uma vez que o questionamento foi geral, estendido a todos os professores. Sendo que até aquele momento não havia sido mantida qualquer interação que envolvesse discussão sobre o tema explicitado na questão. Por isso, os professores/participantes fizeram suas reflexões sem a presença da professora L, que só teve conhecimento das respostas por ocasião da devolução dos questionários.

Dessa forma, tencionamos provocar nos professores reflexão acerca da compreensão da prática cotidiana de trabalho coletivo, visando identificar os sentidos e os significados de trabalho coletivo e obter dados para elaboração do diagnóstico de necessidades formativas, com o propósito de incitar os professores a fazerem movimento de reflexão sobre o trabalho

coletivo com um olhar diferente em relação ao contexto, onde ele ocorre (GÓMEZ, 1997).

O objetivo da questão foi criar possibilidade de elevação do nível de consciência dos professores sobre o tema em foco para que passassem a pensar e agir de modo diferente sobre o trabalho que desenvolvem no seu dia a dia na escola (LIBERALI, 2008). Essa discussão estaria baseada na prática de cada professor, para provocar nos participantes um olhar sobre sua prática de maneira reflexiva e crítica (GÓMEZ, 1997).

O professor H declarou que o trabalho coletivo requer tomada de decisão, e enfatizou a relação de dependência entre a realização da atividade de ensino e de aprendizagem e a disponibilidade de recursos materiais e humanos como condições objetivas para assegurar o desenvolvimento e a realização de sua prática de planejamento.

As reflexões realizadas com base nas perguntas do questionário possibilitaram-nos compreender que elas não foram construídas de forma crítica, isso porque em lugar do professor H refletir sobre as inter-relações construídas para o alcance dos objetivos de ensino e de aprendizagem como demonstrou no texto do recorte 1: “é o caminho para tomada de decisões de modo a atender o processo de ensino e de aprendizagem”, no trabalho coletivo. Assim, ele trata essa ação como possibilidade decorrente dos condicionamentos que por vezes limitam e/ou impedem o trabalho de se realizar. Esse discurso do professor em lugar de transformar a situação do trabalho escolar, demonstrou que ele adota uma posição de aceitação da realidade, de que a mudança só será possível, conforme demonstrou no recorte 2: “quando se dispõe de recursos físicos, profissionais e financeiros para se colocar em prática o que foi planejado”. Observamos nessa enunciação do professor H, que ele estabelece como única saída para o trabalho coletivo, a adaptação do professor à realidade, desconsiderando a possibilidade de mudança (GIROUX, 1997).

A discussão acerca do trabalho coletivo foi retomada na primeira sessão reflexiva, o que permitiu ao professor H expressar novamente seu ponto de vista, conforme demonstramos no episódio 2.

Professora L: É possível, por exemplo, a escola ter essa estrutura que o senhor está falando? Então, como seria o planejamento dessa atividade de acompanhamento? Como o senhor acha que isso seria feito?

Professor H: Esse processo aqui é uma auditoria [...]. Essas pessoas iriam funcionar como uma espécie de auditor. Vão acompanhar as reuniões... vão acompanhar as necessidades dos alunos em sala de aula, para que haja interação entre o pedagogo, esse especialista... o pedagogo principalmente [...]. Ele seria mais uma espécie de colaborador.

Professora L: Mas isso seria feito de que forma?

Professor H: Haveria momentos que seriam individualizados. Mas em outros momentos seria como se

diz, seria coletivo, tá certo? Acho que deveria ser acompanhado por um especialista. Vamos supor: numa escola, a matéria de Matemática deveria ser dividida em áreas de conhecimento, para que houvesse uma interação entre o professor de Álgebra e o de Geometria, e entre os professores e os especialistas, e também, entre os dois. [...] lá no laboratório, o professor deverá desenvolver as atividades pra aquela turma de alunos de acordo com o que está sendo dado na sala de aula, entendeu? Isso aí então é uma cadeia, que deve funcionar como num ciclo, claro que não pode ser fechado (individualizado). Todo mundo pode falar e ter os mesmos objetivos. (PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA, 11/07/2011).

A discussão do episódio 2, constituiu-se do diálogo desencadeado por uma das questões que integrou a atividade planejada pela professora L para orientar a primeira sessão reflexiva. Essa foi baseada em passagens do filme¹⁵ assistido pelos participantes, que abordou a colaboração como tema principal da proposta de estudo.

Nessa discussão a professora L, retomando alguns pontos do questionário, trouxe para a discussão o ponto em que o professor H remeteu a discussão para a disponibilidade de recursos na efetivação do trabalho coletivo. E questionou sobre as possibilidades de se tornar realidade esse desejo, conforme enunciou no recorte 1 desse episódio: “É possível, por exemplo, a escola, ter essa estrutura que o senhor está falando?”. Nas enunciações do professor H, ele se reportou aos recursos humanos, que no episódio 1, chamou de recursos profissionais, relacionando-os à necessidade de acompanhamento dos professores e alunos pela coordenação pedagógica, como podemos verificar no recorte 2: “[...] vão acompanhar as reuniões... [...], para que haja interação entre o pedagogo, esse especialista... o pedagogo principalmente [...], ele seria mais uma espécie de colaborador”. O professor refere-se também à necessidade de mais professores para ministrar a disciplina de matemática na escola pública de Ensino Médio, a exemplo do que acontece em escolas particulares, como se observa no recorte 3: ” [...] vamos supor: numa escola, a matéria de matemática... deveria ser dividida em áreas de conhecimento, para que houvesse uma interação entre o professor de álgebra e o de geometria, e entre os professores e os especialistas, e também, entre os dois”. Nesse discurso o professor H aponta principalmente a necessidade de interação entre os professores, por meio de processo que permita aos participantes terem voz e vez, e favoreça a negociação de objetivos comuns, como enunciado no discurso apresentado no recorte 4: “Isso aí então é uma cadeia, que deve funcionar como em um ciclo, claro que não pode ser fechado (individualizado), todo mundo pode falar e ter os mesmos objetivos.

O sentido de interação é compreendido pelo professor H como um instrumento de mediação entre os professores e entre professores e os demais profissionais da escola, quando ele se refere, principalmente ao trabalho do pedagogo, que embora não seja o único, é

¹⁵ O filme *Bee Movie*: a história de uma abelha foi proposto como apoio didático na primeira sessão reflexiva realizada dia 11 de julho de 2011.

relevante no processo de construção do trabalho coletivo, e em particular, no que se refere à dimensão de engajamento do professor no processo de transformação, que não é tributária exclusivamente dos professores, mas também recusa a ideia de plena determinação pelas exigências do sistema. A interação se caracterizou como uma produção, como deseja o professor H, que é ao mesmo tempo individual, coletiva e interativa (FARIAS, 2007). Essa interação no contexto educacional quando ocorre é processual, construída de forma lenta e gradual, e originária do tipo de cultura docente que permeia o ambiente de trabalho dos professores, pois é a cultura docente do trabalho coletivo que constitui aos professores como um coletivo (GÓMEZ, 1997). Essa cultura se expressa em vários sentidos e orientação das relações interpessoal estabelecida entre professores e os demais membros da escola, nos processos de tomada de decisão em que o professor atua e nas funções desempenhadas.

O professor H, também expressou sua compreensão sobre a forma como deve ocorrer a orientação pedagógica (que ele denominou de colaboração) para o atendimento do que requer o trabalho do professor. Nesse sentido, ele dá indicativo de como essa proposta de trabalho pode se realizar. Para esse professor, há momentos no trabalho do professor que ele necessita de orientação individual e, em outros, a orientação deve ser coletiva, conforme enunciou no recorte 5, do episódio 2: “Haveria momentos, que seriam individualizados. Mas em outros momentos, que seria como se diz, seria coletivo, tá certo? Acho que deve ser acompanhado por um especialista [...]”, ou seja, a orientação pedagógica se configura como um instrumento de mediação relevante nas relações interativas do trabalho coletivo no contexto escolar, e fundamentalmente, na prática de planejamento dos professores (VIGOTSKI, 1998).

As enunciações do professor H se situam na dimensão teórica do trabalho coletivo, já que ele não descreve como realiza essas características em sua prática. No entanto, ele informa características tais como: “interação”, “é uma cadeia”, “[...] todo mundo pode falar e ter os mesmos objetivos” (quer dizer: ter voz e vez). Essas características demonstram sua compreensão acerca do significado tanto da forma de organização do trabalho coletivo, quanto do trabalho individual. Admitindo, por exemplo, a coexistência dessas duas formas de trabalho (individual e coletivo). Esse professor destaca o caráter sócio-histórico e o uso de instrumentos para sua realização, e ainda distingue instrumentos materiais de instrumentos simbólicos, por exemplo, a linguagem, deixando evidente o predomínio da perspectiva do trabalho coletivo nas marcas de linguagem: “nossa” e “a gente”, citadas com frequência, como se observa no episódio 3.

Professor H: O trabalho são ações motivadoras... [...]. E interfere na nossa vida social, política, espiritual [...], e pra isso, a gente tem que ter ferramentas, instrumentos [...]. Existem os instrumentos materiais e os instrumentos simbólicos que a gente usa como a linguagem. E o trabalho tá pautado em ações humanas... é execução. E a execução desse trabalho, ela pode ser individualmente ou coletivamente [...]. Há necessidade de diálogo, de colaboração, quando é feito de modo coletivo.

A forma de organização do trabalho individual e do trabalho coletivo que observamos no discurso do professor H evidencia a coexistência dessas duas formas de trabalho na escola, sendo que o trabalho coletivo requer a mediação da linguagem para o compartilhamento de ações colaborativas e de ressignificação da prática, como verificamos no recorte 1 do episódio 3: “[...] o trabalho tá pautado em ações humanas... [...]. E a execução desse trabalho, ela pode ser individualmente ou coletivamente [...]. Há necessidade de diálogo, de colaboração, quando é feito de modo coletivo”. Essa compreensão do professor tem relação com o pensamento de Imbernón (2010), para o qual, no âmbito da educação a mudança não é resultado de ações individuais, que embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento de cada agente do contexto educativo e, principalmente, o desenvolvimento de uma visão comum, com sentido ético, mediado pelo conhecimento como se evidencia no discurso desse professor, demonstrado no recorte 2, do episódio 3: “O trabalho são ações motivadoras [...]. E interfere na nossa vida social, política, espiritual [...], e pra isso, a gente tem que ter ferramentas, instrumentos, [...] que a gente usa como a linguagem [...]”. Conhecimento esse, que sustenta as alterações gradativas no modo de pensar e agir dos professores em interação com o contexto de trabalho.

Com base na análise do discurso do professor H, identificamos nos sentidos e significados por ele atribuídos, duas categorias interpretativas discutidas nesta investigação, que dão sentido e significado ao seu trabalho, são elas: o trabalho individual, caracterizado predominantemente por ações isoladas, demonstrando falta de engajamento e individualismo, enunciado quando o professor vincula a realização do trabalho coletivo ao condicionamento relativo aos recursos disponíveis na escola e que por vezes limitam e/ou impedem o trabalho de se realizar (falta de engajamento). E o trabalho coletivo cooperativo, que compreende o trabalho como execução de tarefas; adota uma posição de aceitação da realidade, de que há possibilidade de desenvolvimento do trabalho coletivo, mas espera que a iniciativa parta da instituição. Estabelecendo como única saída para o trabalho coletivo, a adaptação do professor à realidade, e a existência de relações hierárquicas nas relações de trabalho entre os professores e a instituição.

A predominância do trabalho individual ficou evidente nas enunciações do professor

H. No entanto, ele manifestou por meio da reflexão crítica o desejo de expandir o sentido de trabalho coletivo, ou seja, este sentido, encontra-se em processo de formação, no nível de ascendência para o trabalho coletivo colaborativo.

No âmbito da reflexão crítica, o professor H demonstrou ter consciência dos benefícios oriundos do trabalho coletivo, salientando o diálogo e a colaboração como instrumentos essenciais para sua realização, evidenciando conhecimento de nível teórico sobre as características da forma de trabalho coletivo.

Entendemos que o sentido e o significado de trabalho coletivo enunciado pelo professor H não atende às características do trabalho coletivo colaborativo, visto que ele não evidenciou características como partilha mútua, liderança compartilhada e corresponsabilidades de ideias, conhecimentos, ações, atitudes e experiências, que se constituem como categorias interpretativas do trabalho colaborativo. Mas, embora o professor H não tenha evidenciado tais características, ele manifestou por meio de enunciações, a necessidade de diálogo e de colaboração entre os componentes do grupo de professores. Dessa forma, compreendemos que na prática de planejamento desse professor, o trabalho coletivo colaborativo pode estar em processo de formação.

4.1.2 Sentidos e significados da professora M

A professora M colaborou em todos os procedimentos utilizados para a produção de dados desta pesquisa. Desde o questionário, o primeiro a ser utilizado; do encontro colaborativo, do diário reflexivo de planejamento e das sessões reflexivas. Não faltou a nenhuma das cinco sessões realizadas. Sendo que para efeito de identificação e análise dos sentidos e significados enunciados pela professora, utilizamos somente dados extraídos de dois procedimentos: questionário e sessão reflexiva.

A professora M enunciou o sentido e o significado inicial de trabalho coletivo, respondendo no questionário à pergunta geral feita a todos pela professora L, enunciada no episódio 1, abaixo.

Professora L: Para você, o que é trabalho coletivo?

Professora M: É um trabalho realizado em grupo onde você compartilha ideias e ações em prol de um objetivo comum.

Na descrição do sentido enunciado pela professora M ao trabalho coletivo, ela não situou em que contexto o trabalho coletivo a que se referiu acontece. Expressou o

conhecimento que possui acerca dessa atividade, descrevendo características dessa prática como ações conjuntas e de comum acordo, e compartilhamento de ideias e ações, consideradas como integrantes do trabalho coletivo, embora estas não resultem de negociação conjunta do grupo (FIORENTINI, 2004).

Ainda que nesse momento, a reflexão dos participantes estivesse somente no nível da autorreflexão, e não houvesse qualquer tipo de inter-relação entre eles, a professora M, ao descrever o trabalho coletivo, informou características que as relacionaram à dimensão cooperativa, dando indicativo de que possui conhecimento e repertório acerca dessa dimensão do trabalho.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento teórico é orientador da atividade prática, entendemos ser necessário planejar situações, objetivando a construção conjunta dessa dimensão do conhecimento, em particular da construção de sentidos e significados. Neste estudo destacamos as sessões reflexivas.

Entendendo como Vigotski (1998), que a reorganização das estruturas já fixadas abre caminho para que essas estruturas, pela sua própria natureza histórico-social e em condições favoráveis se ampliem, as ações formativas realizadas partiram das enunciações emitidas pelos professores colaboradores sobre o sentido e o significado de trabalho coletivo, provocadas pelo questionamento realizado pela professora L, com o objetivo de suscitar nos professores processo reflexivo por meio das ações reflexivas e de questões orientadoras na perspectiva do desenvolvimento da formação e da pesquisa como expressou a professora M, no recorte extraído da terceira sessão reflexiva, realizada em 22 de setembro de 2011, conforme episódio 2, a seguir.

Professora L: O que é que eu entendo por trabalho coletivo?

Professora M: Eu vejo assim, trabalho coletivo... são atividades que você desenvolve conjuntamente com o grupo [...]. Onde tudo é articulado, é discutido, é... as metas são traçadas [...]. E você procurar seguir [...]. E aí, você tá sempre discutindo com os colegas pra vê se tá conseguindo os objetivos que foram propostos para aquela atividade [...]. Você ouvir o colega [...] pra saber onde você conseguiu e o outro não conseguiu. O que pode fazer pra melhorar, pra refazer aquela atividade, aquele trabalho [...]. Um dando suporte para o outro.

Nesse episódio, a professora M descreveu sua compreensão sobre trabalho coletivo, destacando características básicas que constituem essa forma de organização do trabalho, como: “[...] são atividades que você desenvolve conjuntamente com o grupo [...]. Onde tudo é articulado, é discutido”, “[...] tá sempre discutindo com os colegas pra vê se tá conseguindo os objetivos que foram propostos pra aquela atividade [...]. Você ouvir o colega [...]”. Quando a

professora M expressou essas características revelou que acredita na possibilidade e na melhoria do trabalho realizado em conjunto, pois nesse processo se somam diversas experiências que operacionalizadas por meio de ajuda mútua, aumentam as chances de resultados esperados. Nesse sentido, conforme revela o discurso da professora, o trabalho individual tornar-se uma prática mais difícil para os professores. A possibilidade de transformar a prática do trabalho individual em trabalho coletivo é vislumbrada pela professora. Como supõe Damianovic (2009, p. 116), [...] “é o compartilhar a riqueza e a diversidade das experiências híbridas anteriores de cada um que possibilita um maior número de elementos de realidade e chances de combinações diversas e inovadoras de experiências”.

Num trecho do discurso do episódio 2 acima, a professora M informou que as trocas interativas possibilitam ajuda mútua, desde que haja diálogo, que cada professor tenha voz e vez, ou seja, que afete e seja afetado pelo outro. É um discurso convidativo, na tentativa de fazer com que os colegas refletissem sobre a realidade do planejamento que realizam, saindo do plano das queixas e da ação individual que, muitas vezes, paralisam os profissionais, passando a enxergar possibilidades de transformação. É quase um apelo para o reconhecimento pelos próprios professores do caráter político de que se revestem seus atos e que, a prática reflexiva enquanto prática social, somente pode se realizar no coletivo, permitindo sua organização profissional para intervir, transformando-os (PIMENTA, 2008).

O convite à reflexão, realizado pela professora M, feito aos colegas, é condizente com o sentido de trabalho coletivo que vem se constituindo na modalidade de trabalho com maior capacidade de transformar as relações entre os professores no contexto das atividades docentes. A atividade de planejamento é uma dessas atividades em que a colaboração é a força que move barreiras e estabelece novo limite, possibilitando a expansão de sentidos e significados socialmente produzidos, que ajudam os professores a entenderem a complexidade do planejamento, e a darem respostas coletivas e melhores às situações problemáticas na prática de planejamento que realizam (IMBERNÓN, 2010).

Assim, os sentidos enunciados pela professora M, pressupõem uma forma de organização do trabalho dos professores no sentido de desenvolver processo de emancipação, o que para Pimenta (2008) é mais um processo de liberação das amarras psicológicas individuais do que o de uma emancipação social. Assim, a reflexão da professora M, é mais um convite para a passagem da reflexão individual à reflexão crítica e coletiva, na busca por manifestações de compromisso e de ajuda mútua que possibilite transformar a organização do trabalho instituído na escola (campo de pesquisa) para realizar planejamento.

A professora M, no episódio a seguir, descreve uma situação por ela vivenciada no

contexto da prática docente que se relaciona diretamente à prática de planejamento, na qual revelou que o trabalho que realiza, bem como seus colegas, já não atende às necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos. Na reflexão realizada por esta professora percebemos um forte apelo à reconstrução da prática de planejamento. E nesse sentido questionamos essa professora acerca da existência da interação entre ela e os colegas professores.

Professora L: Aqui nesta escola, vocês realizam trabalho coletivo, ou ele só existe no plano ideal?

Professora M: Às vezes, em Língua Portuguesa, a gente sente muito, porque os colegas sempre atribuem a deficiência do aluno, lá na Matemática, dizendo que ele não consegue ler o enunciado [...]. Eu faço o que posso. Produzindo texto, botando pra ler, mesmo eles não gostando, porque eles têm aversão à leitura, [...]. Mas mesmo assim eu insisto, eles já sabem que tem que ler [...]. Eu não consigo trabalhar literatura sem leitura, e nem outra disciplina. Tem que ter leitura, né? Mas aí não cabe só a mim, quer dizer, eu acho que se todos os colegas colaborassem, né? Desenvolvesse um trabalho coletivo, eu acredito que muitas situações a gente melhoraria dentro da nossa escola.

Nesse episódio, a professora M descreveu ações que desenvolve para alcançar os objetivos de ensino na disciplina que ministra, explicando e justificando o motivo das dificuldades dos alunos, buscando apoio mútuo e procurando manter com o grupo de professores uma inter-relação colaborativa capaz de criar relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, e de situações reflexivas que permitam a partilha de conhecimentos e ideias (IBIAPINA; FERREIRA, 2007) sobre sua prática de planejamento de forma contextualizada e crítica.

Entendemos que a professora M procurou, por meio do discurso, como evidenciamos nesse episódio, estabelecer movimento de inter-relacionamento com seus colegas professores, na tentativa de reconstrução da organização do trabalho que realizam. Nessa perspectiva a professora finaliza sua produção de sentidos e significados com enunciações que entendemos evidenciar predominantemente, elementos da ação reflexiva de descrever, embora em alguns momentos apresente elementos da ação de informar, de forma não tão evoluída, mas apresentando objetivamente sinais de consciência dessas ações.

4.1.3 Sentidos e significados do professor R

O professor R colaborou em dois dos quatro procedimentos utilizados para a produção de dados desta Pesquisa: o questionário e três das cinco sessões reflexivas realizadas. Não compareceu ao encontro colaborativo e duas sessões reflexivas (a primeira e a segunda) e não elaborou o diário reflexivo de planejamento. Para efeito de identificação e análise dos sentidos e significados enunciados pelo professor, utilizamos dados extraídos de dois

procedimentos: questionário e da terceira sessão reflexiva.

Iniciamos a identificação de sentidos enunciados pelo referido professor, com dados extraídos do questionário, que responde ao questionamento da professora L enunciado no episódio 1, abaixo.

Professora L: Para você, o que é trabalho coletivo?

Professor R: O trabalho coletivo é importante, mas nem sempre acontece.

Consideramos evasiva a resposta dada pelo professor R ao questionamento feito pela professora L, visto que resumiu a resposta a termos vagos, sem sentido, e de nenhuma relevância ou conexão com a questão. E, principalmente, por não favorecer a continuação do diálogo, como expressou na resposta: "O trabalho coletivo é importante, mas nem sempre acontece". Embora a pergunta no questionário estivesse voltada para a discussão sobre o trabalho coletivo dos professores, na perspectiva do planejamento, o professor R não evidenciou elementos sob o ponto de vista teórico que permitissem o diálogo. O trabalho coletivo não se caracterizou coletivamente e nem colaborativamente, pois o discurso do professor estava fortemente marcado por uma resposta evasiva.

O professor começou enunciando a importância dessa forma de trabalho e finalizou com um "mas", que estabelece uma relação de adversidade em relação ao enunciado anterior da professora L. Assim, o professor R ressaltou a impossibilidade de realizar trabalho dessa natureza e sua justificativa centrou-se na má vontade, conforme seu discurso no episódio 1.

Depois do professor R desviar-se do questionamento que lhe foi dirigido pela professora L no questionário acerca do trabalho coletivo, ele continuou seu discurso na terceira sessão reflexiva quando voltamos à discussão e reflexão coletiva sobre esse tema, desta vez, sustentada por aportes teóricos embasados na leitura do texto de Schettini¹⁶ (2008), conforme descrito no episódio 2, a seguir.

Professora L: O que é que eu entendo por trabalho coletivo?

Professor R: O trabalho coletivo ele é uma ação que ocorre não só com um direcionamento, mas um direcionamento de várias opiniões, pra formar uma só. [...]. Então, a saída é essa aqui [...], no trabalho coletivo todos participam, [...] e todos sabem realmente o que o outro está fazendo, e não só isoladamente. [...] Aqui a gente tenta, o corpo docente [...] tenta fazer um trabalho coletivo e a linguagem é coletiva, mas aqui e acolá, um ou outro professor, ele foge da realidade [...], é que às vezes, cinco, seis professores estão trabalhando, quer dizer, tentam fazer esse trabalho coletivo, só que a escola não consegue ainda realizar esse trabalho, a não ser quando o diretor impõe a situação, e aí ele deixa de ser coletivo, porque é uma imposição. Então o coletivo ele tem que partir de todo mundo [...].

¹⁶ Ver apêndice E.

O diálogo iniciado com o questionamento “o que é que eu entendo por trabalho coletivo?” feito pela professora L aos professores, provocou e desencadeou um processo de reflexividade iniciado pelo professor R, que se manifestou descrevendo características constituintes dessa forma de trabalho, expressas por ele como “[...] um direcionamento de várias opiniões, pra formar uma só [...]”. Aqui o termo direcionamento tem força de expressão na fala do professor indicando a crença de que para existir trabalho coletivo é preciso ter alguém controlando pensamentos e direcionando ações desenvolvidas no grupo. “[...] às vezes, cinco, seis professores estão trabalhando, quer dizer, tentam fazer trabalho coletivo [...]”. Conforme a enunciação acima, para o professor R, os professores não se implicam na situação de trabalho coletivo, e acrescenta: “[...] a escola não consegue ainda realizar esse trabalho, a não ser quando o diretor impõe a situação [...]”. O referido professor deixa claro que o motivo da participação dos professores nas atividades desenvolvidas em grupo na escola é formal, revelando a falta de voluntariedade e de engajamento dos profissionais para a realização de trabalho dessa natureza e, quando eventualmente ocorre, é por imposição administrativa. Mas deixa transparecer que acredita na possibilidade de o trabalho ser realizado sem imposição, quando complementa dizendo: “[...] Então o coletivo ele tem que partir de todo mundo [...]”.

O discurso do professor R evidenciou um nível de consciência da realidade histórico-social do contexto da escola em que atua, permitindo-lhe compreender, que a prática de planejamento desenvolvida por ele e seus colegas, não envolve características que deem sustentação plena ao trabalho coletivo. Porém, manifestou o desejo de deixar essa situação de isolamento, e construir em conjunto com seus colegas, uma realidade diferente, em que os professores tenham vontade de formar uma parceria.

Em contexto de trabalho coletivo as relações entre os componentes do grupo, tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas ou mediadas pela administração, ou por agentes externos (FIORENTINI, 2004).

Nesse sentido, entendemos que o professor R, sensibilizou-se ao refletir com os participantes deste estudo, o que lhe permitiu manifestar desejo de realizar trabalho coletivo na prática de planejamento, e também, sentir e ver essa mesma manifestação por parte de seus colegas de profissão.

Entendemos que, embora o discurso do professor R tenha evidenciado práticas de trabalho individual, ele demonstrou que tem consciência de que é preciso transformar a

prática individual em prática coletiva colaborativa, como garantia do exercício da autonomia, de relações de poder negociadas, com possibilidades de constituição espontânea do grupo, sem imposição da direção da escola, envolvendo o engajamento de seus componentes na atividade de trabalho coletivo (FIORENTINI, 2004; IMBERNÓN, 2010; IBIAPINA, 2007).

Compreendemos com base em Vigotski (1998; 2009) e Vázquez (2007) que o trabalho coletivo, considerando seus múltiplos sentidos e nuances, enquanto atividade teórica e prática é instrumento e resultado capaz de superar o individualismo na prática de planejamento dos professores, sem negar que esses profissionais no processo de formação e no exercício da profissão docente, agem individual e coletivamente.

Os sentidos que os professores possuíam acerca do trabalho coletivo antes deste estudo se expandiram. Para fazermos essa afirmação, tomamos como referência as questões realizadas tanto no questionário quanto na terceira sessão reflexiva sobre sentido e significado de trabalho coletivo, e às respostas formuladas por eles nos dois procedimentos. No questionário somente o professor R não respondeu ao que foi perguntado, os outros professores responderam, fazendo relação com a questão e com o tema proposto discutindo e refletindo.

As contradições que emergiram durante os estudos realizados nas sessões reflexivas, demonstraram a que distância cada um dos participantes se encontrava do trabalho idealizado (realidade desejada) para o trabalho realizado (realidade existente) no contexto escolar. O processo reflexivo interativo em que os participantes se envolveram durante as discussões gerou um movimento que provocou alterações nos níveis de consciência, inter e intrapessoal, de forma voluntária. Essa transformação partiu do sentimento de incompletude e de inacabamento que permeou o contexto da interatividade durante as atividades de estudos, processado à medida que se desenvolvia a consciência, assim como o entendimento dos participantes de que juntos podemos pensar e fazer melhor, ou seja, é preciso fazer o movimento no sentido de ultrapassar o terreno da crítica, avançando para o terreno das possibilidades, partindo da reflexão individual para a reflexão crítica. Nesse sentido, o professor R, ainda que não tenha chegado ao nível mais avançado da reflexão, a crítica, ele vai articulando alguns elementos como a reflexão, a participação conjunta, ponto de partida comum e linguagem coletiva, que dão indicativo do desenvolvimento do nível de consciência desse professor, em relação à resposta evasiva dada ao questionamento inicial.

Por essa razão entendemos que os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao trabalho coletivo, evidenciaram níveis de compreensão diferentes dos enunciados no início desta pesquisa. Esse desenvolvimento sustentou-se nos princípios de articulação entre a

formação e a pesquisa, mediada pela reflexão conjunta dos participantes e pela negociação de sentidos e compartilhamento de significados, que cada um deixou vir à tona, mediado pela linguagem e pelas questões orientadoras, sob a coordenação da pesquisadora, a professora L.

A professora S não foi incluída na identificação e análise dos sentidos e significados de trabalho coletivo realizada nessa seção, devido sua participação acerca desse tema ter sido somente no questionário, uma vez que a mesma esteve ausente da terceira sessão reflexiva, procedimento utilizado para a discussão e reflexão de trabalho coletivo, pautado em aporte teórico (leitura de texto – Apêndice B) com o propósito de propiciar a relação teoria e prática, no sentido de promover sua expansão.

4.2 Caracterização da prática de planejamento dos professores

Na caracterização da prática de planejamento dos professores desta pesquisa, identificamos necessidades formativas, oriundas do processo de formação inicial e continuada dos professores, que emergiram e foram expressas por meio das práticas discursivas no período de convivência durante este estudo, as quais foram sendo desveladas nos diálogos e interações entre os participantes, possibilitando à pesquisadora apreendê-las, conhecê-las e caracterizá-las.

As práticas discursivas dos participantes tornaram possível a identificação de elementos constituintes de suas práticas de planejamento, expressas no modo de pensar, sentir e agir, revelando falta de investimento intelectual e afetivo. O investimento de caráter intelectual pressupõe uma atividade cognitiva intensa na medida em que os professores se implicam em aprendizagem que requer um sofisticado processo de raciocínio e atividade das funções psicológicas superiores (a teoria). E o caráter afetivo faz referência ao movimento psicológico que acompanha as diversas relações dos professores no âmbito da escola, mais especificamente na prática de planejamento.

Para efeito de caracterização da prática de planejamento dos professores desta pesquisa, analisamos os discursos que envolveram ações, experiências e práticas reflexivas, mediadas pela interação dialógica, entre os professores e seus interlocutores, sustentadas nos princípios da articulação entre a formação e a pesquisa e, da produção e negociação de sentidos e significados da prática de planejamento.

Procedemos à caracterização da prática de planejamento dos professores, selecionando episódios extraídos dos dados produzidos nos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa: questionário, diário reflexivo de planejamento e sessão reflexiva. Somente os dados

produzidos no encontro colaborativo, não foram utilizados para análise. Todos os demais foram com exceção do diário reflexivo de planejamento dos professores H e R cuja elaboração limitou-se ao preenchimento do formulário de modelo do plano de ensino adotado pela instituição escolar. Quanto ao questionário, todos os professores responderam e, às sessões reflexivas somente o professor H e a professora M tiveram cem por cento de presença, bem como a pesquisadora, a professora L.

As vezes que solicitamos ao professor H o diário reflexivo de planejamento ele alegou falta de tempo. E, ao final do período de estudo e da pesquisa, entregou-nos somente os planos de aulas resumidos em forma de quadros, conforme modelo oficial de plano sugerido pela instituição. Situação semelhante ocorreu com o diário do professor R. O modelo de planejamento da instituição escolar é padronizado, único, e adotado por todas as escolas da rede estadual de ensino do Maranhão, obedecendo ao padrão criado para registro do planejamento no sistema *on-line*.

Embora tenha sido entregue a cada um dos participantes um caderno para registro do planejamento contendo uma lista de sugestões para sua sistematização, mesmo tendo sido conversado com todos sobre a importância das anotações no diário, e solicitado a eles que fizessem anotações pertinentes ao seu desenvolvimento, ainda assim, os professores H e R registraram somente as informações referentes aos planos de aulas, com a seguinte estrutura: nome da escola, número de identificação das turmas, turnos, período das aulas (data, dia da semana, quantidade de aulas por dia), objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos.

Os professores H e R, não detalharam nem explicaram como procederam durante o desenvolvimento das aulas. Também não mencionaram qualquer estratégia utilizada durante a realização das mesmas. Dessa forma seus registros se resumiram aos planos de aulas contendo somente os elementos da estrutura já mencionada acima.

Para efeito de análise foram selecionados episódios cujos enunciados evidenciaram nas categorias de análise, características interpretativas capazes de identificar a compreensão de prática de planejamento de cada participante, conforme os indicadores do plano de análise.

4.2.1 Caracterização da prática de planejamento do professor H.

O episódio 1 é parte da reflexão realizada após a exibição do filme *Bee Movie*: a história de uma abelha na primeira sessão reflexiva, em 11 de julho de 2011 (conforme Quadro 12) que serviu para subsidiar a discussão e a reflexão dos participantes, professores H, L, M e S, sobre o tema colaboração.

Professora L: Que relação podemos estabelecer entre o conteúdo do filme e a nossa atividade de planejamento?

Professor H: Hoje eu me questiono, se meu produto final, meu produto acabado, que é o quê? Meu cliente, que tá lá na ponta, se ele está saindo com boa qualidade [...]. Que vão se inserir no mercado de trabalho [...]. E tem aquele que não é cem por cento de qualidade.

Professora L: Vamos pensar agora, no momento que o senhor vai planejar. [...] O que é que o planejamento representa para o senhor?

Professor H: O professor é um elo entre o conhecimento e o aluno.

Professora M: [...] O professor é um mediador, né?

Professora S: É, um mediador.

Professor H: [...] naquele planejamento nosso, a gente tem que [...] desenvolver ações que possam motivar o aluno a buscar o conhecimento. A gente tem consciência que o que a gente dá em sala de aula, pelas nossas limitações, não é o suficiente pra eles alcançarem o objetivo de vida deles [...]. E talvez tenha que haver uma interação entre a gente e o grupo de professores.

Depois da exibição do filme, a pesquisadora, professora L, com o propósito de provocar discussão e reflexão sobre a temática em questão, perguntou aos professores “Que relação podemos estabelecer entre o conteúdo do filme e a nossa atividade de planejamento?”. (essa é uma das questões orientadoras, constante no Quadro 12, relacionada à ação reflexiva de descrever). O professor H, durante e após a exibição do filme mostrou-se bastante inquieto, foi o primeiro a iniciar o processo reflexivo nesse estudo, fazendo relação entre o que viu e sentiu com a veiculação das questões discutidas e refletidas pelos personagens do filme, cuja trama versou sobre o trabalho coletivo na perspectiva da colaboração.

Na visão do professor H, o planejamento deve orientar-se para resultado, preocupação demonstrada quando ele enunciou no recorte 1: “Hoje eu me questiono, se meu produto final, meu produto acabado, que é o quê? Meu cliente, que tá lá na ponta, se ele tá saindo com boa qualidade [...]”. Nessa enunciação, o professor demonstrou que para ele o planejamento propõe especialmente o futuro, centrado na realização dos fins, enfatizando e buscando a eficácia. Na continuação, o referido professor descreveu seu planejamento informado pela teoria veiculada no filme. Nesse ponto do estudo, ele construiu o entendimento de que o planejamento deve assegurar ao ensino a qualidade requerida para a obtenção da formação adequada às exigências da sociedade contemporânea. Esses aspectos enfatizados pelo professor H são atributos que se coadunam com o planejamento estratégico, que privilegia a prática gerencial da atividade de planejar, e tem como um dos pontos comuns a questão da qualidade e da satisfação do cliente (GANDIN, 1994).

A prática de planejamento, na perspectiva do planejamento estratégico, está mais

voltada para questões amplas, no sentido de traçar um ideal, de coordenar e reunir um conjunto de ideias fundamentadas em valores, orientadas para uma determinada direção, como a referenciada no discurso desse professor, quando se refere ao aluno, ora como produto final e ora como cliente, sendo que em nenhum momento o aluno é considerado por ele no ato de planejar como sujeito e colaborador nesse processo (GANDIN, 1994).

Existem outros aspectos para discutirmos sobre a prática de planejamento do professor H, um desses aspectos encontra-se presente na enunciação, do recorte 2: “O professor é um elo entre o conhecimento e o aluno”. Nesse discurso o professor expressou sua compreensão sobre a relação professor-aluno, considerando o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. Esse aspecto da mediação é evidenciado nas reflexões do professor H e corroborado pelas professoras M e S.

O processo de reflexão do professor H, marcado pela perspectiva da prática de planejamento estratégico, em alguns momentos mescla-se com elementos do planejamento participativo, quando ele descreve o que pensa do planejamento realizado pelos professores da escola na qual trabalha; destaca a falta de motivação do aluno, reconhecendo que os conhecimentos são transmitidos para, e não construídos com os alunos pela mediação do professor. O confronto de sua prática de planejamento com a leitura que fez do que foi veiculado no filme provocaram reflexões que o levaram a admitir a existência de limites no desenvolvimento de sua prática de ensino, com reflexo direto na aprendizagem do aluno, como enunciou no recorte 3 do episódio 1 a seguir: “[...] naquele planejamento nosso, a gente tem que desenvolver ações que possam motivar o aluno a buscar o conhecimento. A gente tem consciência que o quê a gente dá em sala de aula, pelas nossas limitações, não é o suficiente pra eles alcançarem o objetivo de vida deles.[...]”. Nesse enunciado o professor H demonstrou sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Ao fazer relação com a prática de planejamento, ele reconheceu que é preciso estimular mais os alunos para melhorar sua motivação para os estudos, e procurou envolver todos os colegas na reflexão, provocando uma reflexão coletiva por meio do confronto entre o que estava sendo veiculado no filme e a prática de planejamento realizada na escola.

Essa visão de prática de planejamento desenvolvida pelo professor H se coaduna com a proposta de Gandin (1998), para quem o planejamento precisa está imbuído do aspecto político, no sentido da participação na organização da mudança das estruturas sociais existentes. Essa prática de planejamento pressupõe que na visão de mundo pela qual o professor se orienta, é fundamental a ideia de que a nossa realidade sócio-histórica é injusta, e de que essa injustiça se deve à ausência de participação na atividade de planejamento.

Nessa perspectiva, identificamos no discurso do professor H possibilidades de transformação para práticas mais conscientes e fundamentadas, possibilidades essas evidenciadas nas enunciações que apontaram atitude de reconhecimento da existência de limitações na prática, revelando que as limitações dos professores, principalmente as teóricas, trazem prejuízos à sua prática e, conseqüentemente, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (PIMENTA, 2008). Nesse sentido, entendemos que tal atitude é indicativa de autocrítica, e de possibilidade de emancipação individual e social, no sentido da transformação da prática de planejamento da perspectiva técnica para prática reflexiva crítica.

Em seu discurso, o professor H expressou que entende a relação com o conhecimento e com os alunos como a principal fonte de motivos para a atividade docente, ao mesmo tempo, que é fonte de desafios e dificuldades de todo tipo; muitas vezes é também ocasião de descoberta de limites pessoais e profissionais, como aconteceu com esse professor em reflexões anteriores.

E foi assim, partindo desse pressuposto que o professor ampliou suas reflexões, revelando que tem consciência da necessidade de se interessar mais pelo que os outros professores fazem, isto é, que na prática de planejamento sejam estabelecidas com e entre eles, trocas interativas como possibilidade de mudança, como ficou evidenciado na voz do professor: “[...] e talvez, tenha que haver uma interação entre a gente e o grupo de professores”. A voz do professor denotou a possibilidade de trocas interativas, apreendida pelo uso da palavra “talvez” que indica possibilidade ou dúvida (FERREIRA, 1977). A atitude do professor vista por esse ângulo vislumbra a possibilidade de rever sua própria prática, interagindo com os colegas participantes deste estudo, e o grupo de professores da escola.

O episódio 2 segue com o diálogo entre a professora L, o professor H e a professora M, acerca da prática de planejamento:

Professora L: [...] como o professor H mesmo colocou, essa intervenção é o planejamento, mas de que forma será feita essa intervenção?

Professor H: Eu posso dizer que isso é feito com intenções, ações e é a nossa missão.

Professora L: Pode ser, mas [...] isso vai depender da concepção de cada um, porque eu tenho uma concepção de planejamento, o senhor tem a sua, R, M e S também têm as suas. E cada um vai acabar se identificando com uma concepção de planejamento dessas que o texto traz.

Professor H: O grande problema que ocorre é a disponibilidade de tempo, é o gargalo da coisa, porque a gente não trabalha somente voltado para Educação, a gente tem outras coisas. Eu tenho que disponibilizar vinte horas para minhas atividades. Isso eu gerencio bem, bem entre aspas. Porque para mim eu estou fazendo o possível. Agora temos o planejado e o realizado. Uma coisa é o planejado, a gente chegar e fazer uma avaliação daquilo que planejou, e o que foi realizado no final, tá entendendo?[...].

Professora M: Ideias às vezes a gente tem. Agora pegar essas ideias e transformá-las em ações...

Professor H: Primeiro vem o tempo, tá certo? Depois nosso cliente, que é o alunado.

Professora M: Mas é o que ela diz aqui: “essa prática de planejar, ela vai depender do equilíbrio dialético entre o condicionamento e a iniciativa e vontade dos professores”.

Professora L: [...] Para ele, o gargalo é a questão do tempo, o tempo é exíguo, curto, mas no texto está se discutindo que não é só isso. Esse é apenas um dos fatores, além desse existem outros fatores. Agora como é que a gente vai lidar com tudo isso, é que vai ao encontro do que as autoras do texto estão compreendendo como atitude.

Professor H: Eu sei, mas eu estou falando não é do ato de planejar, mas de todas as ações que vão desde o ato até a avaliação.

Professora M: Não sei se vocês perceberam, mas elas (Ibiapina e Lima) colocam aqui tudo isso. E o senhor está enfocando só a questão do tempo. Elas falam aqui, primeiramente, “iniciativa e vontade dos professores de mudarem”, depois, “o nível de formação adquirido por esses profissionais”, e mais adiante a questão do “material e dos referenciais disponíveis”, e por último, “disponibilidade de tempo”.

Professor H: Eu estou mostrando aqui, [...] a importância do tempo como o gargalo da questão. [...] Eu já trabalhei com o programa de qualidade total, quer dizer, em empresa. Então, aqueles conhecimentos que eu adquiri no meu trabalho no dia a dia, eu trouxe pra sala de aula, porque eu acho que é positivo. Então [...], eu faço um trabalho de motivação. O que é importante no meu planejamento? A participação. Pra isso eu faço o acompanhamento [...] e eles vão me dando o *feedback* [...].

Professora L: Depois dessas características que o senhor acabou de citar, o senhor acha que a sua prática de planejamento está inserida em qual dessas concepções?

Professor H: Participação, missão estratégica e gerenciamento da qualidade total. Eu acho que às vezes eu consigo, outras vezes não. Eu mostro para o aluno o caminho, que eu estou ali pra ajudar ele. [...] porque na prática do dia a dia, os valores das pessoas, no caso da classe de professores, não incorporaram ainda essa realidade de compartilhar a prática de ensino. Talvez quem esteja perdendo seja o nosso [...] aluno. Às vezes, eu sou até meio seco no meu planejamento, porque eu busco de todo jeito alcançar aquele meu objetivo. Eu penso no [...] aprendizado, e com isso o aluno vai ter sucesso. Só que às vezes frustra né?

Identificamos na enunciação do professor H ações como a de descrever e informar. Ele inicia seu discurso neste episódio explicando que faz o planejamento, enquanto intervenção na realidade existente na escola, com “intenções” (objetivos) e “ações”, destacando a “missão” como o eixo referencial do planejamento.

A discussão em curso nesse episódio tratou da reflexão em torno das perspectivas de planejamento abordadas no texto¹⁷ utilizado como apoio didático para o estudo da quinta sessão reflexiva ocorrida no dia 12 de abril de 2012.

Fundamentando-se na leitura do texto em questão, o professor H dá destaque à falta de disponibilidade de tempo, relacionando-a diretamente com a sua prática. O que na sua compreensão é considerado aspecto impeditivo da realização do planejamento em conjunto com os outros professores. Esse fator passou a ser, na concepção do professor H, como ele

¹⁷ Texto: “O planejamento como atitude”. Autoras: Ibiapina e Lima (2008).

mesmo afirma: “o grande problema”, o “gargalo da coisa”, ou seja, o professor passa a explicar que o planejamento é da forma que ele concebe por causa da falta ou insuficiência de tempo para fazer de outra maneira, levando-o a priorizá-lo na atividade de planejamento, separando o ensino da aprendizagem, como enuncia nesta frase: “primeiro vem o tempo, está certo? Depois nosso cliente, que é o alunado”. Essa enunciação é reiterada, após a intervenção da professora M que chama a atenção do grupo para a discussão de um determinado ponto do texto em que as autoras enfatizam: “[...] essa prática de planejar ela vai depender do equilíbrio dialético entre o condicionamento e a iniciativa e vontade dos professores”. E a professora L no propósito de ampliar a contribuição colaborativa da professora M, investe na ampliação do confronto gerado pela necessidade de explicação e compreensão dos vários fatores que podem desfavorecer a realização da prática de planejamento colaborativo, sendo que o tempo é apenas um deles, como demonstrou neste recorte: “[...] mas aqui ele (o texto) está colocando que não é só isso. Esse é apenas um dos fatores, existem outros fatores. Agora como é que a gente vai lidar com tudo isso, é que vai ao encontro do que as autoras do texto estão compreendendo, como atitude”.

E a provocação ao professor continua, para que ele expresse que perspectiva teórica fundamenta sua prática de planejamento. E o professor continua mantendo sua compreensão inicial. “[...] Eu sei, mas eu estou falando não é do ato de planejar, mas de todas as ações que vai desde o ato até a avaliação [...]”. Percebemos que não há o menor sinal de conflito na compreensão do professor, ele segue firme na sua convicção de preponderância do tempo na sua prática de planejamento, e é em função dele que giram as decisões tomadas para realização das ações desenvolvidas. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do professor em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva (PIMENTA, 2008). E prosseguiu na tentativa de fazer-se compreender pelos outros participantes. “[...] Eu estou mostrando aqui [...] a importância do tempo, como o gargalo da questão [...]. O que é importante no meu planejamento? A participação. Pra isso [...], faço o acompanhamento [...], e eles vão me dando o *feedback* [...]”. Nesse recorte, o professor procura justificar a importância do tempo para a prática de planejamento e a aprendizagem do aluno.

A professora L, no papel de mediadora, procurou instigar mais ainda o professor H a refletir sobre sua prática com base no aporte teórico, fazendo-lhe o seguinte questionamento: “Depois dessas características que o senhor acabou de citar, o senhor acha que a sua prática de planejamento está inserida em qual dessas concepções?”. Ao que ele respondeu: “[...] participação, missão estratégica e gerenciamento da qualidade total [...]”.

O professor demonstrou coerência entre a forma de pensar e de agir. Embora, também

tenha exercitado o direito da dúvida, “[...] Eu acho que às vezes eu consigo, outras vezes não”. Na continuação do discurso, ele prossegue informando sua compreensão sobre a prática de planejamento, “[...] porque na prática do dia a dia, os valores das pessoas, no caso da classe de professores não incorporaram ainda, essa realidade de compartilhar a prática de ensino. Talvez quem esteja perdendo, seja o nosso [...] aluno”. E continua: “[...] às vezes eu sou até meio seco no meu planejamento, porque eu busco de todo jeito alcançar aquele meu objetivo. Eu penso no [...] aprendizado, e com isso o aluno vai ter sucesso. Só que às vezes frustra né?”

O professor H não esconde em nenhum momento o que pensa e faz na prática de planejamento. Sua prática é bastante coerente com sua formação. Essa constatação se deu por meio da análise do discurso do professor e sua relação com os dados que constam nos planos de aula que o professor preencheu, como sendo o diário reflexivo de planejamento, no qual ele registrou somente a estrutura dos elementos constituintes do planejamento semanal, sem dar explicações sobre o desenvolvimento das aulas na prática.

Ainda que a prática de planejamento do professor H não se encontre entre as formas democráticas de participação e colaboração, percebemos em alguns momentos, embora raros, que houve por meio da reflexão conjunta, demonstração de que os estudos realizados afetaram suas perspectivas de planejamento. Nesse sentido, revelou-se presente como sustentáculo desta pesquisa, o princípio da articulação entre a formação e a pesquisa, que nos permitiu estabelecer interação dialógica com os participantes para produzir inquietação, desejo, vontade e comprometimento com possibilidade de envolvimento em práticas de planejamento coletiva.

Sendo nosso propósito neste trabalho colaborar para desencadear um processo de transformação na prática de planejamento dos professores que atuam no campo empírico desta pesquisa, consideramos que, pelo menos em parte, realizamos esse propósito, mesmo que tenhamos provocado somente uma fissura no alicerce desse edifício.

Nas enunciações do professor H encontramos evidências da prática de planejamento inserida nas categorias Prática de Planejamento Operacional/Normativo, caracterizada pela valorização das técnicas, busca de eficiência/resultados e execução do programa e, Prática de Planejamento Estratégico, caracterizada pela qualidade e satisfação do cliente e realização da missão (eficácia). Não foram evidenciados indicadores que caracterizem a prática de planejamento colaborativo, sendo esse um processo que se constitui por meio da participação e de permanente reflexão crítica sobre as condições objetivas do contexto escolar com o propósito de prever decisões sobre as ações de execução e de avaliação, de forma a atender os interesses e necessidades dos atores implicados no processo ensino-aprendizagem. Dessa

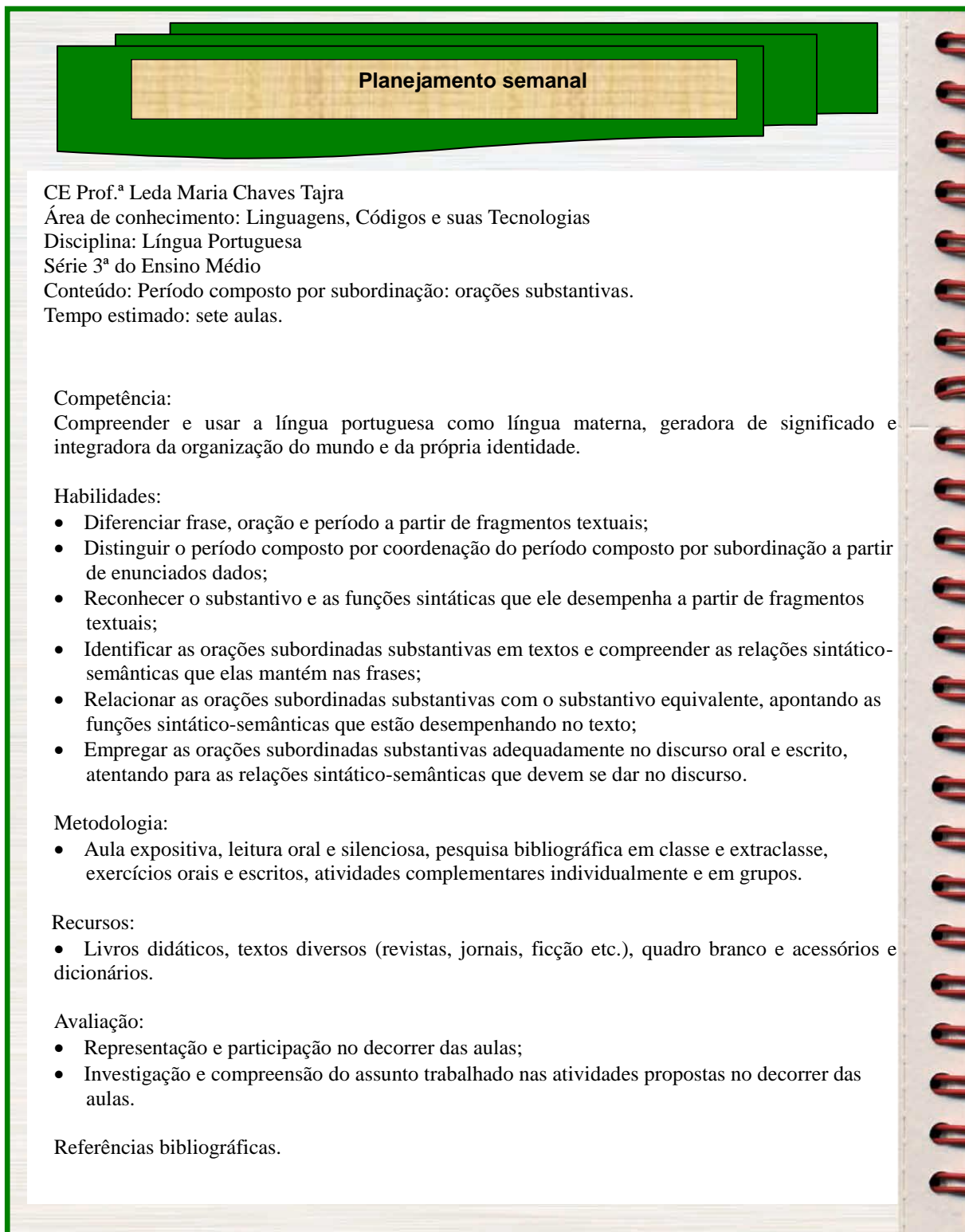
forma, entendemos que os dados enunciaram que a prática de planejamento colaborativo desse professor pode estar em processo de formação.

4.2.2 Caracterização da prática de planejamento da professora M

Para caracterizar a prática de planejamento da professora M utilizamos recortes do discurso registrado no diário reflexivo de planejamento no qual ela enunciou como elaborou o planejamento de ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que ministra para alunos do Ensino Médio.

A referida professora elaborou o planejamento semanal constituído por um conjunto de elementos, obedecendo à seguinte estrutura: dados de identificação (nome da escola, área de conhecimento, disciplina, série, conteúdo e tempo estimado para cada aula), competências, habilidades, metodologia, recursos, avaliação e referências. Esses dados constituíram a parte inicial do seu diário reflexivo de planejamento.

Quadro 6 – Diário Reflexivo de Planejamento da professora M



Planejamento semanal

CE Prof.^a Leda Maria Chaves Tajra
 Área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Série 3^a do Ensino Médio
 Conteúdo: Período composto por subordinação: orações substantivas.
 Tempo estimado: sete aulas.

Competência:
 Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Habilidades:

- Diferenciar frase, oração e período a partir de fragmentos textuais;
- Distinguir o período composto por coordenação do período composto por subordinação a partir de enunciados dados;
- Reconhecer o substantivo e as funções sintáticas que ele desempenha a partir de fragmentos textuais;
- Identificar as orações subordinadas substantivas em textos e compreender as relações sintático-semânticas que elas mantém nas frases;
- Relacionar as orações subordinadas substantivas com o substantivo equivalente, apontando as funções sintático-semânticas que estão desempenhando no texto;
- Empregar as orações subordinadas substantivas adequadamente no discurso oral e escrito, atentando para as relações sintático-semânticas que devem se dar no discurso.

Metodologia:

- Aula expositiva, leitura oral e silenciosa, pesquisa bibliográfica em classe e extraclasse, exercícios orais e escritos, atividades complementares individualmente e em grupos.

Recursos:

- Livros didáticos, textos diversos (revistas, jornais, ficção etc.), quadro branco e acessórios e dicionários.

Avaliação:

- Representação e participação no decorrer das aulas;
- Investigação e compreensão do assunto trabalhado nas atividades propostas no decorrer das aulas.

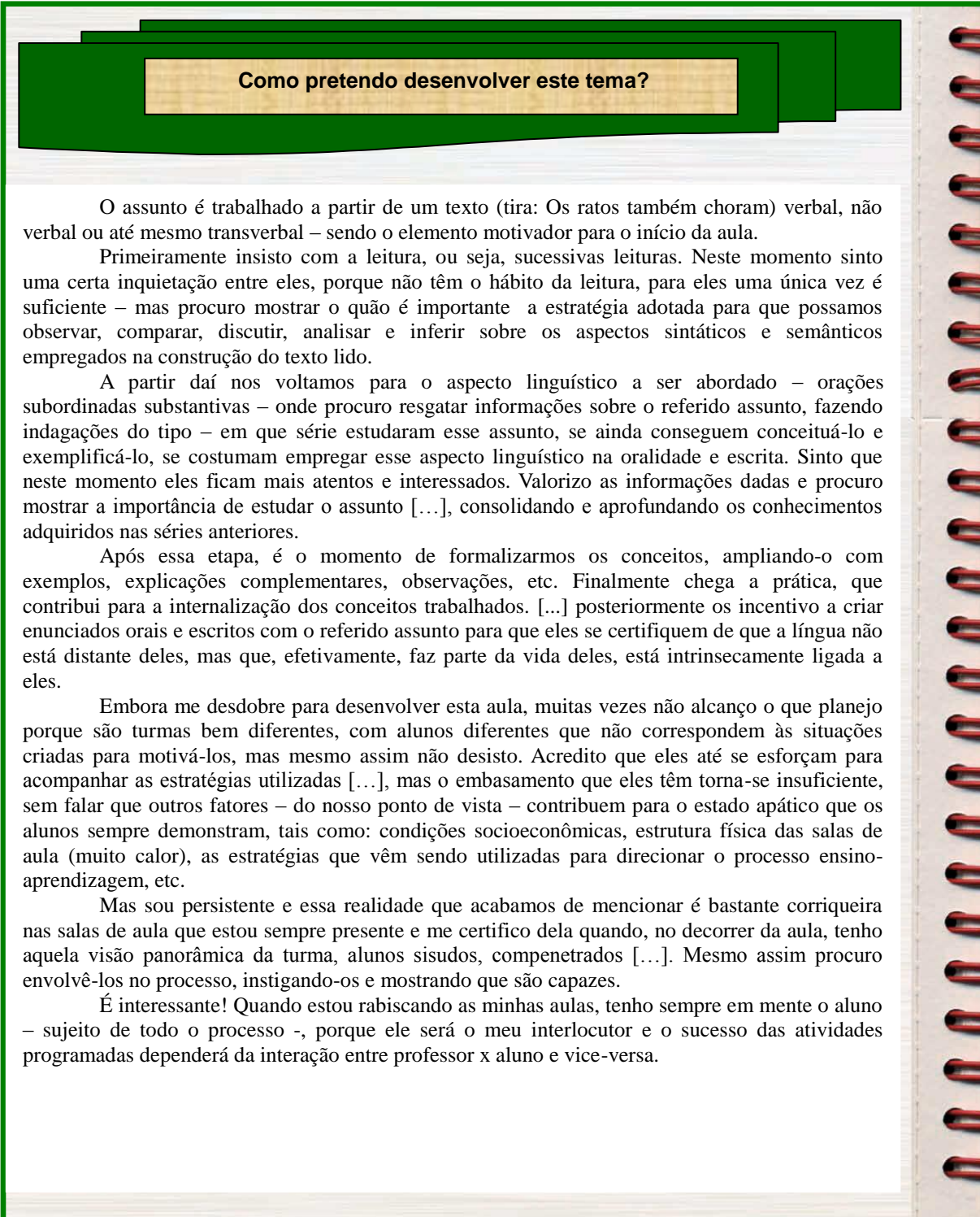
Referências bibliográficas.

Fonte: Diário reflexivo de planejamento – elaborado pela professora M – junho a setembro de 2011.

Depois da estruturação do planejamento a professora prosseguiu com a escrita sobre o desenvolvimento do planejamento, intitulado por ela de: Como pretendo desenvolver este

tema? Detalhando de forma objetiva como pretendia desenvolver o planejamento das aulas da semana de 20 a 24/06/2011, como veremos no episódio 1 a seguir, extraído do Diário Reflexivo de Planejamento.

Quadro 7 – Continuação do Diário Reflexivo de Planejamento da professora M



Como pretendo desenvolver este tema?

O assunto é trabalhado a partir de um texto (tira: Os ratos também choram) verbal, não verbal ou até mesmo transverbal – sendo o elemento motivador para o início da aula.

Primeiramente insisto com a leitura, ou seja, sucessivas leituras. Neste momento sinto uma certa inquietação entre eles, porque não têm o hábito da leitura, para eles uma única vez é suficiente – mas procuro mostrar o quão é importante a estratégia adotada para que possamos observar, comparar, discutir, analisar e inferir sobre os aspectos sintáticos e semânticos empregados na construção do texto lido.

A partir daí nos voltamos para o aspecto linguístico a ser abordado – orações subordinadas substantivas – onde procuro resgatar informações sobre o referido assunto, fazendo indagações do tipo – em que série estudaram esse assunto, se ainda conseguem conceituá-lo e exemplificá-lo, se costumam empregar esse aspecto linguístico na oralidade e escrita. Sinto que neste momento eles ficam mais atentos e interessados. Valorizo as informações dadas e procuro mostrar a importância de estudar o assunto [...], consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores.

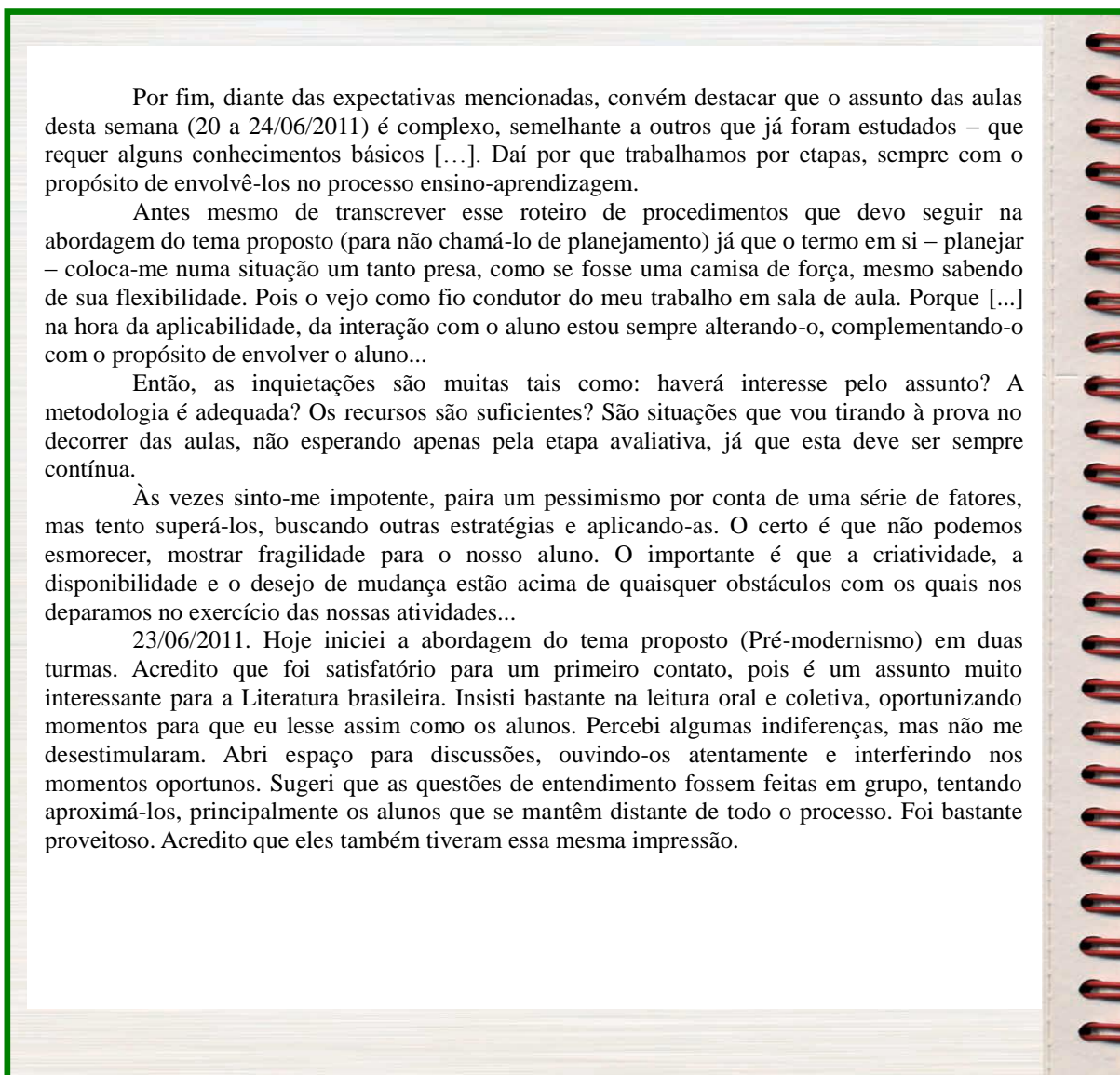
Após essa etapa, é o momento de formalizarmos os conceitos, ampliando-o com exemplos, explicações complementares, observações, etc. Finalmente chega a prática, que contribui para a internalização dos conceitos trabalhados. [...] posteriormente os incentivo a criar enunciados orais e escritos com o referido assunto para que eles se certifiquem de que a língua não está distante deles, mas que, efetivamente, faz parte da vida deles, está intrinsecamente ligada a eles.

Embora me desdobre para desenvolver esta aula, muitas vezes não alcanço o que planejo porque são turmas bem diferentes, com alunos diferentes que não correspondem às situações criadas para motivá-los, mas mesmo assim não desisto. Acredito que eles até se esforçam para acompanhar as estratégias utilizadas [...], mas o embasamento que eles têm torna-se insuficiente, sem falar que outros fatores – do nosso ponto de vista – contribuem para o estado apático que os alunos sempre demonstram, tais como: condições socioeconômicas, estrutura física das salas de aula (muito calor), as estratégias que vêm sendo utilizadas para direcionar o processo ensino-aprendizagem, etc.

Mas sou persistente e essa realidade que acabamos de mencionar é bastante corriqueira nas salas de aula que estou sempre presente e me certifico dela quando, no decorrer da aula, tenho aquela visão panorâmica da turma, alunos sisudos, compenetrados [...]. Mesmo assim procuro envolvê-los no processo, instigando-os e mostrando que são capazes.

É interessante! Quando estou rabiscando as minhas aulas, tenho sempre em mente o aluno – sujeito de todo o processo -, porque ele será o meu interlocutor e o sucesso das atividades programadas dependerá da interação entre professor x aluno e vice-versa.

Quadro 8 – Continuação do diário reflexivo de planejamento da professora M



Fonte: Diário reflexivo de planejamento – elaborado pela professora M – junho a setembro de 2011.

A professora M descreveu todo o procedimento desenvolvido para a realização das aulas que planejou para a referida semana, estabelecendo um diálogo com o seu diário. E para iniciar esse diálogo, ela fez o seguinte questionamento: Como pretendo desenvolver este tema? E vai descrevendo passo a passo sua prática de planejamento.

No processo de desenvolvimento do planejamento, a professora M descreveu as estratégias de ensino e teceu considerações sobre a aplicação de tais estratégias, de modo que favorecessem a aprendizagem dos alunos. E, como ela mesma afirma no recorte 1: “Primeiramente insisto com a leitura [...]”. E como que antecipando a reação dos alunos, ou baseada em experiência, ela continua: “Nesse momento sinto uma certa inquietação entre eles porque não têm o hábito da leitura, para eles uma única vez é suficiente”. Mesmo assim, ela

diz que continua insistindo, pois está consciente da necessidade e da importância que tem essa prática para o desenvolvimento deles, conforme demonstrou no recorte 2, “[...] mas procuro mostrar o quão é importante a estratégia adotada para que possamos observar, comparar, discutir, analisar e inferir sobre os aspectos empregados na construção do texto lido [...]”.

A professora procurou contextualizar o conteúdo ministrado nas aulas daquela semana registradas no diário (Orações subordinadas substantivas), fazendo indagações aos alunos acerca dos conhecimentos prévios sobre o mesmo conteúdo estudado nas séries anteriores, relacionando-o às atividades de escrita e oralidade. Nesse momento da aula, ela percebeu que os alunos ficaram mais atentos e então, procurou valorizar os conhecimentos prévios, como veremos nos recortes 3 e 4: recorte 3: “[...] procuro resgatar informações sobre o referido assunto, fazendo indagações [...]”, recorte 4: “[...] Valorizo as informações dadas e procuro mostrar a importância de estudar o assunto [...]”.

No desenvolvimento das aulas sobre o assunto em pauta, ela formulou conceitos, ampliando as informações com exemplos e explicações e, em seguida, oportunizou aos alunos criarem enunciados orais e escritos para que eles se certificassem que a língua é uma ferramenta de uso cotidiano e efetivo, como enunciou no recorte 5: “[...] os incentivo a criar enunciados orais e escritos... para que eles se certifiquem de que a língua não está distante deles, mas que efetivamente... está intrinsecamente ligada a eles [...]”.

A professora M reconheceu que, apesar do seu esforço para concretizar o planejamento, às vezes não alcança os objetivos estabelecidos, atribuindo a não concretização dos mesmos, à falta de conhecimentos básicos dos alunos na disciplina, o que, em sua opinião, é um dos fatores que contribui para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além dos fatores socioeconômicos e a estrutura física da escola (salas de aulas pouco arejadas).

Na sua prática reflexiva, a professora enunciou que tem consciência das dificuldades e das condições concretas do contexto de trabalho, por isso, mantém-se persistente, mantendo o foco no aluno seu principal interlocutor, procurando envolvê-lo e motivá-lo, pois acredita que a interação entre professor e aluno é fundamental para o sucesso da atividade de ensino e de aprendizagem, como enunciou no recorte 6: “[...] Insisti bastante na leitura oral e coletiva, oportunizando momentos para que eu lesse, assim como os alunos. Percebi algumas indiferenças, mas não me desestimularam”.

A professora M, enunciou também, que tem fragilidades, mas não se deixa abater por elas, luta para superar os obstáculos e assume atitudes de potencial elevado como: criatividade, disponibilidade e desejo de mudança. Em uma demonstração de persistência

para vencer as dificuldades que surgem no dia a dia do exercício da atividade docente, a professora descreveu duas de suas aulas, do dia 23/06/2011, iniciando pelo tema abordado, O Pré-modernismo, desenvolvido em duas turmas. Ela disse que o tema é interessante e considerou que houve aproveitamento de ambas as partes (professora e alunos). Usou como estratégia a leitura oral e coletiva, oportunizando momentos para discussão, assumindo seu papel de mediadora, conforme demonstrou no recorte 7: “[...]. Abri espaço para as discussões, ouvindo-os atentamente e interferindo (mediando) nos momentos oportunos [...]”. E propiciou a instauração de trabalho em grupo, tentando aproximar principalmente os alunos que costumam ficar isolados, distanciados das atividades na sala de aula, como expressou em seu discurso no recorte 8: “[...] Sugerir que as questões de entendimento fossem feitas em grupo tentando aproximá-los, principalmente os alunos que se mantêm distante de todo o processo [...]”.

As ações, as atitudes, o pensamento e o comportamento da professora M, relacionados à sua prática de planejamento que descrevemos nos parágrafos acima, foram enunciados nas páginas do diário reflexivo de planejamento, transcritas no episódio 1. Percebemos que ela, na construção do planejamento, acredita na proposta de participação e colaboração entre si e os alunos, construindo vínculos, por meio da articulação dos conteúdos com o contexto escolar que lhe dá sentido, tirando-a da condição de espectadora, elevando-a a condição de sujeito ativo, colaboradora, capaz de contribuir para a transformação do processo educativo dos alunos (VASCONCELLOS, 2007).

As enunciações do diário reflexivo de planejamento da professora M evidenciaram sua compreensão acerca do planejamento como uma aproximação com a realidade, que o professor na sua atividade de planejamento deve estar sempre atento e aberto para captar as necessidades do contexto escolar e mudar o curso de seus objetivos e ações, na perspectiva de um planejamento mais humilde, menos pretensioso de abarcar a totalidade da prática, em todos os seus detalhes, tendo em vista que a inflexibilidade esvazia a dimensão humana, retirando nossa referência de seres históricos e limitados.

No diário reflexivo de planejamento, a professora M enunciou também o esforço por meio da prática reflexiva para assegurar no planejamento a interação das dimensões humana, política e técnica, no sentido da previsão e sistematização de ações, da clareza de que há um movimento da realidade, que busca por meio da reflexão crítica subsídios para o entendimento das contradições que permeiam sua prática, abrindo novas possibilidades de aprendizagem para os alunos e procurando saber qual a melhor maneira de atuar na perspectiva da transformação (VASCONCELLOS, 2007). Ela disse, ainda, que não gosta de

usar o termo planejamento, pois se sente presa, como se estivesse em uma “camisa de força”. Prefere chamá-lo de “roteiro de procedimentos”, mesmo admitindo sua flexibilidade e considerando-o como fio condutor do seu trabalho.

Essa visão de planejamento da professora M evidencia características da prática de planejamento instrumental, que reduz a atividade prática à escolha dos meios para atingir determinados fins. Nessa perspectiva a prática de planejamento é reduzida a mera atividade instrumental, compelindo a professora a aceitar que as metas do seu trabalho sejam definidas externamente. É com essa visão de planejamento que engessa o professor, que a professora M deseja romper, quebrar as amarras, para planejar em uma perspectiva que dê oportunidade de repensar as práticas educativas, possibilitando que os professores rejeitem concepções e ideias dadas como prontas e acabadas (VASCONCELLOS, 2006). Assim, a consciência que guia a atividade dos professores, também se expande na mesma medida em que eles vão aprendendo a transformar sua prática de planejamento.

As reflexões iniciais da professora M, registradas no diário reflexivo de planejamento, foram discutidas, reflexionadas e compartilhadas nas sessões reflexivas, propiciando novas reflexões que favoreceram o desenvolvimento de níveis mais elevados de consciência, expandindo-se o modo de pensar da professora, que espera aconteça de igual modo com os colegas, porque sozinha, se sente impotente, reconhecendo que mudar não é nada confortável. O que significa dizer, que a mudança da prática de planejamento dos professores requer formas de pensar, sentir e agir mais afinada com a cultura docente colaborativa. Manifestações expressas no episódio 2, com a seguinte interlocução:

Professora L: [...] Então M, depois de ler o que você escreveu no diário [...] eu entendi [...] que no planejamento, você reconhece que embora se desdobre para desenvolver uma aula produtiva, [...] nem sempre consegue, porque os alunos das diferentes turmas, eles não correspondem às estratégias criadas pra motivá-los [...]. Mas você reconhece também o esforço dos alunos para acompanhar o conteúdo. [...]. Você cita também que dedica atenção e se preocupa com a totalidade da turma [...], procurando sempre lançar um olhar investigativo sobre cada aluno, o que lhe possibilita conhecer melhor esses alunos. [...] E salienta também, a importância da interação entre professor e aluno e vice-versa. E faz sempre essas reflexões no diário.

Professora M: hum rum... (concordando).

Professora L: [...] Depois de tudo isso que você expressou o que você faria para mudar essa situação atual? O que você faria de diferente?

Professora M: É mudar as estratégias [...]. Replanejar [...] Trilhar por outros caminhos para conseguir meus objetivos, né?

Professora L: Mas você tem ideia e clareza de que caminhos são esses que você deve trilhar?

Professora M: É... pode ser até a questão mesmo de conteúdo de base.

Professora L: Pode ser... mas aqui, você diz que a sua preocupação é com a situação em geral, é uma situação muito complexa, porque envolve a falta de base dos alunos, envolve a estrutura familiar, a estrutura da escola, envolve também é... as estratégias que você está utilizando. [...] Por isso, que eu perguntei [...] o que você faria, de que outra forma você poderia planejar para mudar essa situação?

Professora M: Olha, quando eu fico assim, diante dessas situações, eu procuro sempre dividir com os colegas, porque eu sei que essas minhas inquietações também são deles, e a gente fica sempre naquela expectativa, daquele momento surgir alguma coisa, [...] é alguém dizer assim, vamos fazer alguma coisa de diferente M, pra vê se muda esse quadro, muda a tua prática, muda a minha também, né? Eu penso muito nisso, mas a gente... a gente até divide com os colegas, mas a gente tem que vê que ainda não tem esse amadurecimento pra fazer a coisa diferente [...]. Esse é um dos pontos que eu vejo.

Professora L: Mas esse amadurecimento que você fala que ainda não existe, não existe de sua parte, ou não existe quando você busca a colaboração do outro?

Professora M: A colaboração do outro. Porque às vezes eu me sinto assim impotente, eu sozinha. Será que com o grupo não seria melhor? Porque eu sei que eles também têm essas inquietações, mas às vezes, porque talvez não queiram dá o devido valor [...], acaba deixando passar, como eu já ouvi alguns colegas mesmo dizendo: ah! é culpa do governo, do sistema. E a gente sabe que não é bem isso, a gente sabe que o sistema tem culpa, mas a gente tem que fazer a nossa parte também, né? (QUARTA SESSÃO REFLEXIVA – 29/09/2011).

Observamos nas enunciações da professora M que ela procurou compartilhar com os colegas professores suas inquietações e suas preocupações com relação às situações que vivencia no contexto do planejamento de ensino, embora sua voz não encontre ressonância, como podemos verificar no recorte 1, do episódio 2: “[...] a gente até divide com os colegas, mas a gente tem que vê que ainda não tem esse amadurecimento pra fazer a coisa diferente [...]”. A professora reconhece que o grupo de professores, inclusive ela, precisa de amadurecimento (teórico) para tomar a atitude de compartilhar significados e negociar sentidos que favoreçam práticas de planejamento coletivas. Antes, porém, é preciso saber ouvir, possuir entendimento necessário para negociar e compartilhar com o outro seus conhecimentos, experiências e vivências, valorizando o diálogo como instrumento de trocas interativas capaz de desenvolver práticas colaborativas (IBIAPINA, 2007).

É no desenvolvimento de formas de relacionamento e práticas colaborativas que podemos desenvolver processo de ressignificação da prática de planejamento. Isso significa dizer que no âmbito da educação, a mudança não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presentes no contexto educativo e, principalmente, do professor (IMBERNÓN, 2010).

O planejamento como atividade coletiva requer a participação e o engajamento dos professores de forma processual, pois se reveste de atividade didático-pedagógica de previsão e sistematização de ações compartilhadas de decisão, execução e avaliação, considerando a dimensão humana, política e técnica em processo de reflexão crítica, interativa e colaborativa

na realidade (ARAÚJO, 2010).

Essa inter-relação pode ser apreendida na reflexão do questionamento da professora L feito aos professores na quinta sessão reflexiva, conforme enunciação da professora M, ao refletir sobre o questionamento, no episódio 3, dessa sessão reflexiva.

Professora L: Depois dessas características que vocês acabaram de citar, sobre a teoria que embasa o planejamento, você acha que a sua prática de planejamento está inserida em qual ou quais dessas concepções que nós vimos na leitura do texto?

Professora M: Eu me incluo no modelo de planejamento “crítico e participativo” do pensamento de Cabral Neta. De forma que eu estou sempre me fazendo autoquestionamentos. Nós recebemos o planejamento praticamente pronto. Só que eu [...] procuro adequar aquele planejamento à minha realidade. E se eu percebo que o aluno, ele não tem desenvoltura na leitura, eu procuro focalizar mais a leitura nas minhas aulas. Se ele não tem compreensão e entendimento, eu vou focalizar a leitura. Eu não tenho aquela paranoia de correr com a programação, porque a minha preocupação maior é saber se ele sabe ler e [...] interpretar. [...] Quando eu percebo que não estão acompanhando, [...] a gente volta atrás, porque são turmas heterogêneas, tem três, quatro alunos, que você tem certeza que eles conseguem, mas a maioria, não. E a gente tem que trabalhar principalmente é com essa maioria, não podemos ignorar essa maioria de jeito nenhum [...]. (SESSÃO REFLEXIVA DE 29/09/2011).

A professora M enunciou no recorte 1 do episódio 3: “[...] Nós recebemos o planejamento praticamente pronto. Só que eu [...] procuro adequar aquele planejamento à minha realidade [...]”. O modo de pensar sobre a prática de planejamento, de organizar as ideias e tomar as decisões sobre as ações a serem realizadas pela professora M, para efetivamente tornar o planejamento realidade, evidencia uma proposta de Prática de Planejamento Participativo, como atitude de gerir o próprio processo de ensino tomando por base a reflexão sistemática sobre as relações e os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (IBIAPINA; LIMA, 2007).

Com base na análise dos dados do diário reflexivo de planejamento da professora M e nas discussões e reflexões das sessões reflexivas, entendemos que essa professora desenvolve a prática de planejamento participativa-cooperativa, cujas características apresentam gestão negociada de conhecimentos, atitudes e experiências, bem como, qualidade formal e política, quando procura envolver seus colegas de trabalho e busca engajamento nas atividades desenvolvidas na escola. Embora a professora M não apresente evidências claras da prática de planejamento colaborativo, vislumbramos essa prática em processo de gestação nos sentidos e significados de planejamento, enunciados pela referida professora.

Entendemos que a prática de planejamento na perspectiva colaborativa mobiliza capacidades de cunho cognitivo e afetivo, nas quais se apresentam as duas dimensões do trabalho, a dimensão humana e política, que se situam para além das alterações didático-metodológicas de natureza meramente técnica. Nesse sentido, o trabalho intelectual dos

professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para definir suas posições frente ao planejamento, bem como nos empreendimentos a serem realizados para operacionalizá-lo.

Entendemos também, que houve expansão do significado de planejamento da professora M durante os estudos, visto que ela relacionou suas reflexões individuais do diário reflexivo de planejamento com os temas abordados nas discussões durante as sessões reflexivas, passando da reflexão individual à reflexão coletiva, e ainda demonstrou manter coerência entre a teoria e a prática de planejamento que realiza.

4.2.3 Caracterização da prática de planejamento da professora S

A professora S elaborou o planejamento de ensino semanal, para alunos da primeira série do ensino médio e fez os registros no plano de ensino, como enunciou no texto escrito, segundo consta no quadro a seguir.

Quadro 9 – Diário Reflexivo de Planejamento da professora S

Planejamento semanal

Escola: C. E. Professora Leda Maria Chaves Tajra
 Disciplina: Sociologia
 Turno: matutino

Série: 3ª do Ensino Médio
 Data: 20 a 24 de junho de 2011

Objetivos:
 Geral: Desenvolver o senso crítico acerca dos problemas da sociedade contemporânea.
 Específicos:

- Compreender os conceitos de situação-problema
- Analisar historicamente, o processo de evolução da sociedade até os dias de hoje.
- Identificar os problemas existentes na sociedade contemporânea.

Conteúdos

- O que é situação-problema?
- A Revolução Industrial do século XVIII
- As contribuições dos principais teóricos
- A sociedade pós-industrial e o capitalismo
- A complexidade da sociedade contemporânea e os problemas nela existentes.

Metodologia

- Aulas expositivas e dialogadas com a turma

Recursos

- Quadro branco e seus acessórios; apostila indicada pela professora (p. 30).

Avaliação: Nesta unidade, utilizaremos a avaliação processual e contínua, a partir da participação ativa dos alunos, com questionamentos, considerações e exemplos citados pelos mesmos. Atividade escrita completará esta avaliação.

Referências:

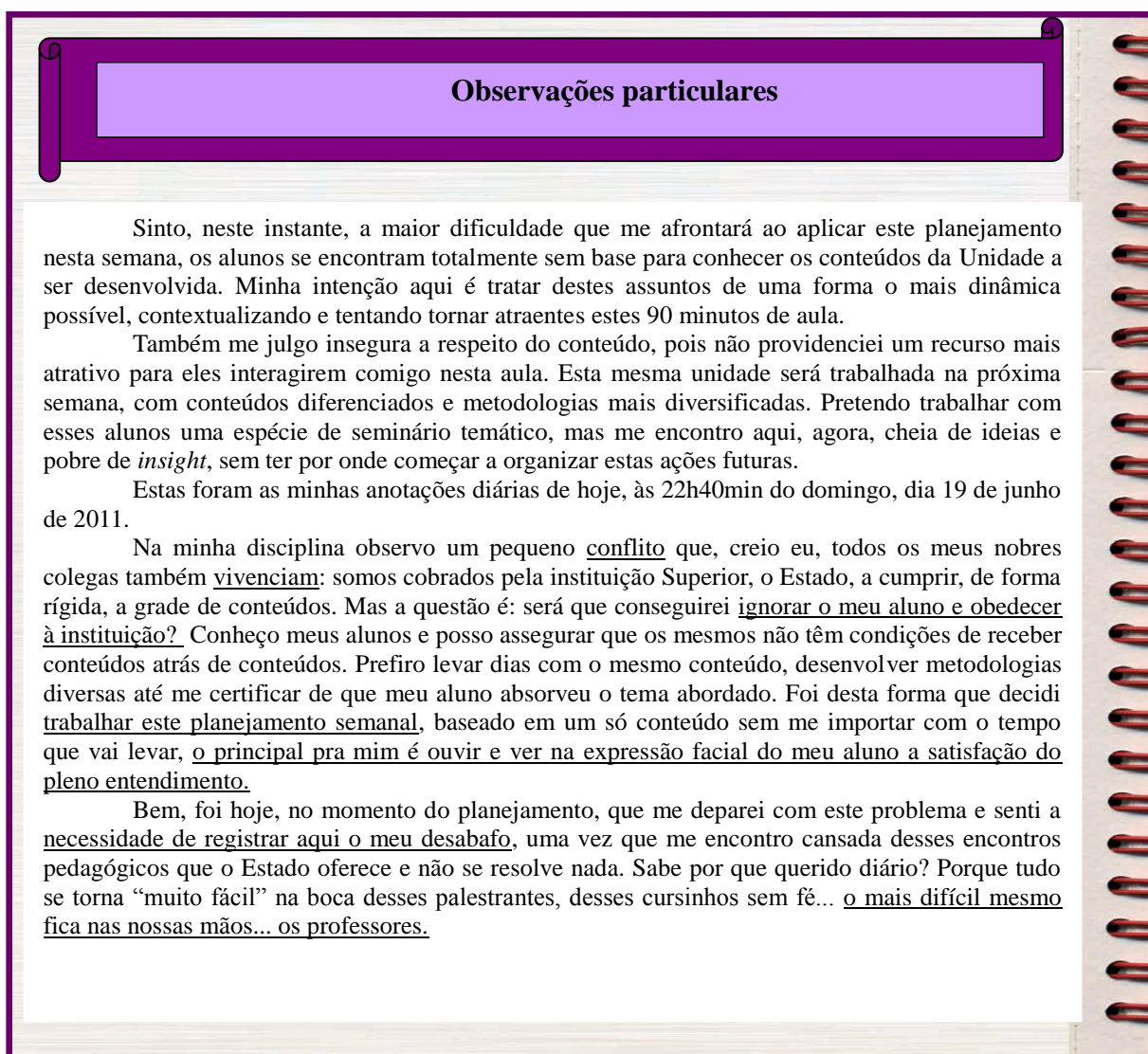
Fonte: Diário reflexivo de planejamento – elaborado pela professora S, de junho a setembro de 2011.

A professora S organizou o plano de ensino, iniciando as informações pelo cabeçalho

(identificação da escola, disciplina, série, turno e a data das aulas a serem ministradas), e prosseguiu com a formulação de objetivos: objetivo geral e objetivos específicos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e referências. Ela procedeu dessa maneira com todos os planejamentos semanais que elaborou durante o período de desenvolvimento desta pesquisa (julho/2011 a abril/2012).

Após a elaboração do planejamento semanal, correspondente ao período de 20 a 24/06/2011, a referida professora prosseguiu com a escrita sobre o desenvolvimento do planejamento, intitulada por ela de: Como pretendo desenvolver este tema? Detalhando de forma objetiva sua elaboração, como veremos no episódio 1, extraído do Diário Reflexivo de Planejamento, constante no quadro a seguir.

Quadro 10 – Continuação do Diário Reflexivo de Planejamento da professora S



Observações particulares

Sinto, neste instante, a maior dificuldade que me afrontará ao aplicar este planejamento nesta semana, os alunos se encontram totalmente sem base para conhecer os conteúdos da Unidade a ser desenvolvida. Minha intenção aqui é tratar destes assuntos de uma forma o mais dinâmica possível, contextualizando e tentando tornar atraentes estes 90 minutos de aula.

Também me julgo insegura a respeito do conteúdo, pois não providenciei um recurso mais atrativo para eles interagirem comigo nesta aula. Esta mesma unidade será trabalhada na próxima semana, com conteúdos diferenciados e metodologias mais diversificadas. Pretendo trabalhar com esses alunos uma espécie de seminário temático, mas me encontro aqui, agora, cheia de ideias e pobre de *insight*, sem ter por onde começar a organizar estas ações futuras.

Estas foram as minhas anotações diárias de hoje, às 22h40min do domingo, dia 19 de junho de 2011.

Na minha disciplina observo um pequeno conflito que, creio eu, todos os meus nobres colegas também vivenciam: somos cobrados pela instituição Superior, o Estado, a cumprir, de forma rígida, a grade de conteúdos. Mas a questão é: será que conseguirei ignorar o meu aluno e obedecer à instituição? Conheço meus alunos e posso assegurar que os mesmos não têm condições de receber conteúdos atrás de conteúdos. Prefiro levar dias com o mesmo conteúdo, desenvolver metodologias diversas até me certificar de que meu aluno absorveu o tema abordado. Foi desta forma que decidi trabalhar este planejamento semanal, baseado em um só conteúdo sem me importar com o tempo que vai levar, o principal pra mim é ouvir e ver na expressão facial do meu aluno a satisfação do pleno entendimento.

Bem, foi hoje, no momento do planejamento, que me deparei com este problema e senti a necessidade de registrar aqui o meu desabafo, uma vez que me encontro cansada desses encontros pedagógicos que o Estado oferece e não se resolve nada. Sabe por que querido diário? Porque tudo se torna “muito fácil” na boca desses palestrantes, desses cursinhos sem fé... o mais difícil mesmo fica nas nossas mãos... os professores.

Fonte: Diário reflexivo de planejamento – elaborado pela professora S de junho a setembro de 2011.

Ao registrar suas reflexões no diário reflexivo de planejamento, a professora S destacou seu ponto de vista acerca de questões que para ela faz sentido discutir e refletir.

No planejamento das turmas de segunda e terceira séries, a professora procedeu da mesma forma que fez com o planejamento da primeira série, com relação à sistematização dos elementos constituintes do plano (cabecalho, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e referências). Iniciou suas observações particulares, expressando emoções e sentimentos relacionados às suas dificuldades para desenvolver o planejamento semanal, atribuindo tais dificuldades à deficiência de conhecimentos básicos dos alunos e de sua intenção de criar estímulos metodológicos que possibilitassem a interação entre a professora e os alunos, como enunciou neste recorte: “[...] os alunos se encontram totalmente sem base para conhecer os conteúdos da unidade a ser desenvolvida. Minha intenção aqui é tratar destes assuntos de uma forma o mais dinâmica possível, contextualizando e tentando tornar atraentes estes 90 minutos de aula [...]”.

No aspecto interativo, percebeu-se envolvida por um conflito que considerou não ser só seu. Por entender ser essa, uma situação que afeta também os colegas de profissão, e por tratar-se de cobrança feita pela instituição quanto à administração da compatibilidade da carga horária com os conteúdos, como veremos no recorte 2 deste episódio: “Na minha disciplina observo um pequeno conflito que creio eu, todos os meus nobres colegas também vivenciam: somos cobrados pela instituição Superior, o Estado, a cumprir, de forma rígida, a grade de conteúdos.”. Como disse a professora S no recorte 3: “[...] Mas a questão é: será que conseguirei ignorar o meu aluno e obedecer à instituição? Conheço meus alunos e posso assegurar que os mesmos não têm condições de receber conteúdos atrás de conteúdos [...]”. Conhecendo a capacidade dos alunos e reconhecendo que o tempo destinado à aprendizagem de determinados conteúdos é insuficiente, a professora optou pela adequação do tempo à situação de aprendizagem dos mesmos, como expressou no recorte 4: “[...] o principal pra mim é ouvir e ver na expressão facial do meu aluno a satisfação do pleno entendimento.”

Além da fixidez do cumprimento do programa da disciplina a que se referiu a professora antes, ela também refletiu e registrou no seu diário sua descrença na forma como é promovida e organizada a assistência pedagógica pelo órgão da administração superior. O que ela chama de desabafo, foi expresso nestas palavras do recorte 5: “[...] me encontro cansada desses encontros pedagógicos que o Estado oferece e não se resolve nada. [...] o mais difícil mesmo fica nas nossas mãos... os professores.” Na visão da professora S, os encontros pedagógicos não favorecem o desenvolvimento das atividades de ensino, ou seja, não resultam em ganhos para melhoria do trabalho docente.

A forma como a professora S concebe o planejamento apresenta traços característicos da perspectiva de formação docente que pressupõe o professor como técnico. Nessa perspectiva, o professor é considerado um especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico (GÓMEZ, 1997), oriunda da racionalidade técnica. Assim, a dimensão técnica da formação revelou-se insuficiente para o atendimento das necessidades de planejamento da professora, cuja prática de planejamento evidenciou características que se constituíram, sobretudo, como prática operacional/normativa, dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nessa visão de planejamento o professor segue uma sequência, obedecendo à lógica de quem ensina e não do aprendiz (GÓMEZ, 1997).

A leitura do diário reflexivo de planejamento da professora S evidenciou, também, a necessidade dela descobrir meios e criar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento das atividades planejadas. Para isso, a reflexão sobre a prática que constituiu o questionamento da prática, e um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças (GHEDIN, 2008). Nesse processo dialético existe uma prática na qual se encontra subjacente uma teoria, quer seja explícita ou implicitamente, que integra o pensamento prático.

Para Gómez (1997), o processo dialético que se constitui em conhecimento na ação é o instrumento cognitivo que orienta toda a atividade humana e, por conseguinte, a atividade de planejamento da professora S, manifestado nas ações reflexivas de descrição e informação (LIBERALI, 2008).

Devemos escutar com um pouco mais de atenção o que diz a teoria sobre a prática de planejamento. Esta é de fato, uma compreensão que torna mais lúcida a prática, a ponto de, em várias situações, ser possível intercambiar a teoria com a prática. Assim, a teoria orienta a prática, que de igual modo revela-se, também, questionando sua validade na prática.

O estudo do tema planejamento discutido e reflexionado pelos participantes na quinta sessão reflexiva criou possibilidade para a professora S, ampliar sua compreensão acerca do sentido e significado da prática de planejamento. Nessa oportunidade, a referida professora demonstrando consciência e intencionalidade sobre sua prática de planejamento, instigada pelo questionamento da professora L, descreve, confronta e reconstrói sua concepção de prática de planejamento, como observamos no episódio 2, a seguir:

Professora L: Das concepções de planejamento aqui discutidas por nós, eu gostaria que comentássemos, destacando suas características e relacionando-as com a nossa prática. Quais são as características da sua prática de planejamento?

Professora S: Eu ministrei um conteúdo nos dois terceiro anos, peguei esse conteúdo e dividi em várias

unidades, fiz o meu planejamento mensal, trabalhei uma unidade de direitos e deveres e exercício para a cidadania, e hoje na hora que eu fui ministrar a primeira avaliação bimestral, uma avaliação objetiva, eu saí completamente frustrada, me perguntando aonde foi que eu errei no meu planejamento [...]. Estou amadurecendo a ideia de fazer um seminário numa tentativa de fazer com que eles absorvam algo da unidade, pra que de fato eles estejam aptos a responder algumas questões do ENEM [...]. No fim das contas a gente não sabe o que essas questões pedem, porque é a nível nacional. O meu objetivo é focalizar os assuntos da ementa [...].

Professora L: Aí S, não seria porque no Ensino Fundamental eles não tiveram aulas de Sociologia? Então, eles estão tendo contato pela primeira vez, e por esse motivo existe a necessidade de [...] considerar aquilo que nós falamos no início: de você se perguntar quem é o meu aluno? Em que contexto esse meu aluno está inserido?

Professora S: Mesmo que eles tenham sido meus alunos ano passado?

Professor R: Mesmo que eles tenham sido teus alunos ano passado, agora é outra turma. Com certeza eles (os alunos) estão melhores do que no ano passado.

Professora S: Agora nesse momento eu me senti perdida, eu me identifiquei aqui com essa teoria de Cabral Neta, com essa de Gandin, mas eu reconheço que não tenho planejado com nenhuma dessas anteriores aqui. Eu acho que na verdade eu tenho gerado expectativas em cima dos meus alunos, querendo que eles atinjam determinados... No caso do terceiro ano, meu objetivo geral, por exemplo, é fazer com que eles tentem compreender as questões dos textos que vêm dos processos seletivos e que estejam aptos a responder. [...] E aí, eu estou esquecendo mesmo, de observar de onde esse aluno veio, o histórico desse aluno [...]. Nesse momento, eu vou me recolher à reflexão, vou tentar a partir daqui analisar mais essas questões e vou tentar cada vez mais me aproximar da visão de Cabral Neta (Planejamento Participativo).

Professora L: Mas hoje, o seu planejamento se relaciona com qual dessas concepções?

Professora S: Aquela que eu falei agora a pouco. Eu faço igual ao H, acho que com a mais técnica.

Professora L: [...] Eu gostaria que todos participassem dessa fala da S, ela tem essa... essa humildade, vamos dizer assim, de admitir que a visão dela de planejamento é essa e [...] com o que ela está preocupada. Qual a visão de homem que a S tem, qual é a visão de sociedade? Ela tá formando esse aluno pra vida? [...].

Professora M: Pra passar no ENEM... num simulado...

Professor R: Da forma como ela caracterizou, ela tá pensando só no vestibular, tanto é que ela citou a questão do ENEM, que ela gostaria que ele passasse. Mas não é só para o vestibular. É para vida mesmo, quer dizer, uma questão do trabalho, de se relacionar bem com a sociedade, porque, às vezes, ele nem tem vontade de fazer o curso superior, mas ele pode ser um bom técnico, um bom funcionário de uma empresa e desenvolver seu potencial.

Professora S: Desde que eu cheguei aqui (nessa escola) eu tenho as três séries, e dessa forma, eu me frustrei com o terceiro ano. Já com as turmas do primeiro ano, eu pretendo desenvolver habilidades que desenvolvam o perfil de um bom cidadão, trabalhando os valores [...], então, a minha frustração é com esses mesmos (alunos do 3º ano), eu sei que houve falhas no meu planejamento, mas eu pretendo mudar, para não cometer falhas com os próximos (a professora S quis dizer, com as outras séries: 1ª e 2ª) (QUINTA SESSÃO REFLEXIVA, 24/04/2012).

Durante a quinta sessão reflexiva, os participantes foram expressando sua compreensão da prática de planejamento, particularmente a prática da professora S, que ela vai descrevendo tendo como base para reflexão a discussão do texto de Ibiapina e Lima (2008), que propiciou o desenvolvimento de processo reflexivo crítico, favorecendo a

enunciação de características da sua prática de planejamento. No desenvolvimento da discussão a referida professora vai descrevendo sua reação diante do resultado alcançado com o planejamento realizado. Ela está avaliando os alunos, e os resultados apontam que os objetivos não foram alcançados. Isso pode ter ocorrido porque a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental obrigou a professora a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (GÓMEZ, 1997). O que se tornou motivo de preocupação para a professora, que acreditava na possibilidade de formação técnica dos alunos para obter sucesso no vestibular, sem desconsiderar outras dimensões da formação do cidadão, como a dimensão humana e a dimensão política, que se constituem em conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas por questões como as do ENEM.

Nessa perspectiva, a professora passou a entender a formação do aluno como processo complexo, e também, que a prática de planejamento precisa considerar as demandas sociais de educação. Não no sentido de dar respostas, mas principalmente formar o sujeito consciente, crítico, capaz de intervir na realidade.

Nesse sentido, a professora S demonstrou que ao confrontar a teoria com sua prática compreendeu que a forma como construiu seu planejamento não atendeu às necessidades de ensino e de aprendizagem, e que é preciso reavaliar sua prática à luz da teoria. Essa compreensão é também fruto da mediação dos seus pares no processo reflexivo quando vão colocando questões que provocam o pensar crítico, como esta que a professora L colocou: “[...] existe a necessidade de [...] considerar aquilo que nós falamos no início: de você se perguntar quem é o meu aluno? Em que contexto esse meu aluno está inserido?”. Essas questões desestabilizaram a concepção de planejamento da professora S compreendida como prática que valorizava excessivamente a técnica, o que Ibiapina e Lima (2008, p. 106), fazendo a crítica, compreendem como uma “atividade de planejar que restringe-se à seleção e aplicação de técnicas que possam assegurar a transmissão-recepção dos conteúdos e o controle desse processo, no sentido de evitar desvios em relação aos resultados pretendidos”. Essa visão de planejamento vai se diluindo diante da apreensão da teoria pela professora, que passa a confrontá-la com sua prática.

Dessa forma, por meio da reflexão conjunta vai desenvolvendo outros níveis de consciência, capaz de fazê-la reconhecer a fragilidade teórica e prática para atender as situações e as exigências do ensino e da aprendizagem no cotidiano escolar e no contexto mais amplo da sociedade. Essa compreensão provocou conflito na concepção de planejamento da professora, que admitiu possuir uma prática de planejamento técnica, como enuncia neste diálogo com a professora L, “Mas hoje, o seu planejamento se relaciona com qual

concepção?”, e a professora S respondeu; “Aquele que eu falei agora a pouco. Eu faço igual ao H, acho que a mais técnica”.

Mas a professora, antes de admitir que sua prática de planejamento atual seja teoricamente sustentada na racionalidade técnica, o conflito já havia se instalado em sua consciência, provocando reflexões que a fizeram expressar sua aproximação pelas concepções de planejamento participativo (GANDIN, 1999 apud IBIAPINA; LIMA, 2008) e planejamento crítico participativo (CABRAL NETA, 1997 apud IBIAPINA; LIMA, 2008). Com a continuação da discussão e da reflexão, a professora S dá sinais de que sua concepção de planejamento estaria abalada, e enunciou: “vou tentar cada vez mais me aproximar da visão de Cabral Neta”.

Quando a discussão se encaminhou para o final (quinta sessão reflexiva), percebemos que a professora S estava visivelmente envolvida na reflexão coletiva, chegando a declarar sua pretensão de transformar sua prática de planejamento daquele momento em diante, como expressou neste recorte: “[...] eu sei que houve falhas no meu planejamento, mas eu pretendo mudar, para não voltar a cometê-las com os próximos (ela quis dizer, com a 1ª e 2ª séries).” Nessa declaração, evidenciamos uma proposta de reconstrução de sua prática com o embasamento teórico necessário para sua orientação, como veremos no episódio 3.

Professora L: Agora eu tenho três questões básicas pra gente refletir [...]. Primeiro: como esses conhecimentos veiculados no texto podem contribuir pra nossa prática de planejamento?

Professora S: Na minha prática vai contribuir como um instrumento de reflexão crítica, porque eu vou tá voltando, mudando... Porque eu enxergava até então como certa. Eu consegui através desse estudo, identificar e, de repente, reconhecer a minha forma (prática) de planejar, a minha falta de contato com os colegas da minha disciplina (Sociologia) e de outras, a falta da troca de experiências mesmo, talvez até a falta de colaboração. De fato, eu estou precisando mudar a minha forma de planejar, por isso eu estou tendo que estudar muito. Serviu muito como instrumento de reflexão. (QUINTA SESSÃO REFLEXIVA, 24/04/2012).

As discussões e reflexões desenvolvidas sobre a prática de planejamento da professora S apresentam características relacionadas à prática de Planejamento Operacional/Normativo que envolve as categorias interpretativas de valorização dos instrumentos enquanto técnicas, preocupação em demonstrar eficiência e resultados, e a execução do programa da disciplina, para que os alunos, principalmente os do terceiro ano do Ensino Médio tenham condições de, ao se submeterem a exames seletivos, a exemplo do ENEM, obter os resultados esperados, ou seja, aprovação. No entanto, a professora enunciou que o processo interativo reflexivo “vai contribuir [...] como um instrumento de reflexão crítica”, e acrescenta: “De fato eu estou precisando mudar a minha forma de planejar, por isso eu estou tendo que estudar muito.

Serviu muito como instrumento de reflexão.” A professora revela no discurso, que tem consciência das dificuldades que interferem na atividade de planejar, sinalizando para sua superação, apontando possibilidades de transformação para uma prática crítica colaborativa, adotando como instrumento de sua prática, a reflexão crítica.

4.2.4 Caracterização da prática de planejamento do professor R

O professor R participou de três sessões reflexivas (terceira, quarta e quinta), faltou a duas (primeira e segunda), e ao Encontro Colaborativo, e com relação ao diário reflexivo de planejamento, resumiu sua escrita aos planos de aulas, em forma de quadros, conforme modelo oficial de plano sugerido pela Instituição (Estado). Esse é um modelo único adotado por todas as escolas da rede estadual de ensino do Maranhão, obedecendo ao padrão criado para registro do planejamento no sistema *on line*.

Embora tenha sido entregue a cada um dos participantes o material necessário para elaboração do diário reflexivo de planejamento (caderno, uma lista contendo sugestões para sua sistematização) tenha sido conversado com os professores sobre a importância das anotações no diário, e solicitado a eles que fizessem anotações pertinentes ao seu desenvolvimento, ainda assim, o professor R não elaborou o diário, limitou-se ao preenchimento de fichas contendo somente as informações referentes aos planos de aulas com a seguinte estrutura: nome da escola, número de identificação das turmas, turnos, período das aulas (data, dia da semana, quantidade de aulas por dia), objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação e referências.

Ao preencher os formulários, o professor R não detalhou, nem explicou como procedeu durante o desenvolvimento das aulas. Também não mencionou qualquer estratégia utilizada durante a realização das mesmas. Dessa forma, seus registros se resumiram aos planos de aulas contendo somente os elementos da estrutura mencionada acima. Assim, a caracterização da prática de planejamento do referido professor ocorrerá com base somente nos dados produzidos nas sessões reflexivas que ele participou.

Na quarta sessão reflexiva, o tema abordado foi planejamento, baseado na leitura e discussão do texto, selecionado para servir como apoio didático para o desenvolvimento da atividade que teve início com os questionamentos constantes no Apêndice F.

Procuramos de início desenvolver discussão que possibilitasse estabelecer relações entre o assunto abordado no texto e a prática de planejamento dos professores, de modo que ao desenvolver as ações reflexivas, o professor enunciasse sua compreensão relacionando as

abordagens teóricas discutidas no texto citado com sua prática de planejamento. Nesse sentido, estabelecemos com o professor R interações que fizeram emergir características de sua prática de planejamento, como apresentamos no episódio 1 a seguir.

Professora L: O que você compreende do contexto da leitura, que pode estabelecer colaborativamente a dinâmica que guia a organização e a reorganização das condições de ensino e de aprendizagem?

Professor R: O que eu tiro como proveito é que o planejamento ele deve [...] ser acompanhado [...]. Ele é uma saída pra você desenvolver determinados assuntos. Então, você só pode é... passar para outro assunto, quando você desenvolveu aquele assunto anterior. Quando você tem plena certeza que, para quem você tá transmitindo, no caso, o aluno, ele aprendeu alguma coisa entendeu? [...] Quer dizer, sempre na aula de inglês quando eu tô falando, e sempre que eu vou abordar um assunto novo, eu procuro fazer uma dinâmica, de um texto pra despertar no aluno a curiosidade daquele assunto. Eu sempre faço isso. (QUARTA SESSÃO REFLEXIVA, 29/09/2011).

O professor descreveu sua compreensão acerca do planejamento como um roteiro, que ele chama de saída. Usado para fazer acompanhamento das ações nele descrito e do nível de aprendizagem do aluno, de modo que o referido professor não se furte aos assuntos que estão no plano, enquanto se reorganiza para apresentar um novo assunto, tomando sempre o cuidado de utilizar recursos como dinâmicas e textos para estimular o interesse dos alunos por algo novo. No início do discurso, o professor descreve sua impressão de planejamento como algo exterior a ele, embora mais adiante ele se inclua, e informe de que maneira desenvolve as ações planejadas, como expressou neste recorte: “[...] sempre na aula de inglês quando eu tô falando, e sempre que eu vou abordar um assunto novo, eu procuro fazer uma dinâmica, de um texto pra despertar no aluno a curiosidade daquele assunto. Eu sempre faço isso”.

O professor R considera que o modelo de planejamento que é adotado atualmente na escola é incompatível com as características do planejamento abordado na leitura do texto utilizado em nosso estudo. Ele não compreende o motivo da instituição estabelecer um planejamento que não favoreça a interação entre os professores e ainda limite os dispositivos teórico-metodológicos do planejamento, predominando somente dois aspectos, como ele próprio mencionou no episódio 2, em interação com a professora L:

Professora L: [...] qual a relação que tem esse conhecimento com o seu planejamento?

Professor R: O meu planejamento hoje [...], a gente tá trabalhando apenas com competências e habilidades [...], são somente esses dois itens, e isso tá incomodando o professor.

Professora L: Aqui na escola vocês estão se atendo a essa orientação do Estado?

Professor R: É. [...] o planejamento on-line [...] até quando você coloca outra coisa que não tá programado pra isso, ele ignora.

O professor R informa sobre a orientação recebida pelos professores para elaboração do planejamento de ensino no contexto atual e informa, também, porque faz o plano de aula contendo somente os itens competências e habilidades. Isso pode explicar porque o professor elaborou o diário de planejamento no formato de formulário, contendo apenas os itens mencionados. Essa forma de planejamento é segundo Gómez (1997), limitações técnicas derivadas da normatividade da racionalidade técnica, que se constituem como parte de uma proposta rígida de formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas. Embora o trabalho desse professor esteja arraigado à prática sustentada pela racionalidade técnica, existe sempre uma margem de liberdade e flexibilidade que os profissionais da educação podem apoderar-se, para dela fazer uso na sua prática profissional. Nesse aspecto, o professor R assim como os seus interlocutores, no episódio 3, comungam com essa perspectiva na teoria e na prática.

Professora M: [...] Você apenas tá transcrevendo o que já fez né? Eu vejo assim.

Professor R: [...]. Eu mudo você acredita? Eu vou colocando várias coisas, eu vou colocando observações [...].

Professora M: Eu já faço assim: eu recebo o que vem [...], e eu uso sempre mais de um livro. Eu tenho esse livro aí, que é o da escola, mas eu tenho aqui os meus livros paralelos que eu costumo utilizar.

Professor H: É o ementário do Estado.

Professor R: O ementário para fazer o planejamento. [...]. E ainda fala até assim: faça adaptação, entendeu?

Professora L: E aí eu pergunto, essa adaptação, que vocês têm a possibilidade de fazer [...], mas isso vem... vem se concretizando na prática de vocês?

Professor R: eu faço.

Professor H: eu faço.

Professor M: eu faço também. (QUARTA SESSÃO REFLEXIVA, 29/09/2011).

Os professores demonstraram em seus discursos que embora a racionalidade técnica imponha limites profundos e significativos à prática de planejamento que realizam não se deixam encaixar em esquemas preestabelecidos, como no caso do planejamento adotado pelas escolas da rede estadual. Porque como afirma Gómez (1997): “A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”. Na perspectiva de criarmos contexto interativo que propiciasse a oportunidade de aprofundamento da discussão e reflexão sobre a prática de planejamento dos professores,

fizemos na quinta sessão reflexiva estudo sobre o planejamento, e com essa intenção selecionamos um texto¹⁸, que entendemos ser um apoio didático apropriado para esta finalidade. E assim procedemos, como expressamos no episódio 4 a seguir.

Professora L: É isso que a gente vai fazer. Fazer a leitura do texto e, procurar a partir dessa leitura, interpretar o que as autoras, com quem nós estamos dialogando, [...] estão dizendo sobre planejamento.

Professora S: Em que etapa a gente poderia recolocar o planejamento, pra que a gente voltasse atrás, pra justamente, corrigir aquilo que fosse necessário rever no planejamento?

Professor R: Eu vou dá um exemplo da minha disciplina, Língua Inglesa. Eu planejei quatro horas aulas, seria o quê? 200 minutos. Então, quando eu termino essas horas aulas, eu vou fazer revisão. Só que na hora da aula eu percebo que a turma, por exemplo, se dividiu em quatro partes. Uma parte se desenvolveu à altura do que eu planejei, uma outra parte ficou sem entender, mas eu percebo que há interesse, [...]. A terceira parte ficou neutra no assunto. A quarta parte ficou conversando outras coisas que não tinham nada a ver com o assunto da aula. Quando concluí as quatro aulas, eu planejei novamente. Aí eu atingi aquele ponto que eu não consegui atingir antes. Então eu fiz essas perguntas pra mim mesmo, que são: O que eu fiz que não deu certo daquilo que eu gostaria de fazer? O que eu devo fazer?

Professora L: Essas questões equivalem a você perguntar assim: quem são os meus alunos? Em que contexto esses alunos estão inseridos? É o contexto da sala de aula, mas é também o contexto geral. Porque aí, você pode encontrar respostas pra aquilo que você disse: porque só trinta por cento conseguiu aprender, outros não conseguiram, mas aquilo que você planejou foi pra turma toda, [...] Aí, a gente vai perguntar quais as suas expectativas em relação a esses alunos?

Professor R: Então, eu vou ter que corrigir esse planejamento. Eu vou ter que criar estratégias para trazer esses alunos para junto do convívio com os outros. [...].

Professora L: Então, o que eu pude entender neste momento da fala do R [...]. Ele tá exatamente se questionando, quem são os meus alunos?

Professor R: Para Gandin, o planejamento é participativo. Já Ibiapina considera o planejamento como atitude, porque envolve a mudança de postura pessoal, filosófica e política no ato de planejar. Ela é mais coerente na decisão dela [...]. Não são todas as minhas atitudes que eu acho que estejam certas, mas eu tenho que ser flexível também [...]. Vou deixar que a disciplina seja democrática, mas buscando o meu objetivo que é fazer o meu aluno aprender, não é isso? Que a disciplina de inglês vai ser para eles uma ferramenta para o futuro, e não apenas uma aula. Quer dizer, ele vai estar aprendendo uma nova língua, uma nova ferramenta cultural [...]. Quer dizer, o planejamento é para o professor o caminho, é o registro da aula, mas não é para que o aluno perceba no professor terrorismo, mas um amigo e um construtor do conhecimento. (QUINTA SESSÃO REFLEXIVA, 24/04/2012).

A discussão sobre o tema abordado no texto mencionado se inicia com a enunciação da professora L, explicando como essa ação será desenvolvida e o que se espera que os participantes façam. Com a ação em desenvolvimento a professora S se manifestou, entendendo a necessidade de rever seu planejamento. Já o professor R descreve o planejamento de quatro aulas da disciplina de Inglês que ele realizou, informando o que aconteceu durante as aulas e mediante o resultado obtido, ele replaneja suas aulas ao perceber que não atingiu o resultado esperado. A professora L, faz uso da palavra para explicar ao

¹⁸ O planejamento como atitude. (IBIAPINA: LIMA, 2007).

professor R que ele poderia ter feito essas perguntas antes de realizar o planejamento, para que tivesse o conhecimento necessário dos alunos e do contexto onde eles estão inseridos. E ainda aproveitando o momento interativo perguntou-lhe: quais são suas expectativas? Visto que as expectativas referentes àquelas aulas descritas pelo referido professor foram frustradas. Lembrando que na hora de fazer o planejamento, devemos considerar a realidade. Ela é o ponto de partida e o de chegada, só que já transformada, bem como o terreno da caminhada (VASCONCELLOS, 2006).

A atividade reflexiva característica da dimensão cognoscitiva, realizada pelo professor R, demonstrou preocupação com a situação atual de formação dos alunos. Na busca pela compreensão de suas ações na atividade de planejar, o professor faz uma incursão na leitura e se detém no pensamento de Gandin e de Ibiapina e Lima (2007), acerca do Planejamento Participativo e do planejamento como atitude respectivamente. O professor R, tomando por base o pensamento desses autores, confrontou-os com sua prática de planejamento e concluiu que pode mudar suas atitudes, por exemplo, tornando-se flexível, tolerante e democrático. Na ação reflexiva do confrontar o professor reconheceu que o planejamento é uma atividade que projeta aquilo que deve ser, e nessa reflexão reconheceu também, que na disciplina que leciona os conhecimentos devem ser construídos, enquanto “ferramenta cultural” para que assegurem aos alunos uma formação cidadã.

A atividade reflexiva possibilitou ao professor R projetar, ao menos na imaginação, sua prática de planejamento. A ação de planejar como salienta Vasconcellos (2006) requer imaginação, porém não uma imaginação descomprometida, mas a que leve em conta as experiências anteriores e o engajamento para que venha a acontecer.

Na reflexão desenvolvida pelo professor R, começou a se desenhar o que, na concepção de Ibiapina e Lima (2007, p. 109), é “um novo olhar sobre o planejamento”, que recomenda ao professor, imprimir na sua prática docente um ritmo adequado à capacidade dos alunos, criando esquemas de acompanhamento, sem dar a impressão de estar vigiando, regulando os movimentos dos alunos. Nesse sentido, o professor ao descrever sua prática de planejamento informada pela teoria, passou a rever seu planejamento iniciando o confronto de sua prática com a teoria como revela neste recorte: “[...] Que a disciplina de Inglês seja para eles uma ferramenta para o futuro, e não apenas uma aula. Quer dizer, ele vai estar aprendendo uma nova língua, uma nova ferramenta cultural [...]”. E concluiu sua reflexão atribuindo sentido para o planejamento: “[...] Quer dizer, o planejamento é para o professor o caminho, é o registro da aula, mas não é para que o aluno perceba no professor terrorismo, mas um amigo e um construtor do conhecimento”.

Nos episódios apresentados, embora se perceba a evolução do nível de consciência do professor R, se faz necessário também, repensar a prática de planejamento, de maneira que esta venha a se transformar em prática reflexiva sistemática, sustentada por referencial teórico e metodológico na realidade histórica e social.

Entendemos que o processo reflexivo colaborativo em que se envolveram os participantes deste estudo provocou no professor R o conflito, que manifestou tendência para desenvolver uma prática de planejamento participativo, envolvendo a participação dos parceiros, porém com predominância de relações hierárquicas e de qualidade, que se estende ao nível formal e político. Essa tendência se manifestou conforme o discurso para se efetivar em prática futura de planejamento desse professor. Mas como ele próprio enunciou nos episódios 1 e 2, sua prática atual revelou características da prática operacional/normativa, que valoriza as técnicas, busca resultado e atende às normas institucionais para a execução do programa. Mas também enunciou características da prática de planejamento estratégico, quando ele reconheceu que se limita a seguir o modelo de orientação institucional, fazendo prevalecer os itens competências e habilidades, numa demonstração de que a autonomia para elaboração do planejamento é restrita, em que há participação com predominância de relações hierárquicas.

Na prática de planejamento do professor R foram enunciadas características das práticas de planejamento operacional/normativo, planejamento estratégico e planejamento participativo. Com propensão à elevação do nível de consciência para perspectiva de transformação, apontando para a perspectiva crítica e reflexiva, que envolve a qualidade social, política e histórica, e a negociação, características do planejamento colaborativo.

4.2.5 Caracterização da prática de planejamento da professora L

A prática de planejamento da professora L teve início com a organização das atividades de planejamento da pesquisa, ainda no primeiro semestre de 2010, com a escolha da escola para ser o campo de pesquisa e o conseqüente pedido de autorização para realização da mesma ao Diretor Regional de Educação. De posse da autorização, e seleção dos procedimentos metodológicos a serem utilizados para a produção dos dados e o projeto de pesquisa, organizamos o processo, e entramos com o pedido de aprovação no Conselho de Ética no segundo semestre de 2010, cuja aprovação foi obtida ao final do mesmo semestre.

Iniciamos as atividades do ano de 2011, registrando no diário reflexivo de planejamento todas as ações relevantes para esta pesquisa, por exemplo, o planejamento da

aplicação dos procedimentos metodológicos, a carta-convite para os professores e o TCLE (apêndices) documentos necessários para obtenção do aceite e confirmação dos mesmos ao nosso convite. Tornando-se sujeito desta pesquisa, aquele professor que devolveu o TCLE devidamente assinado.

O questionário foi o primeiro procedimento a ser elaborado e aplicado, porque dele dependia a determinação dos sujeitos da pesquisa. Seguido do encontro colaborativo e das sessões reflexivas. O questionário foi aplicado entre os meses de maio e junho de 2011, o encontro colaborativo foi realizado no dia treze de junho de 2011, as sessões reflexivas entre os meses de julho de 2011 a abril de 2012, e o diário reflexivo de planejamento durante o ano de 2011 e primeiro semestre de 2012.

Para a caracterização da prática da professora L, recortamos parte do diário reflexivo de planejamento que constituiu o episódio 1, e nele descrevemos o que significou o encontro colaborativo, sua finalidade como espaço de estabelecimento de relações interativas de sustentação para a realização desta e de outras ações que desenvolvemos.

[...]. O encontro colaborativo foi um espaço-temporal de construção representativa em se tratando do conhecimento prévio de cada um dos professores e de sua disponibilidade para interagir e colaborar neste estudo. Ou seja, os papéis foram definidos a partir daquele momento, evidenciando como seria o clima interativo entre a pesquisadora e os professores. (DIÁRIO REFLEXIVO DE PLANEJAMENTO DA PROFESSORA L).

Essa atividade foi considerada a mais difícil, pela falta de experiência com esse tipo de procedimento que representava para nós algo novo. Nesse sentido, Vasconcellos (2003) diz que o novo é algo paradoxal: ao mesmo tempo em que fascina, desafia, provoca para a superação e dá sentido ao que estamos realizando, também provoca o medo, por colocar em questão a estabilidade, a segurança adquirida. Experimentamos cada um desses sentimentos que foram motivando nossas ações, fazendo com que buscássemos meios e instrumentos psicológicos para sua realização. Logo após essa atividade, planejamos a primeira sessão reflexiva que se realizou no dia onze de julho de 2011, como expressamos no episódio 2, extraído do Diário Reflexivo de Planejamento.

No período compreendido entre os dias 14/06 e 10/07/2011, dedicamos parte do nosso tempo para o planejamento da primeira sessão reflexiva. Atividade difícil, considerando que tivemos que recorrer a várias leituras e releituras para aclarar nossa compreensão acerca do tema colaboração, buscando elementos que contribuíssem para a estruturação e organização desse procedimento. Recorremos principalmente ao estudo das ações reflexivas, adotadas com base na Cadeia Criativa de Liberali (2008), e de exemplos utilizados nas aulas de Pesquisa Colaborativa, ministrada pela professora Ivana Ibiapina.

O grau de dificuldade para o planejamento do encontro colaborativo, comparado ao da

primeira sessão reflexiva foi bem menor. Essa sim consumiu boa parte de nosso tempo para o seu planejamento, visto que nossa preocupação para não esquecer nenhum detalhe era constante, por esse motivo fomos registrando no diário reflexivo de planejamento, cada ideia que nos ocorria. E ao final de cada ação realizada, fizemos registro, como este do episódio 3 a seguir.

Foram várias as reflexões realizadas até encontrarmos o ponto de partida para o planejamento da primeira sessão reflexiva. Então nos ocorreu a ideia da seleção do tema e sua relação com as necessidades formativas mencionadas pelos professores no questionário em resposta à pergunta sobre que necessidades formativas você gostaria de discutir no grupo de estudo, para desenvolver e/ou ampliar a compreensão de trabalho coletivo? E alguns responderam: o associativismo, o cooperativismo. Então relacionamos esses temas à necessidade desses professores de conhecerem e vivenciarem a colaboração na sua prática de planejamento. E diante dessa perspectiva, pensamos e decidimos começar pelo estudo do tema colaboração. Ocorreu-nos ainda, a ideia de fazermos esse estudo utilizando como apoio didático o filme *Bee Movie*: a história de uma abelha, pela riqueza de episódios que retratam bem o fenômeno da colaboração. Uma vez decidido o tema e selecionado o apoio didático, passamos para a construção das questões orientadoras com base nas ações reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. E prosseguimos, elaborando o objetivo da sessão reflexiva em consonância com os objetivos de pesquisa, os recursos e procedimentos utilizados.

As dificuldades para planejarmos a primeira sessão reflexiva estão relacionadas à nossa falta de experiência com a metodologia da pesquisa colaborativa, que além de ser algo novo para nós, é também um desafio que exigiu preparação cuidadosa de cada ação planejada.

A decisão de eleger para discussão e reflexão o tema trabalho coletivo, se deveu à perspectiva de atender as necessidades formativas elencadas pelos professores. Dentre as quais se encontravam os temas associativismo e cooperativismo, que se coadunam com a forma de organização do trabalho coletivo. Por esse motivo, concordamos que ambos se relacionam e que os dois primeiros estão contemplados nesse último.

Na primeira sessão reflexiva, a discussão provocou trocas interativas entre os participantes fazendo emergir reflexões sobre o sentido de trabalho coletivo que os professores relacionaram com sua prática de planejamento, como enunciamos no episódio 4, extraído dessa mesma sessão.

Professora L: [...] Pra que serviu esse filme? E o que desse filme vocês podem utilizar no planejamento de vocês? .

Professora M: Eu vejo assim, que trazendo para a nossa realidade não devemos nos acomodar. Nós temos que estar sempre questionando [...] pra mudar esse quadro [...]. Mas se a gente continuar com essa postura, eu acredito que a gente não vai mudar nunca! Eu acho que aí é que a gente tem que mudar, trabalhar mais coletivamente. Buscar a interação com o colega.

Professor H: [...] Se houvesse essa interação... mas sempre a gente tá usando uma muleta, pra se justificar, que é o tempo. Eu tenho essa consciência, e a gente tenta justificar a coisa... [...]. Talvez, o processo seria mais produtivo, se a gente se reunisse, discutisse determinados problemas da escola, como [...] a falta de interesse e a motivação dos alunos.

Professora S: Realmente nós temos um grande defeito. A gente só culpa o sistema.

Todos: é verdade.

Professora S: A questão é se temos a coragem pra mudar algumas práticas [...]. É inovar algumas práticas que até então, eu achava que estava agindo de forma correta, e o meu aluno estava sempre errado. Que a minha escola estava sempre errada, que os meus colegas é que estavam errados, porque eles têm outros empregos, têm outros negócios além da docência né? E a gente nunca sentava pra conversar. Então eu vou tentar a partir de hoje, não ficar mais só [...] dizendo que a culpa é deles, e não minha.

Quando perguntamos sobre o que os professores poderiam utilizar na elaboração do planejamento, desencadeamos processo reflexivo de confronto entre o que eles relacionaram do filme e sua prática de planejamento. Essa ação fez emergir inquietações que produziram um estado de tensão nos professores quando se confrontaram com uma nova perspectiva de ação: sensibilizaram-se e perceberam a necessidade de repensar sua prática. Pensar em mudar tudo de uma vez torna-se difícil. Mas a mudança de perspectiva pode acontecer já no momento da reflexão. No entanto, a mudança de prática, vem aos poucos, devagar, visto que não depende somente do desejo, mas por ser decorrente das condições objetivas e subjetivas (VASCONCELLOS, 2003), a mudança se processa de forma gradual. Nesse processo, o diagnóstico da realidade como fizeram os professores, é fator imprescindível, visto que ele informa o ponto de partida e a situação existente, apontando o que precisa mudar.

Ao final da primeira sessão reflexiva, os professores saíram se questionando porque os professores não realizam trabalho coletivo, que dificuldades existem para que essa forma de trabalho não aconteça na escola e, ao mesmo tempo, tentando encontrar justificativas, reconhecendo que também os professores são corresponsáveis pela forma de desenvolvimento da prática de planejamento.

Com o propósito de intensificar o processo interativo reflexivo entre os participantes da pesquisa, a professora L, continuou questionando os professores, procurando fazer com que eles considerassem a possibilidade de reconstruir a prática de planejamento, como demonstrou no episódio 5:

Professora L: [...] a partir de hoje, quando você for planejar, o que do filme você poderia utilizar no seu planejamento?

Professor H: [...]. Escutar os colegas. Saber quais são as necessidades de cada um, pra ajudar a desenvolver o trabalho dele e para que possa haver interação com o meu trabalho.

Professora S: Eu começaria mudando a minha própria prática. [...] chamaria o grupo e começaria a conversar com os professores, e a princípio mudaria a minha postura diante de algumas situações. Vou olhar com um olhar mais crítico para os meus próprios erros, analisar a minha situação, pra depois eu discutir qualquer coisa com o grupo.

Professor H: Mas, às vezes, você se vê [...] engessada pra construir o conhecimento com esses alunos.

Professora M: Mas se você não tiver essa ousadia, você vai permanecer como está [...]. Pelo menos pra mim o que vai ficar desse filme, é essa questão do planejamento, que a gente trabalha muito isoladamente. Nem com o próprio colega de área a gente divide. Eu acredito que quando você divide suas inquietações, suas angústias [...] com o colega, que talvez seja até a mesma situação que ele enfrenta, a gente pode encontrar uma solução pra mudar a situação. Agora se você se isolar [...] nunca vai saber o que o outro tá pensando. (PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA, 11/07/2011).

As enunciações dos professores no episódio 5 confirmam sua predisposição para a busca de formas alternativas de prática de planejamento, pressupondo-se que essa predisposição para mudança possa ser expandida para a prática como evidenciamos no discurso da professora S, “Eu começaria mudando a minha própria prática. [...] começaria a conversar com os professores, e a princípio mudaria a minha postura diante de algumas situações. [...]”, e no discurso do professor H, “Escutar os colegas. Saber quais são as necessidades de cada um pra ajudar a desenvolver o trabalho dele, e para que possa haver interação com o meu trabalho”. A professora M é mais incisiva e crítica ao refletir sobre a possibilidade de mudança na prática de planejamento, “Mas se você não tiver essa ousadia, você vai permanecer como está [...]. A gente pode encontrar uma solução pra mudar a situação. Agora se você se isolar, [...] nunca vai saber o que o outro está pensando”. As professoras S e M, e o professor H demonstraram ter consciência da realidade do planejamento, como ele ocorre na escola, e também intenção de participação colaborativa, ao expressarem desejo de socializar com o grupo de professores seus conhecimentos, intenções e práticas reflexivas. Essas características são fundamentos da prática de planejamento colaborativo, fruto da resistência e da compreensão de grupos de professores, que insatisfeitos com a realidade, estão buscando formas alternativas de planejar (IBIAPINA; LIMA, 2007).

A busca dos professores por formas alternativas de prática de planejamento surgiu em decorrência do estudo promovido com o grupo de colaboradores desta pesquisa, que vivenciaram em cinco sessões reflexivas, e por meio do diário reflexivo de planejamento e do encontro colaborativo, processo de interatividade que propiciou a todos os participantes situar-se como sujeito construtor de sua ação, desenvolvida no cotidiano do trabalho docente, aprendendo a ser professor na prática docente, vivendo os conflitos e desafios postos pela prática de planejamento. Dessa forma, a prática de planejamento desses professores requer a reflexão na e sobre a prática, e demanda a mobilização de conhecimentos e experiências, que considerem a revelação e a valorização dos saberes da prática de planejamento, afim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às suas práticas individuais. Essa compreensão revelou que os conhecimentos e as experiências docentes precisam ser socializados, pois seu

caráter individual tem pouca utilidade em processos formativos de práticas coletivas. Nesse sentido, o diálogo desenvolvido pelos participantes no episódio 6, revelou que no processo formativo, a interação produzida mostrou que a prática de planejamento não é somente um espaço de aplicação de conhecimentos, mas compreende também, que ela é espaço de construção de conhecimentos relativos à prática profissional.

Professora L: É interessante que aqui entre nós, talvez seja a falta de maturidade como diz M, que nos falta pra saber lidar com a opinião do outro, porque tudo que o outro diz já é considerado como ofensa, e a finalidade não é essa. A finalidade é conhecer o pensamento do outro, [...] as ações dele, e ele conhecer a minha pra gente interagir. Então o que eu percebo na maneira como vocês estão colocando, é que a interação que está havendo entre vocês, não é ainda uma interação que a gente possa dizer que [...] o trabalho de vocês é colaborativo. O que está faltando?

Professor H: Falta confiabilidade.

Professora L: Não que falte interação, não é isso, a interação existe, ela não está sendo suficiente, ou adequada pra esse tipo de trabalho, que é o trabalho coletivo. Entre vocês, pelo que eu vejo, predomina o trabalho individual. Então, eu espero que com esse estudo, as discussões e reflexões que fizemos, possa ter contribuído pra balançar os alicerces. Pra que a gente aprenda a encarar isso não como uma provocação do outro [...].

Todos: como uma necessidade.

Professora M: Mas como uma necessidade de mudança da nossa prática.

Professora L: E uma possibilidade, porque além de ser uma necessidade de existir esse trabalho, como vocês estão colocando, que essa necessidade se torne uma possibilidade de transformação.

Todos: Também acho!

Esses professores são profissionais que organizam no cotidiano de sua prática, diferentes ações, para responderem às complexas exigências e demandas da prática de planejamento. As situações complexas que integram o trabalho do professor exigem um conjunto de interpretações, sistema de pensamentos e de ações que permitem o enfrentamento de situações-problema e das incertezas inerentes à profissão. Por essa razão, é importante interagir, socializar, negociar e compartilhar o nosso capital. Ajudando nossos parceiros a desenvolverem consciência das contradições que permeiam o contexto social, e particularmente o nosso contexto de atuação, a escola. Dessa forma, é preciso propiciar e intensificar a inter-relação com pessoas que queiram, procuram e desejam modificar sua prática de planejamento, favorecendo o conhecimento de práticas de trabalho coletivo efetivas, que já estão acontecendo e apontam para a transformação de práticas individualista, privadas, em práticas coletivas.

A caracterização da prática de planejamento dos participantes desta pesquisa de acordo com a categorização adotada no plano de análise apontou a existência de diversidade de

práticas, como demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 11 – Prática de planejamento dos participantes

Participante	Perspectiva de prática de planejamento
Professor H	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Operacional/Normativa • Prática de Planejamento Estratégico
Professora M	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Planejamento Participativo-Cooperativo
Professor R	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Operacional/Normativa • Prática de Planejamento Estratégico • Prática de Planejamento Participativo-Cooperativo
Professora S	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Operacional/Normativa
Professora L	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Planejamento Participativo-Cooperativo • Prática de Planejamento Colaborativo

No processo de inter-relação entre os participantes desta pesquisa, abriram-se possibilidades de transformação da prática de planejamento dos professores, bem como de aprendizagem, tanto para os professores quanto para a pesquisadora que teve a oportunidade de realizar pesquisa e formação, por meio de estudos que propiciaram aos participantes e colaboradores a análise de suas práticas, informadas por aportes teóricos, e confrontá-las mediante processo de reflexão individual, coletiva e interativa na perspectiva crítica. Embora entre os professores, na prática de planejamento que vinham realizando, não houvesse a perspectiva de negociar sentidos e compartilhar significados, realizamos tais ações com os participantes desta pesquisa no processo de desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, procuramos negociar sentidos e compartilhar significados para a desconstrução de práticas legitimadas na perspectiva de transformação em práticas históricas e sociais que atendam aos contextos sociais e educacionais.

A possibilidade de construção de novas perspectivas de práticas de planejamento dos professores contou com a contribuição dos conhecimentos prévios oriundos do questionário que serviram de base para a identificação das necessidades formativas, assunto que abordaremos na subseção a seguinte.

4.3 Identificando necessidades formativas na prática de planejamento

Para identificar as necessidades formativas da prática de planejamento dos professores

utilizamos inicialmente o questionário. Por meio dele, os professores enunciaram as necessidades formativas que gostariam de discutir no grupo de estudo para desenvolver e/ou ampliar a compreensão de trabalho coletivo.

Dos quatro professores, somente dois responderam à questão: que necessidades formativas você gostaria de discutir no grupo de estudo, para desenvolver e/ou ampliar a compreensão de trabalho coletivo? Um deles foi o professor H, que fez a seguinte enunciação: “atuação de uma psicopedagoga, psicóloga e administradores comprometidos em disponibilizar recursos humanos, [...] de modo que os assuntos ministrados em sala de aula não sejam interrompidos”. E a professora M, enunciou: “o associativismo e o cooperativismo como forma de realização do trabalho coletivo”.

As respostas dos professores àquela pergunta do questionário favoreceram o planejamento das ações desenvolvidas em outros procedimentos (Encontro Colaborativo e Sessões Reflexivas). Nesse caso, como conhecimento prévio, consideramos relevante contribuição para o planejamento do estudo e a escolha dos temas a serem abordados.

As necessidades formativas manifestadas pelos professores foram contempladas na categoria de análise como possibilidade de espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática, visto que se trata da possibilidade de desenvolvimento de trabalho coletivo, no campo pedagógico e administrativo da escola.

As necessidades formativas da prática de planejamento dos professores foram caracterizadas pela relação da teoria com a prática, e relacionam-se às necessidades de um grupo de professores, apreendidas a partir do que a maioria expressou nos procedimentos metodológicos e que predominaram nas enunciações dos participantes durante o período da produção de dados da pesquisa.

Observamos durante o processo desta investigação, que um dos maiores desafios para os professores é a construção de planejamento que atenda às necessidades dos alunos, da escola e da educação como um todo. Nesse sentido, trataremos neste estudo das necessidades formativas dos professores como possibilidade de ação, e como capacidade de disposição para a mudança. As necessidades foram identificadas à medida que se discutia sobre sentido e significado de planejamento, oportunidade na qual aqueles desejos, vontades, ideais e valores, que não existiam inicialmente, ao menos de forma aparente, vão surgindo como possibilidades, até se transformarem em realidade, favorecidas pelas condições propiciadas pelas discussões e reflexões desenvolvidas nos procedimentos metodológicos, especialmente, no diário reflexivo de planejamento e nas sessões reflexivas.

As necessidades formativas discutidas nesta pesquisa têm caráter geral, pois

analisaremos as que predominaram no discurso dos professores, representando possibilidades de realização da maioria.

4.3.1 Possibilidade de relacionar dialeticamente teoria e prática

A prática de planejamento dos professores é orientada por conhecimento científico ou teoria, ainda que eles não tenham clareza ou consciência desse instrumento psicológico. Dessa forma, consideramos que os professores reconhecem a perspectiva teórica que embasa sua prática, quando esta se pauta por uma teoria de forma deliberada. Quando não se percebe a existência dessa consciência, ou há o reconhecimento da fragilidade teórica no desenvolvimento da prática de planejamento, surge necessidade de se construir a dialética da relação entre teoria e prática de planejamento.

No diálogo do episódio 1, produzido na discussão e reflexão da quinta sessão reflexiva, emergiu a temática que envolveu a questão relacionada ao embasamento teórico da prática de planejamento. As enunciações desse episódio desvelaram fragilidades teóricas dos professores que reconheceram a falta de contato com estudos relacionados ao planejamento.

Professora L: [...] como esses conhecimentos veiculados no texto podem contribuir para minha prática de planejamento?

Professora S: Na minha prática, vai contribuir como um instrumento de reflexão crítica, porque eu vou está voltando, mudando, porque eu enxergava até então como certa. Eu consegui através desse estudo, identificar e reconhecer a minha forma (prática) de planejar, a minha falta de contato com os colegas da minha disciplina (Sociologia) e de outras, a falta de troca de experiência mesmo, talvez até a falta de colaboração. De fato, eu estou precisando mudar a minha forma de planejar, por isso, eu estou tendo que estudar muito. Serviu muito como instrumento de reflexão.

Professor R: [...] me ajudou naquela parte que eu já estou fazendo, quer dizer, ficou mais claro o conhecimento sobre o planejamento.

Professor H: Isso aqui, talvez seja uma descoberta, existe ainda muita resistência, mas é importante reler, refletir e tentar aplicar nos novos tempos.

Professora M: Para mim, é uma forma de repensar a forma como eu venho planejando, eu já faço essa autorreflexão [...]. Eu tenho que procurar é... trocar, é... compartilhar [...]. (QUINTA SESSÃO REFLEXIVA, 24/04/2012).

Os professores, cada um a sua maneira, enunciaram suas fragilidades teóricas e as relacionaram à sua prática de planejamento, diversificando somente quanto ao nível de consciência ou de clareza que possuem, e por meio de ação reflexiva foram descrevendo e informando suas compreensões, intenções e previsões acerca de suas atuais e futuras práticas de planejamento.

No recorte 1, do episódio 1, a professora S, enunciou como o conhecimento científico pode contribuir para a melhoria da sua prática de planejamento, revelando que houve a tomada de consciência a partir do momento que passou a relacionar o conhecimento veiculado na discussão e reflexão realizada pelo grupo de estudo à sua prática de planejamento: “[...] na minha prática, vai contribuir mais como um instrumento de reflexão crítica, porque eu vou está voltando, mudando, porque eu enxergava até então como certa [...]”. A tomada de consciência da professora S de que a teoria é um instrumento de transformação de consciência, se inicia quando ela revela: “[...] eu consegui, através desse estudo, identificar e reconhecer a minha forma (prática) de planejar, a minha falta de contato com os colegas da minha disciplina [...] e de outras, a falta de troca, de experiência mesmo, talvez até a falta de colaboração [...].”

É nesse sentido, que Vasconcellos (2006) sugere que os professores devem quebrar as amarras externas e internas, que os impedem de encarar o desafio de lutar pela transformação da forma de planejar. Assim, o professor precisa se aproximar de seus pares e interagir com eles, assumindo sua condição de sujeito de transformação, na dimensão política, no âmbito do querer e do poder (VASCONCELLOS, 2006). Podemos dizer que, enquanto fenômeno da realidade, esta possibilidade se manifestou no discurso da referida professora quando ela assim se expressou: “[...] De fato eu estou precisando mudar a minha forma de planejar [...]”. E também admitiu que a forma como faz o planejamento exige mais esforço no sentido da compreensão do trabalho que realiza, como expressou neste recorte: “[...] por isso, eu estou tendo que estudar muito [...]”.

As enunciações da professora S revelaram que, durante o estudo com o grupo, o desenvolvimento do nível de consciência possibilitou-lhe o reconhecimento da necessidade de superação da fragilidade teórica que permeia sua prática de planejamento, apontando ela própria a relação teoria e prática como via de transformação da realidade existente, reconhecendo ainda, que essa possibilidade é uma construção recíproca, com aproximações sucessivas e trocas interativas que promovem a colaboração.

O professor R, também reconheceu que relacionar a teoria com a prática ajudou na compreensão da prática de planejamento, ação que ele já vinha desenvolvendo antes do estudo, como demonstrou neste recorte: “[...] me ajudou naquela parte que eu já estou fazendo, quer dizer, ficou mais claro o conhecimento sobre o planejamento”.

Enquanto para o professor R, a prática da discussão e reflexão crítica acerca do conhecimento teórico que dá suporte à prática de planejamento já era realidade; para o professor H esta ação parece que há muito não acontecia. Esse entendimento surgiu a partir

desta enunciação do professor: “Isso aqui, talvez seja uma descoberta, existe ainda muita resistência, mas é importante reler, refletir e tentar aplicar nos novos tempos”. O surpreendente no discurso deste professor foi o fato dele apreender e acatar a prática de planejamento sustentada por estudos permanente e processual como aprendizagem, e reconhecer que embora haja resistência, é preciso superá-las no sentido do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à sua prática de planejamento (IBIAPINA, 2007).

Como dissemos cada professor expressou sua compreensão acerca da necessidade de relacionar a teoria com a prática de planejamento, dimensionando essa compreensão. A professora M, por exemplo, demonstrou que essa necessidade está presente na sua prática de trabalho, quando enunciou: “Para mim, é uma forma de repensar a forma como eu venho planejando, eu já faço essa autorreflexão, [...]. Eu tenho que procurar é trocar, é compartilhar [...]”. Essa professora tem demonstrado que realizar atividade prático-crítica é realizar uma prática fertilizada pela reflexão teórica, carregada de sentido e de significado (IBIAPINA, 2007). Com isso, entendemos que na prática de planejamento da professora M encontra-se a dimensão de mais alto nível de complexidade humana, a dimensão política, que aponta para a apreensão das contribuições que a teoria traz para o aprimoramento contínuo da prática, buscando tomar a decisão de negociar e compartilhar os conhecimentos científicos que possui.

Entendemos que todos os professores participantes desta investigação, enunciaram indicativos da necessidade formativa de relação da teoria com a prática, em processo de expansão. Outra necessidade formativa que entendemos encontrar-se em processo de expansão na prática de planejamento dos professores desta pesquisa é a criação de espaço para reflexão contínua.

4.3.2 Possibilidade de espaço de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática.

As reuniões pedagógicas são espaços criados com a finalidade de propiciar discussões, reflexões e tomada de decisões acerca das atividades de ensino e aprendizagem na escola. E são consideradas como um instrumento potencial de formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, entendemos que a falta de apoio pedagógico aos professores se configura como uma necessidade formativa que inviabiliza a prática de planejamento como uma prática crítica, coletiva e contínua.

Nas reuniões pedagógicas o eixo referencial deve ser a prática pedagógica, na qual se insere a prática de planejamento, que requer reflexão de maneira particularizada e o estudo

permanente dos projetos e ações do ensino e da aprendizagem. Com esse propósito, destacamos para discussão e análise os episódios a seguir que enunciam necessidades formativas dos professores participantes desta pesquisa com possibilidades de expansão do trabalho coletivo. Como no episódio 1, que apresentamos a seguir.

Professora L: [...] que outras possibilidades podem contribuir para melhoria do planejamento? A reflexão, vocês já falaram que é uma delas. Então, além da reflexão, que outras possibilidades o texto traz?

Professora M: Ah! Eu vejo a possibilidade da gente mudar essa forma de planejar, aqui na nossa escola. E acho que nós podemos, a partir daqui, nós quatro, ficar incitando a direção, os próprios colegas, porque a gente já faz isso, só que de uma maneira informal [...].

Professor H: [...] Eu sinto a mesma necessidade [...] você também [...].

Professora M: Na verdade L, eu não sei se H e R já pensam nessa possibilidade há mais tempo. Eu acredito que se a gente fizesse aqui um trabalho conjunto, por área de conhecimento [...], muitas das nossas dificuldades seriam... eu não digo que a gente erradicasse totalmente as dificuldades, mas amenizava e muito [...]. Eu acho que é isso que está faltando no nosso planejamento, essa interação. Mas a gente não tem esse momento, infelizmente. E, eu digo mesmo, eu estou com 20 anos de sala de aula, mas eu acredito que a gente ainda pode mudar esse cenário aqui, independente de governo, entendeu? De sistema. Mas uma escola que a gente tem mil e poucos alunos, com quadro de professores bons, se a gente tivesse uma boa coordenação aqui, que cobrasse mesmo, entendeu? Acho que a gente podia melhorar muito. (SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA, 15/07/2011).

Os discursos dos professores, enunciados no episódio 1, desenvolveram-se na segunda sessão reflexiva tempo/espço, na qual discutimos e refletimos acerca da colaboração. Foi uma discussão acirrada que fez emergir várias necessidades relacionadas à questão da ausência de reuniões pedagógicas, ou mesmo outra oportunidade de reunir o conjunto de professores e outros profissionais da escola.

No seu questionamento a professora L, lembra aos professores que a reflexão é uma das possibilidades de mudança da prática de planejamento, mas que podem existir outras, permitindo que os professores expressem suas ideias e opiniões, e apontem eles próprios sugestões para melhoria da prática que realizam. A questão expandiu a reflexão, provocando a enunciação de necessidades que também se transformaram em possibilidades, como esta da professora M: “Ah! Eu vejo a possibilidade da gente mudar essa forma de planejar aqui na nossa escola, e acho que nós podemos a partir daqui, nós quatro, ficar incitando a direção, os próprios colegas, porque a gente já faz isso, só que de uma maneira informal [...].” Esse recorte do discurso da professora M representa o pensamento da maioria dos professores acerca da realidade da prática de planejamento na escola onde atuam. Quando ela expressou seu pensamento, fez dele também um convite para os colegas, para que juntos instigassem a direção da escola a criar um espaço de discussão, reflexão e formação contínua, de modo que

saíam da condição de interação informal para a interação formal.

O professor H reforça a solicitação da professora M, ao enunciar: “[...] eu sinto essa mesma necessidade, [...] e vejo que você também [...]”. Além do reforço, ele faz também um apelo a outros professores ali presentes, para que propaguem essa ideia aos demais professores que não participam deste estudo, pois acredita que os outros professores compreendendo da forma como eles, o professor R, a professora M, a professora S e a professora L compreendem essa necessidade, poderá se tornar necessidade do conjunto de professores e assim, apoiando-se mutuamente, sensibilizar e conquistar mais adeptos, inclusive os diretores para juntos transformarem essa possibilidade em realidade.

A professora M prosseguiu enunciando que esse pensamento não é novo, e questionou a respeito dos professores H e R, se eles já haviam pensado antes dela sobre essa questão da possibilidade de modificar a prática de planejamento na escola, “[...] Eu acredito que se a gente fizesse aqui um trabalho conjunto, por área de conhecimento, muitas das nossas dificuldades seriam... eu não digo que a gente erradicasse totalmente as dificuldades, mas amenizava e muito [...]”. A proposta da professora M, é aquilo que Vasconcellos (2003) a esse respeito coloca como possibilidade, estudar as condições existentes, e uma condição pode ser o estabelecimento prévio de um horário fixo, em consenso com o grupo (professores, coordenação, direção), por nível ou turno. De modo que a reunião dos professores por nível, também possibilite a reunião por área de conhecimento como deseja a professora M. Seguindo firme nesse propósito, a referida professora afirmou: “[...] eu acho que é isso que está faltando no nosso planejamento, essa interação”.

A interação a que se referiu à professora M, é o espaço/tempo destinado para a reflexão crítica, coletiva e contínua da prática de planejamento, essencial, na medida em que possibilita a inter-relação entre os professores e a coordenação pedagógica. Essa necessidade foi enunciada com mais intensidade pela professora quando revelou sua experiência e vivência no magistério por duas décadas, mostrando-se decepcionada com a falta de apoio pedagógico ao trabalho dos professores, como demonstrou neste recorte:

[...] Mas a gente não tem esse momento, infelizmente. E eu digo mesmo, eu estou com 20 anos de sala de aula, mas eu ainda acredito que a gente pode mudar esse cenário aqui, independente de governo, entendeu? De sistema. Mas uma escola que a gente tem mil e poucos alunos, com quadro de professores bons, se a gente tivesse uma boa coordenação aqui, que cobrasse mesmo, entendeu? Acho que a gente podia melhorar muito.

As revelações da professora M são representativas do pensamento do grupo à medida que enfocou e exprimiu um sentimento tão forte, que a própria professora traz para o espaço

de reflexão sua experiência profissional de duas décadas. Ela estava segura da possibilidade de junto com seus pares transformar a realidade existente, em realidade desejável. Acredita na sua capacidade de agir e na dos colegas, e no acompanhamento por uma coordenação pedagógica dinâmica, com o apoio da administração escolar, coerente com o processo de transformação com o qual está comprometida, como demonstrou no episódio 2:

Professora M: não é que a gente tenha que ficar aqui quatro horas, ter que vim pra escola, não. Mas eu acho, que esse momento, a própria escola deveria oportunizar. Fazendo as reuniões de 15 em 15 dias, ou de mês em mês. [...] depois desses tempos que nós estamos por aqui (referindo-se às sessões reflexivas), eu vejo assim, nesses momentos, a gente mais solta, entendeu? Porque a gente só ouve o professor reclamar, mas ninguém toma uma atitude de fazer alguma coisa. Acho que entra aí a questão hierárquica da escola. (TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA, 22/09/2011).

A professora M, mais uma vez expressou a necessidade de criação na escola de espaço para reunir os professores. Ela deu, inclusive, sugestões de períodos para a organização das reuniões e disse também que a decisão de estabelecer o tempo para essa finalidade poderia partir da direção, fazendo uso da hierarquia que lhe cabe, mas considerando a iniciativa dos professores, que são os mais afetados. Foi o que demonstrou a professora, quando enunciou: “[...] Porque a gente só ouve o professor reclamar, mas ninguém toma uma atitude, de fazer alguma coisa. Acho que vem a questão hierárquica da escola.” Nessa perspectiva, uma prática que tem se revelado profícua é a participação constante da direção nas reuniões, pois assim tem oportunidade de acompanhar o processo e de se comprometer também com ele. Nesse sentido, Vasconcellos (2003) e Ibiapina e Lima (2007) dizem que no processo de transformação da prática de planejamento, o essencial é a mudança de atitude do profissional da educação.

O professor R, também se mostrou favorável à criação de espaço para reunião dos professores, e deu sua contribuição, apontando como possibilidade o exemplo enunciado no episódio 3:

Professor R: Vamos conversar e ver o que está acontecendo. [...] quer dizer, se fizéssemos de 15 em 15 dias uma reunião por área, pra conversar, pra juntar os professores [...]. (TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA, 22/09/2011).

Quando se trata de trabalho coletivo, um dos maiores consensos é justamente essa necessidade do professor rever suas atitudes, desenvolver outros níveis de consciência, para compreender melhor sua prática. A mudança de atitude é uma predisposição do professor para sentir, pensar e agir frente à realidade, como fizeram a professora M e o professor R. Para eles e os demais professores participantes, a criação de espaço de reflexão crítica, coletiva e

contínua da prática de planejamento depende das condições objetivas existentes na escola, mas as condições são barreiras que podem ser removidas e/ou extintas com trabalho coletivo. Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas podem se constituir nesses espaços e tempos requeridos pelos professores, rompendo com o isolamento do trabalho individual, introduzindo atitudes e ações de compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos, transformando a prática de planejamento para a forma de trabalho coletivo, num processo que envolva a mudança de consciência e de ação dos professores, ou seja, uma prática de planejamento carregada de sentido e de significado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto de chegada provisório, nosso propósito é tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado durante o desenvolvimento desta dissertação e o que ele proporcionou ao grupo de professores e à pesquisadora enquanto participantes do trabalho. Algumas limitações são evidenciadas, assim como as contribuições proporcionadas em sua prática de planejamento e as reflexões necessárias ao atendimento de exigências e desafios no percurso desta investigação.

Este trabalho foi motivado pela vontade de contribuir de alguma maneira com o processo de transformação da prática de planejamento dos professores. A partir dos sentidos e significados atribuídos por cada professor, tornou-se possível identificar as relações que estabeleceram consigo mesmo, com o processo formativo e de desenvolvimento com o conhecimento. As relações estabelecidas pelos professores, tanto de forma individual quanto coletiva, serviram para a caracterização da prática de planejamento refletida em suas atitudes, no processo de formação continuada dos componentes do grupo de professores.

O processo de investigação para identificar a forma de trabalho dos professores, relacionou-se com a revisão das práticas de planejamento, diagnosticadas no questionário, manifestadas no decorrer das sessões reflexivas, por meio dos discursos dos participantes e auxiliado pelas enunciações dos diários reflexivos de planejamento.

Os participantes deste estudo realizaram processo de reflexão crítica na busca da criação de possibilidades de atendimento para as necessidades formativas individuais e coletivas. Se por um lado, foi difícil admitir que a forma como o trabalho realizado precisa ser transformado, por outro, surge a consciência de que o envolvimento de todos gerou o motivo da busca pela realização do desejo de transformação, ou seja, tornar possível a satisfação das necessidades.

Nesta pesquisa, as necessidades individuais dos participantes tornaram-se coletivas. De modo que ao relacionarmos os sentidos individuais, criou-se um motivo coletivo que deu significado ao trabalho, ou seja, nas diversas manifestações, todos estavam em busca de ajuda mútua, de participação coletiva, de partilha de conhecimentos e experiências, de colaboração para dinamização da prática de planejamento, e apontaram o processo interativo como caminho para mudar as relações nas práticas de planejamento.

Nessa caminhada, os procedimentos de natureza colaborativa foram de extrema relevância no contexto de formação. Por permitirem aos professores a possibilidade de romper com teorias legitimadas no contexto educacional, transitando para práticas colaborativas nessa

realidade, como possibilidade de transformação. Portanto, a utilização do diário reflexivo de planejamento, o encontro colaborativo e as sessões reflexivas constituíram-se em espaços temporais nos quais os participantes procuraram estabelecer sentidos às diferentes dimensões de seu trabalho.

Quando os professores participantes de uma investigação são estimulados a discutir e refletir sobre suas próprias práticas de planejamento, é possível perceber que essas práticas estão conectadas aos paradigmas de formação que pressupõe a possibilidade de evidenciar o que diferencia um professor do outro nesse contexto de formação.

Neste trabalho de investigação, os participantes atribuíram mediante processo interativo reflexivo desenvolvido nos procedimentos, espaços de criação, reconstrução e redimensionamento, sentidos que apresentaram características predominantemente de trabalho individual. No entanto, não se pode afirmar que o trabalho coletivo não estivesse marcado nos discursos e nos pensamentos de mudança, mas fica claro que houve possibilidade de transformação no horizonte, realizada por meio de questionamentos presentes nos espaços de estudos. Nos princípios adotados neste trabalho, a articulação entre pesquisa e formação, criou possibilidades para o desenvolvimento da prática de planejamento dos professores na perspectiva do trabalho coletivo. O primeiro passo foi dado, porém a pesquisadora, assim como os professores participantes, tem consciência das dificuldades existentes para a passagem da perspectiva do trabalho individual para o trabalho coletivo.

Os dados apresentados ilustram o desenvolvimento do processo complexo de transformação que envolveu rupturas, assim como o rumo que seguiu as práticas de planejamento desses professores. Assim, não se trata de analisarmos o desenvolvimento das práticas individuais, mas o desenvolvimento dos professores em sua relação com o outro, mediados por procedimentos que criaram possibilidades de mudança.

Essa atitude é a marca da Pesquisa Colaborativa que tem a preocupação ética de não trazer prejuízos para os participantes da pesquisa que sejam decorrentes do seu envolvimento. O que não é suficiente, pois eles devem se beneficiar desse envolvimento, fazendo isso parte dos objetivos da pesquisa, especialmente, no caso da pesquisa sobre formação. Nesse sentido, a Abordagem Sócio-Histórica e a Pesquisa Colaborativa apostam no desenvolvimento de conhecimentos relacionados à prática e oriundos do processo de reflexão-ação-reflexão.

A análise das práticas de planejamento dos professores apontou para a realidade da prática de planejamento de caráter operacional/normativo, de planejamento estratégico, e de planejamento participativo-cooperativo. Essa última perspectiva inclui a participação dos professores, embora de forma restrita, com predominância acentuada de relações hierárquicas,

foi emergindo no percurso dos estudos, à medida que as discussões avançavam para o confronto da teoria com a prática, possibilitando o desenvolvimento de outros níveis de consciência dos professores.

No âmbito desta pesquisa o trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento foi se revelando nos posicionamentos ideológicos de cada participante, relacionados a perspectivas de formação, em decorrência das circunstâncias que delimitam a prática cotidiana dos professores. Desse modo, foi se delineando no campo das possibilidades, dispositivos capazes de ressignificar o contexto da prática de planejamento com perspectiva de transformação. Partindo desse pressuposto, a perspectiva de formação dos professores passa a ser entendida como formação continuada, de modo que formação e pesquisa se articulem, e os níveis de formação sejam vistos como complementares e interdependentes. Por essa razão, é imprescindível que a formação de professores seja realizada por meio da pesquisa da própria prática, de modo que os professores se sintam envolvidos e recebam os benefícios dessa parceria.

A formação de professores em parceria (pesquisadora e professores) é também um desafio que requer engajamento dos envolvidos, atendendo a dupla exigência: do sistema e do professor. Além de ser um dos princípios elencados nesta pesquisa, a articulação entre pesquisa e formação envolvendo todos os participantes é a formação acontecendo na prática.

O trabalho coletivo como foi evidenciado nesta pesquisa, é essencial para o atendimento das finalidades do ensino e da aprendizagem, e para o processo formativo dos professores, pois favorece a reflexão crítica, coletiva e contínua da prática e da teoria que lhe dá sustentação, visto que o conhecimento científico está cada vez mais provisório e instável, demandando em todos os campos de conhecimentos capacidades mais desenvolvidas para o atendimento das exigências educacionais. Dessa forma, o trabalho coletivo como instrumento de mediação da prática de planejamento dos professores torna-se um desafio para a formação docente.

Nosso estudo apontou, no final do processo de investigação, que houve expansão dos níveis de consciência dos professores, demonstrada pela linguagem e pelo modo de pensar. Chegamos a essa conclusão usando como parâmetro os discursos dos professores. Antes os discursos expressavam concepções de práticas solitárias, individualistas, que no percurso de formação foram se modificando para modos de pensar reflexivo e crítico, por exemplo, no reconhecimento da necessidade de refletir criticamente em conjunto com seus pares, interagindo, negociando tomada de decisão e sentidos, partilhando valores, conhecimentos, experiências etc. Quanto ao modo de agir, ficou o compromisso firmado consigo e com os

outros para fazer diferente, negociando sentidos e compartilhando significados para a formação de um grupo de professores colaboradores, que enxerguem na parceria possibilidades de expandir o trabalho coletivo. Nesse sentido, nunca é demais lembrar que esse é o horizonte desejado, que a prática não está pronta, mas em permanente construção.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1985.

ARAUJO, Marlinda Pessôa. **O Processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2010.

ASBHR, Silvia da S. F. A pesquisa sobre a atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, mai./jun./jul. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o Saber, o Saber-fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: Ed. UFPI, p. 47-62, 2007.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, p. 59-70, 2011.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, Rosemary H. et al. **Vygotsky**: uma revista no início do século XXI. São Paulo: Andross, p. 105-130, 2009.

DESGAGNÉ, Serge. *Le concept de recherché collaborative: fidée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. **Revue des Sciences de L'Education**. n. 23 (2), p. 371-393, 1997.

FARIAS, I. M. S. de. Do individualismo à colaboração: desafio à formação docente na contemporaneidade. In: MERCADO, Luis Paulo L; CAVALCANTE, Maria A. da S. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, p. 75-96, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa, 4. ed. rev. e amp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e formação: a

colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Solonilde (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, p. 13-28, 2007.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis**. v. 2. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 13. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

_____. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *El Pensamiento del Profesor*. Perú 164. Barcelona – España, 1987.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 51-76, 1997.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2008.

GEMERASCA, Maristela P.; GANDIN, D. **Planejamento Participativo na Escola**. O que é e como se faz. Coleção Fazer e Transformar. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

GÓMEZ, Perez A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 93-114, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A Pesquisa Qualitativa como Produção Teórica: uma aproximação Diferente. In: _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 29-71, 2005.

HARGREAVES, Andy. *Professorado, cultura y postmodernidade: cambian los tiempos, cambia el professorado*. 2. Ed. Madrid: Morata, 1998.

HOLZMAN, Lois Hood; NEWMAN, Fred. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo; LIMA, Maria da Glória S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo (Org.) **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 101-116, 2007.

_____. A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente. In: LOUREIRO, Eduardo Jr; IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo (Orgs.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-28, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. **Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente: Linguagem, Educação e Sociedade**. (UFPI) Teresina, v. 9. p. 26-38, jan./dez. 2005.

_____. Pesquisar e Colaborar na formação contínua de professores: modo de agir. In: **Anais do Colóquio Internacional da AFIRSE**. João Pessoa: EDUFRN, p. 1-15, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. v. 77, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, E. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, p. 87-117, 2004.

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane G., TARDELLI, Lília S. A. **O diário de leitura: ferramenta pra uma leitura crítica do texto**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 63-77, 2004.

MACHADO, Irene. A questão espaço temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. Círculo de Bakhtin: **Diálogos impossíveis**. Campinas: Mercado das Letras, p. 203-233, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MAGALHÃES, Maria C. Camargo. A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Douctor, p. 148-157, 2006.

_____. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Douctor, p. 88-96, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática do supervisor escolar**. 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAURA, S. C. Ferreira (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 17-79, 2008.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHETTINI, Rosemary H. **Atividade em sala de aula**: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross, 2008.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 77-91, 1997.

TELES, Antônio Xavier. **Psicologia Moderna**. 34 ed. São Paulo Ática, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como Sujeito de Transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezados/as Professores/as,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de Mestrado, pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, cuja temática é o trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores.

Pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, cuja característica básica é a adesão voluntária dos professores/professoras para a formação do grupo, por acreditarmos que dessa forma a participação desses profissionais contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para o desenvolvimento profissional e pessoal dos partícipes envolvidos neste estudo, conduzindo-os a uma reflexão crítica acerca do conceito de trabalho coletivo, com o intuito de promover e elevar a consciência de sua prática pedagógica.

Assim, com o objetivo de subsidiar a pesquisa e nos conhecermos, precisamos, inicialmente, da colaboração dos professores e das professoras para responderem o questionário anexo.

Esperando contar com a sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Maria Luiza Santos Gama

Mestranda em Educação da 18ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Piauí – UFPI

QUESTIONÁRIO

Prezado/a Professor/a,

O presente instrumento técnico de pesquisa – questionário – se constitui na primeira etapa metodológica para formação de um grupo de estudo colaborativo, como parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Educação de Maria Luiza Santos Gama, aluna da 18ª Turma do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Petrônio Portella, Teresina – PI.

Esta pesquisa será do tipo colaborativa, e com ela objetivamos investigar os sentidos que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento, relacionando-os às necessidades formativas que expandem esses sentidos.

Caso tenha interesse e disponibilidade em participar das discussões e reflexões, estudo e formação acerca do tema sentido e significado de trabalho coletivo dos professores, responda as questões abaixo:

1. Dados pessoais:

Nome: _____ Estado civil: _____ D.N: _____

Gênero: () masc. () fem. Endereço: _____

Telefones: () _____ / Celular: () _____ E-mail: _____

Disciplinas que ministra atualmente: _____

Regime de trabalho no C. E. Leda Tajra: _____ Nº de horas:

2. Formação Básica:

Onde cursou a maior parte da Educação Básica? (Ensino Fundamental e Médio)

() Escola pública () Particular Cidade: _____ Turno: _____

Formação acadêmica: Graduação

Instituição: _____ Turno: _____

Curso: _____ Regime: () Regular () Especial () Outro: _____

Cidade: _____ Período: de _____ a _____

Você possui outro curso de graduação? Caso a resposta seja afirmativa, favor preencher as informações abaixo.

Curso: _____ Instituição: _____

Regime: () Regular () Especial () Outro

Turno: _____ Cidade: _____ Período: de _____ a _____

3. Formação Continuada:

Você participou de algum curso de especialização, mestrado ou doutorado? Quais? Por favor, especifique.

Curso: _____ Instituição: _____ Período: de ____ a ____

Você participou, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação continuada como cursos, minicursos, congressos, simpósios, seminários, palestras, encontros etc? Quais e em quais instituições?

Nome da atividade: _____

Instituição: _____

4. Experiências docentes:

Quando e onde você ingressou na atividade docente?

Ano: _____ Sistema de ensino: _____ Cidade: _____

Nível de Ensino: _____ Disciplina: _____ Turno: _____

Quando e onde ingressou na atividade docente no Ensino Médio?

Ano: _____ Cidade: _____ Escola: _____

Tempo de serviço: () Entre 1 e 5 anos; () Entre 5 e 10 anos; () Entre 10 e 15 anos
() Acima de 15 anos.

Nível (ou níveis) de ensino que você já trabalhou ao longo de sua trajetória profissional docente: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação
() Ensino Profissionalizante () Pós-Graduação () Cursos Livres de Idiomas () EJA

Desenvolve outra atividade profissional? () sim () não. Área de atuação: _____

5. Questões específicas para estudo e formação

5.1 Para você o que é trabalho coletivo?

5.2 Explique como você considera que o trabalho coletivo acontece para os professores em situação de planejamento.

5.3 Exemplifique uma situação de trabalho coletivo entre os professores.

5.4 Que experiências contribuíram na construção do sentido de trabalho coletivo para você?

5.5 Que necessidades formativas você gostaria de discutir no grupo de estudo para desenvolver e/ou ampliar a compreensão de trabalho coletivo?

5.5 Para você, qual é a relação entre o sentido de trabalho coletivo e a prática docente?

5.6 Em sua opinião, compartilhar o sentido/significado de trabalho coletivo com outros

professores poderia contribuir para mudar/transformar a sua prática?

5.7 O que você considera como prática crítico-reflexiva na Educação?

5.8 Você gostaria de aderir ao grupo de colaboradores da pesquisa mencionada na carta-convite? Explique suas razões independente da sua resposta.

Caso tenha respondido às questões, manteremos contato para informarmos dia, horário e local da reunião para detalhamento desta pesquisa e as estratégias de negociação das atividades subsequentes. Somente após esse encontro estará confirmada sua adesão ao grupo de pesquisa colaborativo mencionado acima.

Bacabal, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do voluntário/a

APÊNDICE B – PLANOS DE ESTUDO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

Quadro 12 – Questões orientadoras da primeira sessão reflexiva – 11/07/2011

Objetivo	Apoio didático	Ações reflexivas	Questões orientadoras
Discutir colaboração, fazendo relação com o trabalho coletivo no contexto do planejamento de ensino.	DVD do filme <i>Bee Movie</i> : a história de uma abelha.	Descrever	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o assunto (conteúdo temático) abordado? • Quem é o autor? • Em que contexto se desenvolve a trama do filme? Com que objetivo? • Como iniciou o filme (como foi apresentado)? • Que subtemas foram desenvolvidos? • Quais são os valores transmitidos? • Que tipo de trabalho foi apresentado no filme? Trabalho em grupo ou trabalho individual?
		Informar	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o foco do conteúdo do filme? • Que concepção de trabalho coletivo usada no filme orienta a vida das abelhas? Por quê? • Que consequências teve a escolha feita pelas abelhas para a vida da colmeia? Por quê? • De que maneira as abelhas adultas colaboraram para a formação das mais jovens? (Fazendo relação com a educação). • Que tipos de conhecimentos foram abordados no filme?
		Confrontar	<ul style="list-style-type: none"> • Como o conhecimento e a intenção veiculados no filme proporcionaram o desenvolvimento das abelhas? • Acredito nos interesses e valores que o filme veicula? • Que papel atribuo à abelha jovem como protagonista da mudança na vida da colmeia? • Que visão de homem e de sociedade esses valores veiculados no filme nos ajudam a construir? • Para que serviu esse filme? • O que desse filme podemos utilizar para embasar nosso planejamento pedagógico?
		Reconstruir	<ul style="list-style-type: none"> • Como faria para planejar com base nas situações práticas apresentadas no filme? • O que poderia ser transposto desse conteúdo para o planejamento de suas atividades docentes? • Que outras possibilidades o filme apresenta? • Que relação estabelecemos entre o conteúdo do filme e a nossa atividade de planejar?

Fonte: Adaptação da Cadeia Criativa de Liberali (2008).

Quadro 13 – Questões orientadoras da segunda sessão reflexiva – 15/07/2011

Objetivo	Apoio didático	Ações reflexivas	Questões orientadoras
Discutir colaboração, fazendo relação com o trabalho coletivo no contexto do planejamento de ensino.	Texto: A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente: estamos todos juntos na mesma névoa.	Descrever	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o conteúdo temático abordado nesse texto? Com que objetivo? • Quem é a autora? Como iniciou o texto (como foi apresentado)? • Que subtemas (outras atividades) foram desenvolvidos? • Quais são os valores transmitidos? • Que tipo de trabalho (atividade) foi abordado no texto? Trabalho em grupo ou trabalho individual?
		Informar	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o foco do conteúdo do texto? • Qual/is a/s concepção/ões de colaboração que o texto aborda? Por quê? • Que consequências você acha que pode ter a escolha de determinada concepção para a orientação de seu planejamento? Por quê? • De que maneira os professores colaboram para formação dos alunos? • Quais os tipos de conhecimentos abordados no texto?
		Confrontar	<ul style="list-style-type: none"> • Como o tipo de conhecimento e a intenção veiculados no texto proporcionam o desenvolvimento dos alunos? • Acredito nos valores que o texto veicula? • Que papel atribuo ao professor, como protagonista da mudança na vida do aluno e da sociedade? • Que visão de homem e de sociedade os valores veiculados no texto nos ajudam a construir? • Para que serviu esse texto? • O que desse texto podemos utilizar para o embasamento do planejamento pedagógico?
		Reconstruir	<ul style="list-style-type: none"> • Como faria para planejar com base nas situações práticas apresentadas no texto? • O que poderia ser transposto desse conteúdo para o planejamento de suas atividades docentes? • Que outras possibilidades o texto apresenta? • Que relação estabelecemos entre o conteúdo do texto e a nossa atividade de planejar?

Fonte: Adaptação da Cadeia Criativa de Liberali (2008).

Quadro 14 – Questões orientadoras da terceira sessão reflexiva – 22/09/2011

Objetivos	Apoio didático	Ações reflexivas	Questões orientadoras
Identificar os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento.	Texto: A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Autora: Schettini (2008).	Descrever	<ul style="list-style-type: none"> • O que é trabalho? • E trabalho humano? • E trabalho coletivo?
		Informar	<ul style="list-style-type: none"> • Como o modelo de planejamento adotado pela escola pode contribuir para a efetivação do planejamento dos professores? • Que consequências podem resultar dessa realidade? • É possível planejar de forma solitária? Que consequências podem ter para os alunos?
		Confrontar	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando o planejamento como uma atividade, como essa atividade deve ser desenvolvida? • Como compreendo a atividade de planejar? • Como concebo o planejamento?
		Reconstruir	<ul style="list-style-type: none"> • O que devemos mudar no nosso planejamento? • Existem outras formas de organizar nossa atividade de planejar? • O que podemos fazer de diferente na nossa prática de planejamento?

Fonte: Adaptação da Cadeia Criativa de Liberali (2008).

Quadro 15 – Questões orientadoras da quarta sessão reflexiva – 29/09/2011

Objetivo	Apoio didático	Ações reflexivas	Questões orientadoras
<p>Discutir e refletir sobre a prática de planejamento dos professores, buscando identificar nesse estudo sentidos e significados para o trabalho coletivo dos professores e subsídios para identificar necessidades formativas relacionadas a essas práticas e sua caracterização.</p>	<p>Texto: Planejando ações para o desenvolvimento de competências. Autor: Moretto (2008).</p>	<p>Descrever</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema abordado no texto? • O que você considera como ponto marcante? • O que você compreende do contexto da leitura que pode estabelecer colaborativamente a dinâmica que guia a organização e a reorganização das condições de ensino e de aprendizagem no contexto da leitura? Por quê? • Que tipos de conhecimentos foram abordados no texto?
		<p>Informar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua relação com o conteúdo abordado? • Como podemos criar condições para que os alunos se tornem coconstrutores do conhecimento? • O que do texto devo considerar para embasar o meu planejamento?
		<p>Confrontar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando os conhecimentos veiculados no texto, como eles podem contribuir para a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas? • O que do texto pode contribuir para o seu planejamento? • Qual a relação que tem esse conhecimento com o seu planejamento? • Que relação existe entre a atividade de planejar hoje e a ação de planejar antes das nossas sessões reflexivas?
		<p>Reconstruir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que você faria para articular a teoria com a prática nas ações de planejar? • O que você faria para que a colaboração e a reflexão pudessem fazer parte de sua prática de planejamento no cotidiano?

Fonte: Adaptação da Cadeia Criativa de Liberali (2008).

Quadro 16 - Questões orientadoras da quinta sessão reflexiva – 24/04/2012

Objetivo	Apoio didático	Ações reflexivas	Questões orientadoras
Realizar estudo para discutir e refletir sobre a prática de planejamento dos professores, buscando identificar sentidos e significados para o trabalho coletivo e elementos para a caracterização da prática.	Texto: O planejamento como atitude. Autoras: Ibiapina; Lima (2008).	Descrever	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o tema e autores do texto? ▪ Quem são os meus alunos? Em que contexto eles estão inseridos? Quais as minhas expectativas quanto à sua formação? ▪ Qual a concepção de homem e de sociedade orienta a minha atividade de planejar? ▪ O que você compreende, do contexto da leitura, que pode estabelecer colaborativamente a dinâmica que guia a organização e reorganização das condições de ensino e de aprendizagem? Por quê? ▪ Quais são as características da minha prática de planejamento? ▪ Em qual concepção minha prática de planejamento está inserida?
		Informar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que percebo o espaço da sala de aula dessa forma? ▪ Qual a relação do conteúdo abordado com o meu planejamento? ▪ Por que escolhi essa concepção de homem e de sociedade para orientar o meu planejamento? ▪ Por que escolhi essa concepção de prática de planejamento? ▪ O que dessa leitura devo considerar para embasar o meu planejamento?
		Confrontar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que devo considerar ao interpretar o espaço da sala de aula? ▪ Como posso criar condições para que os alunos se tornem coconstrutores do conhecimento? ▪ Como esses conhecimentos veiculados no texto podem contribuir para minha atividade de planejar? ▪ Quais as consequências da modalidade de prática de planejamento que utilizo? ▪ Quando estou planejando, troco informações e experiências com colegas de profissão? Sim. Não. Por quê? ▪ Que relação existe entre a atividade de planejar hoje e a ação de planejar antes das nossas sessões reflexivas?
		Reconstruir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você faria para articular a teoria com a prática nas ações de planejar? Você vem fazendo isso? ▪ O que preciso mudar e o que deve permanecer na minha prática de planejamento? ▪ O que eu penso fazer para que a colaboração e a reflexão possam fazer parte de minha prática de planejamento?

Fonte: Elaborado com base na Cadeia Criativa de Liberali (2008).

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – (PPGE^d)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto:
Pesquisadora responsável:
Instituição/Departamento:
Telefone para contato:
Pesquisadora participante:
Telefones para contato:

Prezado/a Professor/a

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de uma pesquisa em Educação sobre “O trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores” que será conduzida pela pesquisadora mestranda Maria Luiza Santos Gama, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Sua adesão como colaborador/a da pesquisa é voluntária. Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre 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 da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma.

O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento, relacionando-os às necessidades formativas que expandem esses sentidos. Para isso, será aplicado um questionário e serão realizadas observação colaborativa e sessões reflexivas, envolvendo estudos que estejam relacionados diretamente com as necessidades formativas indicadas pelos/as professores/as. Seu envolvimento direto consistirá em coproduzir em colaboração com seus pares, participar das reuniões de planejamento, as quais serão observadas, e de sessões reflexivas, ambas gravadas em áudio, e posteriormente usadas para análise. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base na abordagem Sócio-histórica. No caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser negociadas com a pesquisadora, 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, processo de colaboração na instituição por meio de crítica que vão auxiliá-lo/a a produzir sentidos e significados considerados imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, levando-o/a a atribuir

sentidos e significados 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 do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações ao longo de toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações produzidas 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 surjam eventuais dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: O trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Professora pesquisadora Maria Luiza Santos Gama a minha decisão em participar neste estudo. 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.

Bacabal – MA, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável pelos estudos _____.

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.

Bacabal – MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a pesquisador/a 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 web: www.ufpi.br/cep