

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



**DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA
PROFISSIONAL**

**TERESINA (PI)
2007**

FRANCISCA DA COSTA BRITO

**DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

**TERESINA (PI)
2007**

Brito, Francisca da Costa

B862d Docência no Ensino Fundamental : refletindo sobre a prática
profissional / Francisca da Costa Brito. -- Teresina, 2007.
181f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí – UFPI.

Orientadora: Profª Drª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Docência – Prática profissional. 2. Pedagogia. I Título.

CDD 371. 3

FRANCISCA DA COSTA BRITO

**DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria de Melo Ibiapina.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - Orientadora
UFPI

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota - Examinador
UNESC/SC

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

Prof.^ª. Dr.^ª. Antonia Edna Brito - Examinadora
UFPI

Dedico este trabalho a minha mãe (in memoriam), Maria Rita da Costa, que sempre foi a minha fonte de inspiração e esperança na caminhada por dias melhores; às colaboradoras do estudo, Albenes, Conceição, Daci, Joana, Natividade, Socorro, Shirlene e Verônica, pela partilha de experiências, saberes e significados construídos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que acreditaram que eu seria capaz de realizar mais esse sonho, em especial:

A Deus, minha eterna fonte de luz, fé e inspiração.

À Profª. Drª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por ter me acolhido, respeitado e dedicado valiosa orientação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Loureiro Junior, pela colaboração em todos os momentos da pesquisa.

À Profª. Drª. Maria Salonilde Ferreira, pelas valiosas contribuições.

Ao Secretário de Educação Municipal, Prof. Dr. Washington Bonfim, pelo apoio recebido.

Ao Diretor do CECPI, Prof. Solistícios Melão de Oliveira Ribeiro, pelo apoio recebido.

A todos os meus colegas de Mestrado, pelo convívio e aprendizado, em especial, Francisca Carla e Marinalva.

As colaboradoras do estudo: Albenes, Conceição, Daci, Joana, Natividade, Socorro, Shirlene e Verônica.

Aos meus anjos de força Rosa Macedo, Osimar, Lúcia Irene, Ana, pelo apoio e carinho, pelas palavras de otimismo e fé.

Quero ensinar-te o que aprendi, mas isso eu quero dar-te gratuitamente, porque tu farás com esse aprendizado algo diferente do que fiz [...].

RICHARD BACH

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados da pesquisa colaborativa que desenvolvemos com um grupo de professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina. Neste estudo, adotamos o princípio do Materialismo Histórico Dialético de que o conhecimento, os sentimentos, a consciência e o pensamento dependem da atividade do homem. Utilizamos como referencial teórico e metodológico os pressupostos da abordagem sócio-histórica de que a linguagem, a interação e a mediação contribuem para que o professor desenvolva-se profissionalmente e ressignifique sua prática. Nesse contexto, optamos pela pesquisa colaborativa por ela permitir o estabelecimento de estreita relação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa. Assim, buscamos apoio em Vygotsky (1998, 2001), Ibiapina e Ferreira (2003, 2005), Freitas (2004), Carvalho (2004), Desgagné (1997), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), Magalhães (2004), Contreras (2002), dentre outros. Para realização desta pesquisa, formulamos a seguinte questão: Como o processo de formação de conceitos e de reflexão crítica contribui para ressignificar a prática docente? De modo geral, estabelecemos o seguinte objetivo: Investigar como o processo de formação de conceitos e de reflexividade contribui para ressignificar a prática docente. De forma mais específica, o estudo visou diagnosticar as necessidades formativas das docentes, reconstruir os conceitos relativos às necessidades formativas, identificar, por meio do exercício de reflexividade, as concepções teóricas presentes na prática docente e analisar a relação existente entre a formação de conceitos e a prática docente. O procedimento adotado no estudo foi a entrevista semi-estruturada, os encontros coletivos, as sessões de estudo, as sessões reflexivas e a videoformação. Esses procedimentos possibilitaram a realização do exercício de reflexão crítica sobre os conceitos de ensino e aprendizagem e a ressignificação da prática docente vista no vídeo, permitindo, assim, que o grupo estabelecesse uma relação entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação. Nesse contexto, partilhamos idéias, experiências, saberes, incertezas e intenções. No entrecruzamento de vozes, ressignificamos conhecimentos e a prática, apoiadas pela mediação, linguagem, colaboração e a reflexão.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Reflexão Crítica. Prática docente. Colaboração.

ABSTRACT

In this paper, we presented the results of the collaborative research that we developed with a group of teachers who teach the elementary school initial grades in the municipal teaching network of Teresina. In this study, we adopted the Historical Dialectic Materialism principle that knowledge, feelings, conscience and thought depend on man's activity. We used as theoretical and methodological reference, the presuppositions of socio-historical approach that language; interaction and mediation contribute for the teacher to grow professionally and to re-signify his/her practice. In that context, we opted for the collaborative research once it allows the establishment of a close relationship between the researcher and the collaborators of the research. Thus, we looked for support in Vygotsky (1998, 2001), Ibiapina and Ferreira (2003, 2005), Freitas (2004), Carvalho (2004), Desgagné (1997), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), Magalhães (2004), Contreras (2002), among others. For the accomplishment of this research, we formulated the following subject: How does the process of formation of concepts and of critical reflection contribute to re-signify the educational practice? In general, we established the following goal: To investigate how the process of formation of concepts and of reflexivity contributes to re-signify the educational practice. In a more specific way, the study tried to diagnose the teachers' formative needs, to rebuild the relative concepts to the formative needs, to identify, through the reflexivity exercise, the theoretical conceptions present in the teaching practice and to analyze the relationship between concepts formation and the educational practice. The procedure adopted in the study was the semi-structured interview, collective encounters, study sessions, reflexive sessions and video-formation. Those procedures made it possible for the exercise of critical reflection about teaching and learning concepts and the re-significance of the educational practice seen in the video to be carried out, thus allowing the group to establish a relationship between theory and practice, between speech and action. In that context, we shared ideas, experiences, knowledge, uncertainties and intentions. In the intercrossing of voices, we re-signified knowledge and practice, backed up by mediation, language, collaboration and reflection.

Key Words: Teaching and Learning. Critical reflection. Educational practice. Collaboration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS NA PESQUISA	18
1.1 - Princípios teórico-metodológicos	19
1.2 - Interagindo com as partícipes	23
1.3 - Procedimentos metodológicos	25
1.3.1- A entrevista	26
1.3.2- O encontro coletivo	28
1.3.3- As sessões de estudos	30
1.3.4- As sessões reflexivas	33
1.3.5- A videoformação	37
1.4 - Procedimentos de análise dos dados	39
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	46
2.1 - Trajetórias de desenvolvimento profissional dos professores	47
2.1.1 - Tempo de atuação no magistério	49
2.1.2 - Motivos da escolha da profissão	52
2.1.3- Caracterização da ação de ensinar	56
2.1.4 - O exercício de reflexão sobre a prática	59
2.1.5 - O sentido do desenvolvimento profissional para as professoras	62
2.1.6 - Necessidades formativas das partícipes	68
CAPÍTULO III-FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	75
3.1 - Compreendendo a formação de conceitos	76
3.2 - Conhecendo, compreendendo a arqueologia do conceito de ensino	78
3.3 - Conhecendo, compreendendo a arqueologia do conceito de aprendizagem	90
3.4 - Análise dos conceitos prévios e reconstruídos de ensino	100
3.5 - Análise dos conceitos prévios e reconstruídos de aprendizagem	116

CAPÍTULO IV-CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE	133
4.1 - Confronto pela imagem: o olhar sobre si mesmo	134
4.2 - Análise da prática da partícipe Natividade	138
4.3 - Análise da prática da partícipe Verônica	144
4.4 - Análise da prática da partícipe Conceição	149
4.5 - Análise da prática da partícipe Daci	155
4.6 - Análise da prática da partícipe Joana	159
4.7 - Análise da prática da partícipe Shirlene	164
CHEGANDO AO PONTO DE RECOMEÇAR	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	182

INTRODUÇÃO

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

PAULO FREIRE

Nesta parte introdutória, apresentamos a justificativa para a realização deste trabalho. Destacamos os objetivos, a questão de pesquisa e a estrutura da dissertação. Construímos o objeto de estudo com base em Vygotsky (2001), Garcia (1999), Ribeiro (2004), Kopnin (1978), Desgagné (1997), dentre outros.

No contexto do ensino escolarizado, o professor é o sujeito que medeia as interações no espaço da sala de aula e conduz o ensino na perspectiva de promover a aprendizagem.

Nesse cenário, ele desenvolve sua prática baseado em experiências e concepções teóricas que fizeram parte de sua formação e do contexto histórico e cultural em que está inserido. Dessa forma, pelo papel social que desempenha, o professor é agente de transformação e precisa, portanto estar consciente da ação que realiza e dos resultados que ela produz, já que é essa consciência que o torna capaz de realizar transformações em sua prática. Nesse sentido, o professor é um profissional que necessita estar em constante processo de formação, a fim de que adquira os subsídios necessários para orientar sua prática. Partindo desse princípio, desenvolvemos esta pesquisa, a qual propicia investimento, ao mesmo tempo, na formação continuada do professor e na co-construção de conhecimentos em parceria com o investigador.

A experiência que temos como profissional do magistério, ao longo dos anos, tem suscitado essa necessidade (de investimento na formação), pois, quando iniciamos a carreira no magistério, tínhamos acabado de ingressar no curso de Pedagogia (graduação). Nesse período, a sala de aula representava a primeira experiência profissional. Esse foi um momento marcado por muitas dúvidas e incertezas quanto à ação de ensinar, já que não havíamos cursado as disciplinas básicas do curso que orientavam nesse sentido e não tínhamos ainda recebido orientações sobre como deveríamos proceder. Nesse contexto, procuramos agir tomando por base as ações dos professores que, durante nossa vida de estudante secundarista, tinham nos marcado pelas atitudes e ações realizadas. Entretanto sentíamos que algo estava faltando para que essa prática fosse mais significativa. Dessa forma, continuamos estudando e, nesse processo, concluímos o Curso de Pedagogia e fizemos mais duas habilitações: Supervisão escolar e Orientação educacional. Nesse percurso, fomos aprovada no concurso para supervisor escolar da rede municipal de ensino de Teresina e assumimos essa função.

Como supervisora¹, procuramos oferecer aos professores com quem trabalhamos o apoio não recebido como professora. Nesse sentido, partilhamos angústias e incertezas originadas da própria prática, embora estejamos sempre procurando apoiá-los nas ações realizadas, sentimos que esse apoio ainda não é suficiente e que algo a mais precisa ser feito. Essa experiência despertou para a necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas séries iniciais.

Nesse percurso profissional, acompanhando a prática dos professores dessas séries, inquietava-nos a forma como a ação de ensinar era conduzida nos espaços da sala de aula, já que grande parte dos professores permaneciam sentados, atrás de seus birôs, enquanto os

¹ A partícipe e pesquisadora exerce essa função há 13 anos na escola da rede municipal de ensino de Teresina Centro de Educação Comunitária, do Parque Itararé, local onde ocorreu o processo de investigação.

alunos realizavam atividades rotineiras, que enfatizavam apenas a memorização. Em virtude dessa realidade, estávamos sempre em busca de novos conhecimentos que nos permitissem, e também aos professores, refletir e ter mais consciência das ações que realizávamos. Nessa perspectiva, participamos de diversos cursos, especializações, bem como acompanhamos, no espaço da escola, a ocorrência de formações que enfatizavam a importância da utilização de atividades mais dinâmicas no espaço da sala de aula. Mesmo assim, verificávamos que poucos avanços haviam sido alcançados na prática docente, o que, de certa forma, levou-nos a perceber que ações mais concretas precisavam ser realizadas e que outros espaços de formação precisavam ser criados para atender as necessidades formativas dos supervisores e professores.

Dessa forma, com a vontade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores que atuam nas séries iniciais, elegemos como objeto de estudo a ressignificação da prática docente, já que consideramos que o professor é sujeito social que reconstrói sua ação profissional, repensando seus modos de ser e agir no exercício da docência.

Nessa perspectiva, Altet (2000) enfatiza que é importante o conhecimento do que acontece na prática, sendo isso possível mediante a observação dos atos produzidos em sala de aula. Para a autora, esse é o ponto de partida para a tomada de consciência sobre o agir docente e para a construção de novas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Giesta (2001) afirma que o investimento na formação docente, contribui para que o professor realize uma prática mais coerente com as idéias e teorias por ele estudadas, tornando-o mais consciente de seu saber, de seu fazer e do ser professor. Brito (2006, p.117), considerando a prática como um espaço propiciador de conhecimento profissional, afirma que

[...] os processos formativos devem proporcionar ao professor um sólido e amplo repertório de saberes necessários ao metier profissional, além de buscar o diálogo com a realidade escolar na perspectiva de formar um profissional com autonomia, senso crítico, sobretudo, que se perceba o professor de profissão com habilidades para re-significar o contexto de sua ação.

Nesse contexto, compreendemos que a formação que parte da análise e da reflexão do contexto em que o professor atua auxilia os docentes a compreenderem as ações que realizam e os resultados alcançados na condução do processo ensino-aprendizagem. Assim, vislumbramos, com esta pesquisa, a possibilidade de contribuir para suprir necessidades pessoais, bem como para que o grupo com quem trabalhamos conheça os limites e as possibilidades de sua ação, ressignifique as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e

desperte para a necessidade de transformação da atividade que desenvolvem. Nesse sentido, este trabalho é, ao mesmo tempo, um espaço de pesquisa e de formação.

Atualmente, o investimento na formação continuada é ressaltado por Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) como uma ação necessária à formação de professores, já que esse investimento propicia o desenvolvimento profissional desses profissionais. Para Garcia (1999), o processo de formação deve ser voltado para a mudança, já que ela é consequência de uma atitude permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções para os problemas da prática. Dessa maneira, a formação deve possibilitar uma revisão da prática docente, permitindo que o professor, enquanto participe desse processo, seja autor e ator de sua própria transformação (RIBEIRO, 2004). Compreendemos, assim, que a formação continuada é uma ação que visa melhorar o desempenho do professor tanto no nível pessoal quanto profissional, particularmente quando investe em formação que dá atenção especial à prática docente.

Assim, considerando a importância deste estudo como procedimento de pesquisa e também como espaço propiciador de formação, recorreremos à fundamentação teórica e metodológica proposta pela abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1998, 2001; BAKHTIN, 1997; GUETMANOVA, 1989), dentre outros, bem como aos princípios da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2004; MAGALHÃES, 2004; IBIAPINA ; FERREIRA, 2006) dentre outros, e ao Materialismo Histórico Dialético (KOPNIN, 1978).

Dessa maneira, partimos do Materialismo Histórico Dialético, considerando que a consciência, os sentimentos e o pensamento conceitual dependem da atividade do homem, bem como nos baseamos na concepção de que as funções superiores desenvolvem-se em um processo sócio-histórico mediado pela linguagem e pela interação social. Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) afirma que o homem é um ser social que se desenvolve nas interações que estabelece com os pares e que esse processo é dialógico e mediado por pares mais experientes. Na escola, o professor é considerado o par mais experiente e o responsável pela condução do processo ensino e aprendizagem, assim, precisa estar constantemente em busca de conhecimentos que favoreçam o exercício de uma prática mais consciente e significativa. Nesse sentido, consideramos que a pesquisa colaborativa, enquanto espaço interativo de formação e co-produção de conhecimentos contribui para que os professores reflitam criticamente sobre o que fazem e elaborem saberes que lhes permitam responder de forma mais eficiente às exigências da prática.

Nesse sentido é que, neste trabalho, pretendemos responder à seguinte questão de pesquisa: Como o processo de formação de conceitos e de reflexão crítica contribui para ressignificar a prática docente? O professor é sujeito sócio-histórico, é agente de transformação, desse modo, ele precisa compreender o que acontece na prática para que, a partir do entendimento das bases teóricas que fundamentam sua ação, possa agir no sentido de transformá-la.

Assim, na perspectiva de contribuir para que os professores reflitam criticamente sobre a prática de ensinar e tenham mais consciência do que fazem, como fazem e por que fazem, é que nos propomos, nesta pesquisa, a responder ao seguinte objetivo geral: investigar como o processo de formação de conceitos e de reflexividade contribui para ressignificar a prática docente. De forma mais específica, o estudo visa diagnosticar as necessidades formativas das docentes; reconstruir os conceitos relativos às necessidades formativas; identificar, por meio do exercício de reflexividade, as concepções teóricas presentes na prática docente e analisar a relação existente entre a formação de conceitos e a prática docente.

Dessa forma, consideramos que o processo de formação e desenvolvimento de conceitos pode contribuir ou não para que o sentido e o significado da ação de ensinar e aprender sejam compreendidos em sua essência. Nessa perspectiva, Vygotsky (1996, p.79) argumenta que “[...] o pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos [...]”, já que é dessa forma que os sujeitos chegam a compreender a sua realidade e também a dos outros. Os conceitos representam, para o autor, uma forma de generalização do pensamento, um processo interativo e mediado pela linguagem, que evolui, gradativamente, passando do nível dos conceitos espontâneos para os científicos. Kopnin (1978, p. 210), considerando o movimento dos conceitos em seu processo de formação, enfatiza que “[...] a mudança dos conceitos ocorre como resultado do desenvolvimento do nosso conhecimento [...]”.

Neste trabalho, o exercício de reflexividade é realizado por meio do procedimento da videoformação que propicia a análise da prática docente, possibilitando o encontro do professor consigo mesmo, com suas ações e com as possibilidades de transformação do fazer e do saber-fazer. Para Carvalho e Gonçalves (2000, p. 86), “[...] as imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas. Favorecem a relação teoria-prática, na medida em que o comportamento docente e de seus alunos mostrado no vídeo precisa ser analisado e explicado”. As autoras em referência argumentam que esse é um procedimento necessário, uma vez que permite que os professores reflitam sobre seu ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos, formando a consciência de que existe uma interligação desses conceitos com a

prática pedagógica, visualizando possibilidades deles serem reconstruídos permitindo, assim, que transformações ocorram na prática.

Assim, consideramos que este trabalho é importante para a ressignificação da prática docente, já que propicia a oportunidade de diálogo, reflexão e colaboração, elementos indispensáveis para concretizar os objetivos definidos no percurso de pesquisa e formação que nos propusemos atingir.

Durante esta pesquisa, ouvimos e fomos ouvidos e, no entrecruzamento das diversas vozes, construímos novos sentidos e significados para a ação docente. Nesse processo, nos apropriamos de muitas vozes e de novas formas de organização do pensamento, o que nos permitiu a composição dos capítulos que referendam este estudo, expostos a seguir:

No capítulo I, apresentamos o referencial teórico-metodológico e os procedimentos que orientaram a investigação e que subsidiaram as análises e significações construídas ao longo da dissertação.

No capítulo II, resgatamos a trajetória e o percurso do desenvolvimento profissional das colaboradoras da investigação, enfatizando, nesse processo, as significações do ser e do estar na profissão.

No capítulo III, discorremos sobre o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos de ensino e aprendizagem, destacando a análise dos conceitos prévios e dos conceitos reconstruídos, bem como do nível de generalização alcançado pelas partícipes.

No capítulo IV, referendamos o confronto entre teoria e a prática de ensinar. Nesse processo, analisamos a prática docente por meio da videoformação e confrontamos a prática analisada com as concepções teóricas e os conceitos que orientam a ação de ensinar e aprender.

A seguir, apresentamos o referencial teórico-metodológico que nos permitiu organizar a trajetória da pesquisa e orientou as significações construídas ao longo do estudo.

CAPITULO I

TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

[...] quando se reflete sobre a utilização de um método na realização de pesquisas, logo imagina-se um roteiro semelhante a uma “receita de bolo” – faça isso, adicione aquilo, separe isso e acrescente tal. Ora, um método não é uma receita. O que os métodos contêm e demonstram são determinados estilos de pensamento que inspiram a cada qual um “olhar” diferente sobre a realidade.

MEKSENAS

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, destacando o método, as estratégias e os procedimentos que orientam as significações construídas. Nessa perspectiva, optamos pelo princípio do materialismo histórico dialético de que os fenômenos psíquicos se constituem nas interações que o sujeito estabelece; utilizamos como referencial teórico os pressupostos defendidos pela abordagem sócio-histórica e como modalidade de pesquisa, a colaborativa. Nesse cenário, elegemos como procedimentos a entrevista, o encontro coletivo, as sessões de estudo e de reflexão e a videoformação, bem como elaboramos o plano que serve de base para as análises e significações construídas no corpo do trabalho.

1.1 Princípios teórico-metodológicos

No processo de construção de conhecimento científicos, a utilização de um método é condição indispensável para a organização do pensamento, da linguagem e das ações necessárias à concretização da pesquisa. Nesse sentido, o método não é considerado algo abstrato, mas “[...] ato vivo, concreto que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2000, p. 43). Dessa maneira, a produção do conhecimento científico não ocorre sem a opção por um método, pois é ele que dá sustentação às novas idéias, às questões, às hipóteses de trabalho e aos meios de investigá-las. O método “[...] é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1998, p. 86).

Nessa direção, Meksenas (2002) destaca que a opção por um método é sempre uma escolha política e ética, porque revela, de certa forma, os interesses e as convicções do pesquisador, em um determinado contexto social. Para esse autor, não somente a escolha, mas também o domínio de um método é condição indispensável para se fazer pesquisa. Assim, “[...] uma pesquisa de qualidade implica que o pesquisador tenha uma boa formação no método que escolheu para realizar sua investigação” (MEKSENAS, 2002, p. 102).

Nesta pesquisa, optamos pelo princípio do materialismo dialético de que o conhecimento, os sentimentos, o entendimento, a consciência e o pensamento dependem da atividade do homem. Dessa forma, esses fenômenos psíquicos são processos sócio-históricos construídos nas inter-relações, isto é, no trabalho social e no uso de instrumentos de trabalho, no convívio com os outros e no emprego da linguagem.

Com base nesses princípios, selecionamos como referencial teórico e metodológico os pressupostos defendidos pela abordagem sócio-histórica de que a linguagem, a interação e a mediação são elementos propiciadores do desenvolvimento profissional do professor. Esse desenvolvimento é o elemento que utilizamos para captar o movimento do professor na profissão, isto é, os seus conhecimentos, sentimentos, entendimentos e pensamentos sobre o ser e estar na profissão. Compreendemos também, com base no materialismo histórico e dialético e na abordagem sócio-histórica, que essa totalidade, ou seja, o trabalho docente, é a síntese de muitas determinações; é a unidade do diverso, sendo que , os outros professores são agentes da construção dessa totalidade.

Esclarecemos que a abordagem sócio-histórica compreende que a origem da vida consciente e do pensamento abstrato “[...] é determinada pelas interações que os sujeitos estabelecem com as condições de vida social e nas formas sociais e históricas de vida da

espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 30). Dessa forma, está na sociedade, na cultura e na própria história do homem a origem das mudanças que permeiam o desenvolvimento. Mas, para se desenvolver, o homem precisa entrar em interação com sua realidade. Em relação a esse aspecto, Carvalho (2004, p. 17) afirma:

[...] Assim, ao nascer, o homem já possui todas as particularidades específicas, formadas na história evolutiva da espécie humana, para desenvolver sua sociabilidade e individualidade. No entanto, para ser um indivíduo, isto é, um membro da sociedade, precisa interagir com os outros, com a cultura e com a sociedade, pois é a interação social que, por modos complexos e dinâmicos, possibilitará ao indivíduo interiorizar o mundo e definir todo o seu processo de desenvolvimento ontogênico, construindo, assim, seu psiquismo [...].

Para a autora, é a apreensão interativa da experiência histórica e social que favorece o desenvolvimento ontogênico humano, pois, nesse processo, o homem internaliza a linguagem, o pensamento, as emoções e a consciência, interiorizando as funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. O processo de hominização, portanto, passa pela compreensão da evolução da própria espécie humana, que evoluiu psiquicamente de um estágio natural, biológico, para um estágio mais evoluído, em que o Homo Sapiens, por meio do processo de desenvolvimento histórico, constitui-se socialmente.

Nesse sentido, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque transforma e é transformado, pois constrói conhecimentos, partindo do plano social (relações interpessoais) para o plano individual (relações intrapessoais). Na perspectiva sócio-histórica, de acordo com Freitas (2007, p. 2), “[...] o homem é visto em sua totalidade e numa relação dialética com a natureza, com o mundo”. Dessa maneira, a construção da subjetividade humana se dá na relação dialógica do eu individual com outros eus, pois é com a colaboração dos outros que o eu pode definir-se e ser autor de si mesmo.

Nesse processo, a linguagem é signo especial, reversível e reguladora do comportamento, funcionando como instrumento facilitador das interações estabelecidas na construção do conhecimento. Vygotsky (2001) explicita que é por meio da linguagem que o homem se relaciona com o mundo e transforma-se. Esse instrumento provoca mudanças qualitativas na forma de viver, pensar e agir dos seres humanos. Bakhtin (1997) reforça essa idéia argumentando que a comunicação estabelecida entre os sujeitos é representada concretamente por meio da linguagem, pois, como instrumento psicológico, ela está presente em todos os atos de compreensão e interpretação que os sujeitos realizam.

Ibiapina e Ferreira (2003, p. 7) ressaltam que na “[...] teoria sócio-histórica a interação entre os sujeitos, mediada pela linguagem e os instrumentos, é fator determinante não apenas da construção do conhecimento social, mas também do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos [...]”. Com base nesse aporte teórico, compreendemos que os indivíduos são seres históricos, concretos, produtores de culturas, criadores de idéias e consciências. Dessa forma, produzem a realidade social ao mesmo tempo em que podem também transformá-la.

Esse referencial teórico permite que o pesquisador coloque em prática o dinamismo do seu pensamento, possibilitando a união entre o lógico e o histórico. Essa união facilita a construção do objeto investigado. No caso específico deste trabalho, retratamos de forma mais real e concreta a formação e o desenvolvimento de conceitos e o exercício de reflexividade, processos que são importantes para a ressignificação da prática docente e para o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa direção, optamos pela pesquisa colaborativa, porque essa prática de investigação possibilita o desenvolvimento do trabalho interativo entre o pesquisador e os pesquisados que, ao participarem, transformam-se em co-constructores do conhecimento produzido na pesquisa. Nesse sentido, Desgagné (1997, p. 2) enfatiza que “[...]a pesquisa colaborativa se articula em volta de projetos onde os interesses de investigação se baseiam na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere às suas práticas profissionais[...]”.

Para esse autor, os pesquisadores que trabalham com a pesquisa colaborativa devem partir do contexto real em que as práticas se realizam, e sua atenção não deve se voltar somente para o que fazem os professores, mas, sobretudo, deve-se tentar compreender, juntamente com eles, as bases que dão sustentação às práticas docentes. Nessa modalidade de pesquisa, o papel do pesquisador é o de articulador, orientador e também o de alguém que ajuda na concretização do processo de reflexividade, motivando os professores a pensar sobre a prática, tendo como elemento estruturante dessa reflexão a teoria que a fundamenta.

Assim, os princípios da pesquisa colaborativa garantem que a construção do estudo seja feita com a participação dos professores. É por essa razão que um dos princípios dessa modalidade de pesquisa é a escolha e sistematização de atividades que visam à co-produção de conhecimentos e à formação docente. Nessa perspectiva, a investigação colaborativa “[...] diferencia-se de outras, sobretudo pelo caráter de participação e colaboração de que ela se reveste” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 32). Nesse sentido, a essência dos estudos colaborativos envolve o investimento em dois processos essenciais: a colaboração e o

processo coletivo de reflexão. Nesse processo, os partícipes, fazendo uso da linguagem, colaboram na problematização, decisões, ações, análises e na construção de sentidos e significados sobre as práticas e as teorias que regulam o ensino e a aprendizagem.

A colaboração, segundo Magalhães (2004, p. 75), pressupõe que todos “[...] os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Nesse sentido, colaboração implica participação e respeito entre os pares, sendo que todos devem ter o direito de expor claramente seus pontos de vistas, havendo oportunidades de confrontos e compreensão crítica sobre as significações explicitadas.

Para Celani (2003, p. 28), a colaboração significa que todos os partícipes “[...] tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos”, representando uma ação consciente que acontece quando condições são criadas para isso. É processo que se concretiza com a mediação dos pares e da linguagem. Essa mediação cria condições para que ocorra a aprendizagem, a ressignificação das práticas e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Dessa maneira, no processo de pesquisa colaborativa, o desenvolvimento das atividades de produção de conhecimentos e das atividades de formação e aprimoramento da prática profissional envolve a necessidade de os professores refletirem dialeticamente, estabelecendo relação entre a teoria e a prática. Nessa direção, Carr e Kemmis (1986) argumentam que a reflexão crítica ajuda os professores a teorizarem sobre os conhecimentos provenientes de sua prática, ajudando-os a compreender e a transformar a ação.

Refletir criticamente, de acordo com Kemmis (1987), é criar condições para que os professores tenham clareza do que fazem, como fazem e por que fazem, adquirindo consciência da relação sócio-histórica que estabelecem no cotidiano de suas práticas. A reflexão crítica “[...] orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 74). A reflexão crítica é, dessa forma, ação mediadora de construção de conhecimento, podendo se constituir em importante referencial de formação e ressignificação da prática docente. Assim, a importância que atribuímos a este trabalho está no fato que a co-construção de conhecimentos, sendo uma ação coletiva, contribui para que os professores adquiram uma consciência mais crítica sobre sua ação. Assim, a partir deste trabalho, o que se espera é que eles possam transformar as ações educativas que realizam.

Com base nesses pressupostos, durante a investigação, escolhemos procedimentos que desencadearam reflexões em torno das questões relacionadas diretamente aos conceitos de ensino e aprendizagem e às suas relações com a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras que participam desta pesquisa. Assim, no desenvolvimento deste trabalho, estudamos, refletimos e reconstruímos esses conceitos, verificando a relação entre eles e as práticas desenvolvidas pelo grupo de professoras colaboradoras do estudo.

Diante do exposto, consideramos que a pesquisa colaborativa, pelos princípios que defende (co-construção de conhecimentos, investimento na formação e a mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática), atende aos objetivos que elegemos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para realização deste estudo, optamos pelos seguintes procedimentos: entrevista semi-estruturada, encontro coletivo, sessões de estudo, sessões reflexivas e a vídeoformação. Entendemos que esses procedimentos contribuem para que os partícipes compreendam o ofício de ser professor, tornando-os mais conscientes de suas práticas e das teorias que as sustentam, bem como das possibilidades de desenvolvimento profissional.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68), “[...] o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas [...]”, já que é nessas atividades que os docentes articulam teoria e prática, provocando mudanças nas suas ações.

Dessa forma, o caminho percorrido para realização deste trabalho envolveu a opção pelas atividades de colaboração e reflexão, mediadas pelo diálogo. Nesse sentido, a linguagem, como já mencionamos, é importante porque propicia condição para que a prática pedagógica adotada pelos professores seja analisada de forma sistemática. Essa análise viabiliza o processo de reconstrução dos pensamentos e das ações desses profissionais.

Na seqüência, tecemos comentários acerca da utilização desses procedimentos e das ações mediadoras da construção de conhecimentos produzidos neste trabalho.

1.2 Interagindo com as partícipes

O dialogo, de acordo com Freitas (2004), representa a base de todas as relações do homem com outros homens, com o mundo, com os conhecimentos, sendo a produção de conhecimentos resultante dessas interações sociais.

Partindo do princípio de que o eu constrói-se na interação com outros pares, fomos ao encontro de outras vozes e iniciamos o diálogo com as partícipes que fazem parte deste estudo. Trata-se de professores de Ensino Fundamental do Centro de Educação Comunitária do Parque Itararé², pertencente à rede municipal de Teresina. Esse contato foi estabelecido de diferentes formas: visita à creche vizinha à escola foco da pesquisa, às sala de aulas, encontro na sala dos professores, durante o recreio e horário pedagógico. Nessas interações, informamos a respeito da intenção de realizar esta investigação com base na abordagem teórica e metodológica da pesquisa colaborativa. Essa abordagem sugere o estudo e a reflexão sobre conceitos e práticas docentes, de forma a favorecer a ressignificação da prática pedagógica, constituindo-se, portanto, em um processo que alia pesquisa e formação continuada com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional docente.

O diálogo foi estabelecido com doze professoras atuantes nas séries iniciais da escola em que trabalhamos como supervisora e orientadora educacional e, também, com uma ex-professora dessa escola, a qual, atualmente, exerce a função de diretora de uma creche.

As interações estabelecidas por meio dos diálogos permitiram o esclarecimento acerca da necessidade de adesão voluntária à pesquisa e sobre o tempo a ser empregado no estudo, na reflexão e nas demais atividades da pesquisa. Esses esclarecimentos foram feitos individualmente a cada professora, no sentido de deixá-las escolher livremente, aderindo ou não à pesquisa.

Após esses esclarecimentos, dez professoras assumiram o compromisso de participar desta pesquisa, sendo que nove delas estão lotadas na própria escola em que trabalhamos e uma na creche. Duas das professoras contactadas optaram por não participar, alegando que o curso de graduação em Pedagogia ocupava muito o tempo delas, assim, não tinham tempo suficiente para colaborar com nosso estudo. Inicialmente, formamos um grupo com onze partícipes, nos incluindo como pesquisadora. Juntas agendamos a realização da entrevista individual, que aconteceu uma semana após a realização dos contatos iniciais, os quais foram importantes porque ajudaram na construção das primeiras impressões do grupo a respeito da proposta que estávamos fazendo, isto é, de integrar, em um processo de pesquisa realizado no contexto da própria escola, procedimentos de pesquisa e de formação continuada, tendo sido favoráveis as impressões. Acreditamos que o fato de conhecer e trabalhar com a maioria, partilhando, no decorrer da nossa trajetória profissional, sentimentos comuns, como angústias, vitórias e desejos de mudanças e a busca constante de aprimoramento da própria prática, tenha

² A escola fica localizada no bairro Parque Itararé na zona sudeste, atendendo a alunos, de 1ª a 8ª série, do próprio bairro e adjacências.

contribuído para a adesão do grupo à proposta que fizemos de produção de conhecimentos e formação, via pesquisa científica.

No decorrer da pesquisa, mais um partícipe se incorporou ao grupo. Essa adesão nos fez contar também com a colaboração de um recém-doutor³, que se juntou ao grupo no processo de realização desta pesquisa. De outro lado, no decorrer do desenvolvimento desta investigação, duas partícipes deixaram o grupo. Uma delas argumentou falta de tempo para se envolver nas atividades propostas enquanto a outra argumentou estar passando por problemas de saúde. Dessa maneira, o trabalho ficou organizado com oito professoras, a pesquisadora e o recém-doutor que também desenvolveu sua pesquisa com esse grupo. As professoras são: Conceição e Joana, professoras da 1ª série; Verônica, da 2ª série; Daci, Natividade e Shirlene da 4ª série; Albenes, vice-diretora; Socorro, diretora da creche.

Compreendemos que, no contexto desta pesquisa colaborativa, a formação desse grupo foi condição necessária à viabilização da investigação. Outra condição indispensável foi a adesão voluntária das partícipes às sessões de videoformação e ao exercício de reflexividade das práticas docentes, promovido por meio do videoteipe. O processo de pesquisa foi iniciado com o cuidado de que condições fossem oferecidas para que o grupo aprendesse a colaborar e a pesquisar na ação e compreendesse que os processos de reflexividade e colaboração são lentos e não ocorrem sem uma sistematização. Esse processo iniciou logo após a formação do grupo, com a realização das entrevistas, seguidas dos encontros coletivos, das sessões de estudo, das sessões reflexivas e das sessões de videoformação. Esses procedimentos são apresentados em seguida.

1.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos adotados neste trabalho possibilitaram a vivência concreta dos princípios da pesquisa colaborativa. Nessa prática de investigação, a preocupação primordial do pesquisador é de articular o processo de pesquisa com as práticas docentes, organizando intervenções que propiciem a co-construção de conhecimentos, a formação e a pesquisa.

³ Professor Doutor Eduardo Américo Loureiro Junior, bolsista do projeto de pesquisa PRODOC, financiado pela CAPES. Esse projeto é coordenado pela professora Dr^a Ivana Maria de Melo Ibiapina, que também é a orientadora desta pesquisa.

Nessa perspectiva, esclarecemos quais foram os procedimentos adotados, o porquê das escolhas de cada um deles e o referencial que os embasa.

1.3.1 A entrevista

Nossa voz em busca de outras vozes representou o início dos diálogos e das interações com as partícipes, possibilitando também a abertura de caminhos rumo ao processo de investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador não apenas contempla o que os pesquisados dizem, mas, sobretudo interage com eles em um processo dialógico permanente de construção de conhecimentos.

A entrevista é um dos instrumentais que possibilita a interação e o diálogo entre entrevistador e entrevistado, “[...] é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON, 1999, p. 207). De acordo com esse autor, a interação face a face é uma das maneiras mais eficazes de compreender as significações emitidas pelo outro.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) argumentam que a entrevista, individual ou em grupo, nas suas diferentes formas, é adequada à revelação de sentimentos, à determinação de causas, à descoberta de possíveis soluções e à análise de necessidades formativas. Nesse sentido, optamos pelas entrevistas porque essa técnica facilita a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos. No processo de entrevista, nem sempre as necessidades dos partícipes são manifestadas de forma consciente, sendo necessário o uso de dispositivos que permitam a livre expressão e viabilizem a interpretação das informações que são fornecidas pelos colaboradores.

As entrevistas realizadas partiram do desenvolvimento de estreita relação entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa. Nessa direção, favorecemos um clima amistoso para que as informações necessárias ao processo de investigação fossem construídas. Nesse sentido, Szymanski (2004, p. 12) esclarece que

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado [...]. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade

para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho [...].

Para esta autora, aqueles que se utilizam da entrevista já têm informações, mas necessitam de outras que ampliem os conhecimentos sobre o objeto investigado, por essa razão, a intencionalidade do pesquisador vai além da busca de informações relevantes para o processo de reflexividade e colaboração inerentes à pesquisa colaborativa, já que representa produção de conhecimento. Nesse processo, o papel do entrevistado é de fundamental importância, pois é ele quem produz os conhecimentos que conduzirão o processo de análise da pesquisa. Nesse contexto, Szymansky (2004, p. 13) ressalta que “[...] não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles”. Assim, utilizamos a entrevista semi-estruturada, mantendo relação amistosa com as colaboradoras e favorecendo a produção de conhecimentos necessários ao processo de investigação. As primeiras entrevistas foram realizadas logo após o contato inicial com as partícipes e a formação do grupo que aderiu à pesquisa. O roteiro⁴ com as questões semi-estruturadas foi elaborado com o objetivo de identificar as necessidades formativas das professoras e a trajetória profissional delas.

Realizamos diferentes encontros para a concretização das entrevistas. Com três professoras, realizamos a entrevista na escola, no horário do almoço, ocasião em que aproveitamos para almoçar com elas. Com cinco professoras, realizamos a entrevista também na escola, durante o horário pedagógico. Duas foram entrevistadas em suas residências, em um domingo, visita que acertamos antecipadamente por telefone. As entrevistas realizadas fora da escola foram com a partícipe que está na função de diretora de uma creche e com a professora que está afastada das atividades escolares, por motivo de saúde.

Nesse percurso, estabelecemos diversas interações. De acordo com Szymanski (2004, p. 25), “[...] em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. A construção dessas informações, segundo essa autora, pode constituir-se na fase de aquecimento da entrevista. Assim, dialogamos gradativamente com as partícipes, abordando aspectos referentes ao tempo de atuação no magistério, aos motivos da escolha da profissão, à ação de ensinar, ao exercício de reflexão sobre a prática, ao desenvolvimento profissional e às necessidades formativas. Essas categorias permitiram, conforme já mencionamos, traçar a trajetória profissional do grupo e identificar as

⁴ O roteiro das questões que orientaram as entrevistas está no apêndice nº 1.

necessidades de formação, processo necessário quando se quer contribuir para que os professores se desenvolvam profissionalmente e ressignifiquem suas práticas a partir de uma proposta que envolve pesquisa e formação.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas e apresentadas ao grupo na semana seguinte à sua realização, sendo os relatos lidos pelas partícipes. Algumas respostas fornecidas foram modificadas porque as professoras optaram por esclarecer melhor as respostas anteriormente dadas. Essa interação aconteceu individualmente. Nesse momento também marcamos as datas dos encontros coletivos.

Ressaltamos que as entrevistas foram instrumentais importantes na construção da trilha metodológica desta pesquisa, pois consolidaram significações que serviram de materialidade da produção dos conhecimentos deste estudo.

O encontro coletivo foi de grande importância para a produção da pesquisa. A construção desse momento é descrita em seguida.

1.3.2 O encontro Coletivo

O primeiro encontro coletivo que realizamos com as partícipes do estudo aconteceu oito dias após a realização das entrevistas. Nessa ocasião, apresentamos o projeto de pesquisa e os procedimentos necessários ao estudo, além de também apresentar as necessidades formativas apontadas pelo grupo, nas entrevistas. Na apresentação do projeto de pesquisa, enfatizamos a temática, objetivos, questões norteadoras e os procedimentos metodológicos que seriam utilizados no decorrer da pesquisa.

No caso específico deste estudo, deixamos claro para as partícipes que, além da parceria na co-construção dos conhecimentos, os estudos, reflexões e análises de informações seriam usados para ampliar o nível de formação do grupo, abrindo possibilidades de ressignificação da prática docente. Esclarecemos também que esses são princípios básicos da pesquisa colaborativa. Argumentamos ainda que esses estudos foram cadastrados por meio de extensão. Assim, informamos que o cadastro do projeto de extensão⁵ foi elaborado juntamente com outras duas colegas de mestrado. Esse projeto de extensão teve o objetivo de auxiliar os

⁵ Esse projeto de extensão foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFPI, recebendo o nome de Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento. O projeto foi elaborado e coordenado pelas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Francisca da Costa Brito, Hostiza Machado Vieira, Marinalva Veras Medeiros e pela Professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

professores das escolas municipais de Teresina a construir conhecimentos em parceria com os pesquisadores, de forma que tais conhecimentos contribuíssem não somente para a produção acadêmica de saberes, mas também para o desenvolvimento profissional das partícipes.

Nesse encontro também distribuimos, lemos e assinamos o termo de adesão à pesquisa e decidimos a periodicidade de realização das sessões de estudos, optando por encontros quinzenais, com duração de duas horas. Especificamos também como gostaríamos de ser conhecidas no corpo do trabalho e definimos quem, dentre as partícipes, teria suas aulas filmadas para serem analisadas na videoformação. Ficamos surpresa com a disponibilidade e o interesse das partícipes que estavam no exercício da sala de aula, já que todas se manifestaram interessadas em participar das sessões de videoformação, perfazendo o total de seis voluntárias para as sessões de análise das práticas, com o uso do videoteipe.

Ainda nesse encontro, apresentamos também as necessidades formativas levantadas nas entrevistas. Nesse processo, negociamos com o grupo o estudo dos conceitos de ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação. Propusemos, em seguida, que as professoras elaborassem, por escrito, o significado internalizado para cada um desses conceitos. Recolhemos os significados e finalizamos o encontro, agendando as datas das sessões de estudo.

Na trajetória da pesquisa, percebemos a impossibilidade de sistematização dos estudos de todos os conceitos que apareceram no levantamento das necessidades. Essa impossibilidade se definiu em virtude do tempo exigido para a conclusão do mestrado, que é de vinte e quatro meses. Dessa forma, renegociamos que as sistematizações dos estudos e das reflexões seriam feitas apenas com os conceitos de ensino e aprendizagem e que as sessões de estudos e de reflexão realizadas no contexto desta pesquisa seriam alternadas com a análise da prática realizada por meio das sessões de videoformação. Firmamos também com o grupo o acordo de que, independente do compromisso assumido com o mestrado, prosseguiríamos com a pesquisa, dando continuidade aos estudos e às reflexões referentes ao conceito de planejamento e avaliação.

Dessa maneira, nesta dissertação, sistematizamos os conhecimentos e as reflexões referentes aos conceitos de ensino e aprendizagem, assim como sistematizamos episódios das sessões de análise da prática pedagógica dos professores que tiveram a aula filmada e organizada em videoteipe. Em seguida, explicamos a trajetória teórico-metodológica das sessões de estudo.

1.3.3 As sessões de estudo

As sessões de estudo representaram espaço importante neste trabalho, uma vez que as leituras e discussões realizadas permitiram a ampliação de conhecimentos sobre a teoria que embasa a pesquisa e a ação de ensinar e aprender. Dessa forma, nas primeiras sessões de estudo, sistematizamos informações acerca do referencial teórico e metodológico e dos procedimentos utilizados nesta pesquisa. Após esse entendimento, oferecemos possibilidades de estudos e compreensão de que a prática pedagógica se apóia em princípios teóricos, mesmo quando não se tem consciência deles. A clareza por parte do professor de qual teoria orienta sua ação é condição necessária para que esse profissional tenha consciência do que faz, como faz e por que faz.

Os motivos que nos levaram a escolher as sessões de estudo foi a possibilidade que esse procedimento apresenta, pois as mudanças que atingem constantemente a sociedade e a escola requerem dos profissionais da educação o conhecimento e a ampliação de referenciais teóricos veiculados pelo campo educacional, assim como a implementação de ações que favoreçam o processo de ressignificação das práticas recorrentes.

Um dos propósitos fundamentais da perspectiva teórica que trabalhamos é transformar os professores em seres que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a partir do processo de reflexão crítica. Esse processo é mediado pelos conhecimentos (teoria) e pela análise sistematizada das práticas docentes. Para concretizar esse propósito, empreendemos estudos de temáticas selecionadas com o objetivo de promover a integração entre pesquisa e formação. Dessa forma, centramos a atenção nos temas que favoreceram a pesquisa propriamente dita, tais como: pesquisa colaborativa, reflexão crítica, abordagem sócio-histórica, processo de formação de conceitos, assim como centramos também a atenção na arqueologia dos conceitos que caracterizaram de forma mais específica, o processo formativo das professoras, tais como: ensino e aprendizagem.

O estudo desses temas permitiu tanto a percepção do caráter formativo de que se reveste a pesquisa colaborativa quanto o acesso aos conhecimentos referentes ao processo de pesquisa. Esses momentos de troca e de discussões, que privilegiaram tanto o procedimento de pesquisa quanto o de formação, são o diferencial desta pesquisa. Assim, na opinião de Silva (2000), essa prática de pesquisa cria uma comunidade crítica de professores, abrindo, dessa forma, novos caminhos para a transformação das ações docentes.

Com base no exposto, realizamos onze sessões de estudo, sendo o tempo definido a partir da necessidade do grupo. Alguns encontros, devido à complexidade que envolveu o estudo, exigiram mais tempo; outros encontros exigiram menos. Os temas inicialmente estudados (pesquisa colaborativa e reflexão crítica) foram sistematizados em sessões de duas horas, realizadas a cada quinze dias; os demais (abordagem sócio-histórica, formação conceptual e os conceitos de ensino e aprendizagem) foram estudados em sessões com duração de quatro horas.

Assim, a primeira sessão de estudo foi sobre a pesquisa colaborativa. O texto utilizado como suporte teórico das discussões foi Reflexões sobre a pesquisa colaborativa⁶. O objetivo deste estudo foi o de levar o grupo a compreender que a investigação colaborativa se constitui em uma prática realizada conjuntamente, em que investigadores e professores indagam a realidade educativa, no sentido de melhorá-la. Nessa sessão de estudo, definimos os papéis de cada partícipe no contexto da pesquisa. O quadro 1 explicita esses papéis.

ATRIBUIÇÕES DA PESQUISADORA	ATRIBUIÇÕES DAS PARTÍCIPES
<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar instrumentos de coleta de dados; -Levantar necessidades formativas; -Fazer o levantamento dos conhecimentos prévios; -Transcrever as informações coletadas e organizar os relatórios -Elaborar e utilizar instrumentos para registro do trabalho; -Coordenar as sessões de estudo e reflexão; -Providenciar cópias dos textos para estudo dos conceitos; -Contratar o filmador; -Organizar, juntamente com o filmador e os professores envolvidos, o videoteipe das filmagens; -Mediar o processo reflexivo e a análise da prática; -Divulgar os resultados do estudo individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprovar os conceitos selecionados para o estudo nas necessidades formativas; -Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios; -Participar ativamente de todas as atividades propostas; -Apresentar-se como voluntária para ter a aula filmada; -Responsabilizar-se pela obtenção do consentimento dos alunos da turma que vai ser filmada; -Refletir interpsicologicamente com base nas ações selecionadas; -Ler com antecedência os textos e discutir com o grupo as informações; -Reconstruir os conceitos estudados; -Ler os relatórios parciais e fazer as devidas ressalvas, quando necessário.

Quadro 1- Síntese das atribuições do pesquisador e das partícipes na pesquisa.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A definição de papéis é ação necessária para que os docentes participem ativamente do processo investigativo e compreendam que juntamente com o pesquisador, estão engajados no processo de reflexão sobre aspectos referentes às suas práticas.

⁶ Esse texto foi elaborado pelas pesquisadoras Francisca da Costa Brito, Ivana Maria L. de Melo Ibiapina e Marinalva Veras Medeiros, com o objetivo de ser trabalhado no projeto de extensão Dialogismo e reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento.

O texto Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente, de Ibiapina e Ferreira (2003), foi utilizado como referência para os estudos da segunda e terceira sessões. As autoras destacam o papel do pesquisador e da linguagem no contexto da pesquisa colaborativa, as implicações e vantagens da ação de refletir criticamente e a importância das sessões reflexivas como espaço em que o exercício reflexivo pode se concretizar.

O estudo sobre a abordagem sócio-histórica e o processo de formação conceitual foram os temas da quarta e quinta sessões de estudo, quando foi utilizado o texto A teoria sócio-histórica e o processo de formação conceitual.⁷ Nesse texto, a autora apresenta os pressupostos da abordagem sócio-histórica como a base do processo de formação e desenvolvimento de conceitos, destacando que o desenvolvimento humano é resultante de um processo sócio-histórico, isto é, o homem desenvolve-se em interação com os outros, mediados pelos instrumentos e, principalmente, pela linguagem, sendo que é nessa interação que se inicia a formação dos conceitos.

O objeto de estudo da sexta, sétima, oitava e nona sessões de estudo foi o texto Palavra Mágica: ensino,⁸ o qual resgata as principais concepções de ensino e as teorias que as sustentam, fazendo uma síntese dos conceitos utilizados pela escola, o que permitiu que as participantes retomassem os conceitos já vistos em seu processo de formação, procurando situar-se quanto aos que orientam suas ações no presente.

As discussões sobre aprendizagem tiveram como suporte o texto A Evolução do Conceito de Aprendizagem,⁹ o qual serviu também de fundamentação teórica para a realização da décima e décima primeira sessões de estudo. O texto apresenta uma reflexão sobre as correntes pedagógicas que conceituam aprendizagem e que fundamentam as ações que os professores realizam no contexto de suas práticas.

Os temas estudados subsidiaram as reflexões teóricas, oferecendo condições para que as professoras tivessem mais condições de argumentação e de ressignificação dos conhecimentos construídos no decorrer de suas trajetórias formativas. Dando continuidade à

⁷ Este texto foi elaborado pela professora Ivana Maria L. de Melo Ibiapina para ser trabalhado no II Encontro de Pesquisa da UFPI/2002, no minicurso Aspectos teórico-prático da teoria sócio-histórica e suas implicações para a educação elementar.

⁸ Texto construído por Ivana Maria L. de Melo Ibiapina, para ser trabalhado com os professores da Universidade Federal do Piauí que participaram da pesquisa que deu origem à tese de doutorado: Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁹ Texto também elaborado por Ivana Maria L. de Melo Ibiapina para ser trabalhado com os professores da Universidade Federal do Piauí que participaram da pesquisa que deu origem a tese de doutorado: Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

explicação dos procedimentos utilizados nesta pesquisa, passamos a discorrer sobre as sessões reflexivas.

1.3.4 As sessões reflexivas

As sessões reflexivas, neste trabalho, constituíram-se em importantes espaços de reflexão, sendo consideradas como procedimento motivador do exercício de reflexividade dos professores sobre a prática pedagógica. Para Magalhães (2004, p. 82), as sessões reflexivas representam uma maneira de organizar espaços discursivos capazes de contribuir para a formação do profissional. Para essa autora, “[...] as sessões reflexivas têm como metas formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos [...]”.

Nessa direção, o exercício reflexivo proveniente das sessões reflexivas apresenta-se como uma ação possibilitadora de transformação, pois viabiliza que os professores em processo de formação modifiquem suas ações a partir de discussões sobre um contexto de suas práticas. Essas sessões, de acordo com Ibiapina (2004, p. 81), “[...] são um espaço de criação de novas relações entre teoria e a prática, permitindo que o professor possa compreender o que, o como e o porquê de suas ações. E, principalmente, seja capaz de perceber que as opções teóricas afetam suas práticas”.

As sessões reflexivas se constituem, portanto, em espaços coletivos e sistemáticos em que cada partícipe pode auxiliar na construção das significações, conduzindo o outro à reflexão crítica sobre sua ação. Dessa forma, consideramos as sessões reflexivas como espaços propiciadores da realização do exercício de reflexividade sobre a prática docente.

A reflexão que orienta a realização do exercício de reflexividade sobre a prática, neste trabalho, é diferente do simples ato de pensar, tendo caráter crítico e emancipatório, pois é esse caráter que proporciona ao docente uma maior consciência do ser professor e do seu fazer. Assim, para conhecer, problematizar e teorizar sobre a prática em uma perspectiva de ressignificação e transformação, é necessária a utilização da reflexão crítica. Nesse contexto, Carr e Kemmis (1988) defendem que sejam valorizados, nos processos reflexivos desenvolvidos com os professores, tanto os conhecimentos teóricos como os oriundos da prática, porque o estabelecimento da relação entre teoria e prática representa o ponto de partida para a concretização da reflexão crítica. Para Freire (1997, p. 43), a reflexão crítica

que o professor realiza sobre a prática somente tem sentido se for crítica. Nesse sentido, ele explicita:

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O pensamento, na visão desse autor, evolui gradativamente, passando do nível ingênuo ao crítico, assim, conforme o professor vai refletindo sobre o seu fazer, o seu discurso teórico se amplia, e a compreensão da atividade docente, permeada pelas relações estabelecidas entre teoria e prática, ganha um novo sentido. Assim, “[...] refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola [...]” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 74). O exercício de reflexão crítica, nessa perspectiva, não se constitui em ato isolado e aleatório, pois, por ser um ato social, deve ser planejado e organizado sistematicamente. É esse caráter que dá o real sentido para a utilização da reflexão crítica como mecanismo proporcionador de mudanças e de desenvolvimento profissional.

Para sistematização da reflexão crítica, utilizada nos espaços das sessões reflexivas, recorreremos a Contreras (2002), o qual sugere que a reflexão crítica aconteça por meio de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações, de acordo com Romero (1988), Estefogo (2001), Liberali (2004), dentre outros, precisam ser embasadas por perguntas que norteiam o exercício da reflexão.

Na ação de descrever, o professor responde à pergunta: O que fiz? Essa ação o orienta a fazer uma descrição das atividades realizadas, sem a preocupação de emitir opinião sobre elas. Nesse processo, a descrição evidencia ações conscientes e rotineiras que acontecem no contexto da sala de aula, permitindo que o professor entre em contato com os conhecimentos e princípios que regem sua prática (ROMERO, 1998).

Na ação de informar, explicitam-se as ações realizadas, trazendo à tona as teorias geradas e absorvidas ao longo do exercício profissional. Essa ação é desencadeada pela pergunta: Por que fiz assim? Dessa forma, segundo Liberali (2004, p. 91), a ação de informar “[...] envolve uma busca pelos princípios que embasam (consciente ou não) as ações”.

A ação de confrontar, de acordo com Romero (1998), abre caminhos para indagações sobre as teorias que embasam as ações. Esse é o procedimento necessário para que os professores compreendam as incoerências e contradições presentes na sua forma de pensar

e agir e adquiram subsídios para escolhas mais consistentes. A pergunta que norteia essa ação é: Como cheguei a ser assim?

O professor realiza a ação de reconstruir respondendo à questão: Como fazer diferente? Nessa direção, a reconstrução envolve a busca de alternativas para as ações realizadas. A ação de reconstruir representa a vontade propriamente dita de o professor transformar sua prática e a compreensão construída sobre ela. Essa transformação requer a compreensão de que o que está sendo feito precisa ser modificado (ESTEFOGO, 2001).

As ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir são usadas como referência para a realização do exercício de reflexividade. Neste trabalho, essas ações de formação foram utilizadas nas sessões reflexivas com o objetivo de ampliar os processos de formação e desenvolvimento de conceitos e a análise da prática, vista por meio do vídeo. O quadro 2, que segue, explicita essas ações.

AÇÕES	CONCEITOS	VÍDEO
Descrever	<ul style="list-style-type: none"> -De que trata o texto? -Como foi sua participação nesta leitura? -Qual a relação existente entre o conceito de ensino e de aprendizagem e a sua prática? -Qual o conceito de aprendizagem e de ensino que guia esta prática? -Quais são as contradições e os fatos relevantes que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> -O que fiz? -Qual o assunto da aula? Por que ele foi escolhido? -Quais os objetivos da aula? -Quantos alunos havia na aula e qual sua série e faixa etária? -Como a turma foi organizada? -Como você iniciou a aula? -Que atividades foram desenvolvidas? -Como foi a participação dos alunos nas atividades?
Informar	<ul style="list-style-type: none"> -Que teorias estão expressas na prática de ensino e de aprendizagem? -O que você compreende por ensino e por aprendizagem? -Que sujeitos estão envolvidos na ação de ensinar e aprender? -Como você ensina? -Como você acha que os alunos aprendem? -Por que você ensina dessa maneira? -Por que você acha que eles aprendem dessa maneira? -Quem é o responsável pela aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> -Por que fiz? -Os objetivos da aula foram atingidos? Como os objetivos foram atingidos? -Como foi sua postura como professora? -A que concepção de ensino está relacionada sua aula? Por quê? -Qual foi o seu papel na aula e nas atividades? Por quê? -Como você trabalhou o conhecimento? Por quê? -Houve interações? Qual o objetivo delas?

Confrontar	<p>-Como você chegou a essa forma de ensinar e de aprender?</p> <p>-Qual a relação existente entre os conceitos que você construiu sobre ensino, aprendizagem e suas práticas?</p> <p>-O que suas práticas revelam sobre seus valores e crenças sobre o ensino e a aprendizagem?</p> <p>-O que limita suas teorias e suas práticas sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos?</p> <p>-Como o que você ensina beneficia a formação dos alunos?</p> <p>-Como a forma que você trabalha a aprendizagem dos alunos beneficia a formação deles?</p> <p>-Quais as vantagens e desvantagens da sua forma de ensinar e de trabalhar para promover a aprendizagem dos alunos?</p> <p>-A sua prática de ensino e a sua forma de motivar a aprendizagem servem a que interesse?</p> <p>-Como a reflexão sobre o conceito de ensino e aprendizagem contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?</p>	<p>-Como cheguei a ser assim?</p> <p>-De que forma a aula contribuiu para a formação dos alunos?</p> <p>-Que tipo de homem sua forma de ensinar ajudou a construir?</p> <p>-Sua forma de ensinar privilegiou a que interesse?</p> <p>-Quais as vantagens e desvantagens dessa aula?</p> <p>-Como você chegou a ser assim?</p> <p>-Que teorias contribuíram para você elaborar a aula dessa forma?</p>
Reconstruir	<p>-O que mudaria na sua forma de ensinar e motivar a aprendizagem?</p> <p>-Qual a contribuição pedagógica da mudança na sua forma de ensinar e de trabalhar a aprendizagem?</p> <p>-Quais os conceitos de ensino e de aprendizagem foram reconstruídos?</p>	<p>-Como fazer diferente?</p> <p>-O que você faria diferente nessa aula?</p> <p>-Qual a contribuição pedagógica da mudança na sua forma de ensinar?</p> <p>-Que relação existe entre a sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?</p> <p>-O que deve ser feito para mudar?</p>

Quadro 2 - Ações de formação utilizadas durante as sessões reflexivas.

Fonte: Romero (1998), Estefogo (2001), Contreras (2002), Magalhães (2004), Liberali (2004), Ibiapina (2004).

Com base nessas ações, realizamos oito sessões reflexivas, duas sobre os conceitos de ensino e aprendizagem e seis de análise da prática. Todas as sessões foram gravadas em fita cassete, e os resultados das discussões foram apresentados às partícipes para possíveis correções de seus enunciados.

A videoformação é outro procedimento que enriquece e complementa o percurso metodológico deste trabalho. Tecemos, a seguir, maiores esclarecimentos sobre como esse procedimento foi utilizado no contexto das sessões reflexivas.

1.3.5 A Videoformação

Neste trabalho, a videoformação é procedimento utilizado para motivar a análise da prática docente empreendida no contexto de uma aula revisitada por meio do vídeo. Nesse procedimento, as partícipes analisam as ações realizadas na aula, relacionando-as com as teorias e os conceitos construídos ao longo do processo formativo. Brito e Loureiro Junior (2006, p. 44) afirmam que “[...] a videoformação é uma estratégia metodológica, que por permitir o registro das ações no momento em que elas acontecem, favorece o conhecimento e a análise de dimensões da realidade que de outra forma não seria possível”.

Nesta pesquisa, a videoformação se dá com a gravação em vídeo de uma aula que serve de referência para a análise da prática docente. Nesse processo, usamos o videoteipe como ferramenta que permite que os docentes olhem para si mesmos, reflitam e tomem consciência de suas ações e concepções de ensino e aprendizagem.

O processo de filmagem das aulas gravadas em vídeo foi organizado paralelamente às sessões de estudo. Antes das gravações, providenciamos, junto aos pais dos alunos, a autorização por escrito para que as filmagens fossem realizadas, bem como elaboramos, juntamente com as partícipes, o calendário das filmagens, prevendo datas e horários. O material necessário à pesquisa (filmadora, vídeo e tv) foi cedido à pesquisadora pela direção da escola onde as filmagens ocorreram.

A organização do videoteipe envolveu as seguintes etapas: filmagem da aula de cada professora, encontro individual para seleção das cenas que formaram os videoteipes, sendo o vídeo editado visto por cada partícipe e, em seguida, foi levado para as sessões reflexivas. O videoteipe, portanto, representou, nesse processo formativo, importante fonte de conhecimento sobre a prática docente, uma vez que, ao mesmo tempo em que favoreceu a

reflexão em torno de dados reais, possibilitou que os professores analisassem e modificassem suas práticas.

Conforme já mencionamos anteriormente, as sessões de reflexão sobre o videoteipe foram sistematizadas a partir das ações de descrever (O que fiz?), de informar (Por que fiz?), de confrontar (Como cheguei a ser assim?) e de reconstruir (Como fazer diferente?). Assim, o videoteipe das aulas gravadas constituiu-se em recurso motivador da análise realizada nas sessões reflexivas sobre a prática docente, passando pelas seguintes etapas: a exibição do vídeo, análise reflexiva pela professora titular da aula e análise realizada na sessão reflexiva em que todos participam da reflexão. Esse recurso possibilitou também a construção de conhecimentos significativos não somente para as professoras que colaboraram com este estudo, mas, sobretudo, para o avanço do conhecimento sobre a formação de professores.

As reflexões realizadas por meio do vídeo, de acordo com Ibiapina e Ferreira (2003, p. 78), “[...] auxiliam no exercício de flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando-nos de uma autonomia que nos permite fazer opções e defendê-las convincentemente”. Isso é possível porque o vídeo retrata uma situação real da prática docente, permitindo uma maior consciência do fazer docente e das possibilidades de melhorias dessa atividade. A utilização da gravação em vídeo, de acordo com Romero (2002, p.97), possibilita uma melhor compreensão do contexto em que os professores atuam, gerando “[...] discussões apoiadas em dados reais diretamente observados pelos próprios agentes, discutido com os próprios agentes”. Para Magalhães (1994, p. 75), “[...] o vídeo, permite que o professor se distancie de sua ação para poder, através de discussões como educador, olhar criticamente para sua ação, ao vê-la com novos olhos e, dessa forma, refletir e transformar sua prática”.

A vídeoformação, portanto, ofereceu diferentes condições na produção do discurso, favorecendo situações dialógicas e possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais sobre a prática docente. Também motivou o exercício da reflexão crítica e o confronto entre a teoria e a prática de ensinar, contribuindo para a reconstrução e transformação de práticas consolidadas.

O plano que segue explicita a análise referente a cada categoria selecionada para ser apresentada neste estudo. A finalidade dessa seleção é de responder aos objetivos e às questões propostas no início da investigação.

1.4 Procedimento de análise dos dados

Neste estudo, as categorias de análise foram surgindo a partir da própria organização teórico-metodológica vivenciada na investigação. Dessa maneira, transcrevemos, interpretamos e analisamos os enunciados provenientes dos diálogos estabelecidos entre as partícipes durante as entrevistas, os encontros coletivos, as sessões de estudos, as sessões reflexivas e as sessões de videoformação, destacando-se, nesse processo, o papel da linguagem e da colaboração na construção dos sentidos e significados presentes neste trabalho.

Os dados foram analisados tendo como referência as teorias que fundamentam este trabalho e os enunciados provenientes das interações estabelecidas entre os pares. No contexto da pesquisa colaborativa, a enunciação é produto das interações sociais e compreendê-la “[...] significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1997, p. 131). Nesse processo, as enunciações são vistas como estratégias de pensamento propiciadoras de negociação e criação de significados entre os pares, tendo o analista o papel de retratar a realidade por meio de enunciações dialogadas e reflexivas que explicitem as negociações, decisões e conclusões do grupo.

Para a análise, consideramos a importância que as enunciações coletivas assumem como discursos que propiciam a elaboração de conhecimentos sistematizados e representativos das significações construídas pelos professores, pois, como defende Vygotsky (2001), é no discurso e pelo discurso que os conhecimentos são elaborados. Nessa perspectiva, para organizar a estrutura das escolhas discursivas que contemplassem os objetivos da investigação, centramos o foco na análise dos seguintes eixos temáticos: desenvolvimento profissional docente, formação e desenvolvimento dos conceitos de ensino e de aprendizagem e confronto entre teoria e prática docente.

No primeiro eixo temático, desenvolvimento profissional docente, centramos a atenção nas categorias que retratam as trajetórias percorridas pelas professoras no exercício da profissão. Nesse eixo, explicitamos também as necessidades formativas das partícipes. No segundo eixo temático, partimos dos significados apresentados nas necessidades formativas pelas partícipes. Essas necessidades foram representadas pelos conceitos de ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação, entretanto, por motivos já mencionados anteriormente, selecionamos para análise neste trabalho apenas os resultados das sessões de estudo e das sessões de reflexão realizadas com base nos conceitos de ensino e aprendizagem.

O terceiro eixo temático foi o de confronto entre teoria e prática docente. Esse eixo foi selecionado a partir das análises dos videoteipes das aulas gravadas de seis professoras. O foco direcionador da análise foram os episódios que retratam as tendências pedagógicas presentes na prática pedagógica e os episódios que revelam a relação existente entre a formação de conceitos e a prática docente. Essas categorias emergiram a partir da compreensão da importância das concepções teóricas que subsidiam a prática dos professores e dos efeitos que essas concepções provocam na atividade docente.

Para construção do corpus analítico deste trabalho, apoiamos-nos nas idéias de Bakhtin (1997), Vygotsky (2001), Pontecorvo (2005), Guetmanova (1989), dentre outros, já que os pressupostos adotados por esses teóricos permitem compreender que a linguagem é elemento mediador das enunciações dialógicas apresentadas em sua completa e real situação prática: a atividade docente. O quadro abaixo apresenta os eixos temáticos e as unidades discursivas selecionados para serem analisados nesta pesquisa.

EIXOS TEMÁTICOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Desenvolvimento profissional docente	Trajetória de desenvolvimento profissional docente
Formação e desenvolvimento dos conceitos de ensino e de aprendizagem	Arqueologia dos conceitos de ensino e aprendizagem; Conceitos prévios; Reconstrução do conceito de ensino e aprendizagem;
Confronto entre teoria e prática docente.	Concepções teóricas presentes na prática docente; Relação existente entre a formação de conceitos e a prática docente.

Quadro 3 - Demonstrativo dos eixos temáticos e das unidades discursivas expressas no estudo.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O primeiro eixo temático explicitado no quadro 3 foi organizado a partir da realização da entrevista semi-estruturada. Na qual, elencamos dados que permitiram a elaboração da trajetória profissional das partícipes a identificação e a análise de suas necessidades formativas (relatadas no capítulo II). Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993) argumentam que, para analisar necessidades formativas, é necessário propiciar um plano que seja coerente com a vontade de formação do professor, sendo importante ressaltar que essa formação precisa habilitar o professor a responder adequadamente às exigências que lhes são impostas pela sociedade e pela escola. Analisar necessidades, portanto, significa produzir

objetivos que conduzam à formação, pois esse processo formativo deve oferecer subsídios que levem os professores a transformar suas práticas.

Considerando esses argumentos, analisamos as necessidades formativas das partícipes, o que permitiu definir o segundo eixo temático: formação e desenvolvimento dos conceitos de ensino e aprendizagem. No decorrer das sessões de estudo e de reflexão, os professores formularam os conceitos de ensino e de aprendizagem. Com base nessas formulações, analisamos os aspectos históricos, lógicos e psicológicos presentes no processo de formação conceitual empreendido pelo grupo.

Assim, para analisar o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, recorreremos à compreensão do que é um conceito, de como o conceito se forma e quais os atributos que lhe são essenciais e necessários. Na visão de Vygotsky (2001, p. 246), “[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização”. Nessa perspectiva, o conceito vai sendo formado à medida que o indivíduo atinge o nível mental mais elevado de generalização. Para que esse processo ocorra, é necessário o desenvolvimento das funções superiores como a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento, dentre outras funções, e de procedimentos psicológicos como a comparação.

Desse modo, para formular um conceito, em qualquer nível de desenvolvimento, é necessária a realização de generalizações. O conceito pode evoluir significativamente do nível espontâneo para o científico por meio da ampliação do grau de generalização. Nesse processo, o conceito passa por vários estágios de desenvolvimento, sendo necessário analisar se o significado emitido trata-se de um conceito científico, ou se o significado está no nível da descrição, caracterização, ou exemplificação. Essa é, “[...] uma operação lógica que revela o conteúdo do conceito” (GUETMANOVA, 1989, p.33).

Para Guetmanova (1989), um conceito expressa descrição quando apenas evidencia traços externos do objeto, realçando o diferencial em relação a outros semelhantes a ele; ao contrário, ao formular uma caracterização, o indivíduo ressalta os traços internos subjetivos e substanciais de determinado objeto. Na exemplificação, como o próprio nome sinaliza, o indivíduo, ao emitir um significado, utiliza exemplos para ilustrar o objeto ou fenômeno.

Nessa perspectiva, um significado somente é considerado um conceito, conforme afirma Vygotsky (2001), quando é uma formulação que pode ser classificada como científica, isto é, expressa uma forma de pensamento capaz de refletir os indícios substanciais e distintivos do objeto ou fenômeno que está sendo conceituado. Dessa forma, para analisar o

processo de formação e desenvolvimento de conceitos, seguimos o seguinte percurso: co-construímos os dados, nas sessões de estudo e nas sessões reflexivas; transcrevemos esses dados em forma de relatório, líamos os relatórios juntamente com as partícipes, para ajustes e adequação dos enunciados emitidos; relemos, individualmente, para selecionar as informações necessárias à análise e para a viabilização da comparação a ser realizada entre os conhecimentos prévios e os conceitos que serviram como base para a comparação e finalmente, selecionamos os episódios que compuseram a análise apresentada nesta dissertação.

O conceito utilizado como referência para a comparação que realizamos entre os conhecimentos prévios e os conceitos reelaborados foi construído com base nas discussões apresentadas nos textos estudados sobre ensino e aprendizagem. A análise comparativa foi realizada com o objetivo de identificar o grau de generalização em que se encontravam os conceitos previamente construídos e aqueles significados reelaborados após os estudos e as reflexões. Nesse processo, a comparação possibilitou o confronto e a identificação dos atributos necessários e suficientes à formação de conceitos. A comparação é, segundo Guetmanova (1989), ação necessária para o estabelecimento de confronto em que se evidenciam as diferenças e semelhanças entre conceitos, identificando-se os elementos necessários e suficientes para sua formação.

Assim, para melhor visualização desse processo de análise, ilustramos, a seguir, por meio do quadro 4, quais foram os conceitos bases, seus atributos e as categorias analíticas originárias do estudo da arqueologia dos conceitos de ensino e de aprendizagem.

TEMAS	CATEGORIAS	CONCEITO BASE	ATRIBUTOS SUBSTANCIAIS E DISTINTIVOS	ATRIBUTOS RETIRADOS DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO
Palavra Mágica: ensino	Ensino	Processo interativo, intencional, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	Substanciais: Processo, intencional, interativo, orientado. Distintivos: Propósito de promover a aprendizagem	Transmissão de conhecimentos; Construção de conhecimentos; Atividade.
A Evolução do Conceito de Aprendizagem	Aprendizagem	Processo intencional, interativo dirigido pela atividade do sujeito.	Substanciais: Processo, Intencional, Interativo, dirigido. Distintivo: Atividade.	Aquisição de conhecimentos; Mudança de comportamento; Atividade.

Quadro 4 - Temas, conceitos, conceito base de comparação e categorias de análise.

Fonte: Dispositivos teóricos do estudo construídos com base em Guetmanova (1989), Ibiapina (2005), Vygotsky (2001), dentre outros.

O confronto entre a teoria e a prática docente, terceiro eixo temático, evidencia a análise reflexiva da prática pedagógica das professoras, destacando-se, nesse processo, a importância da videoformação para a formação profissional docente. Nessa perspectiva, Altet (2000) argumenta que o professor que analisa sua prática, por meio do vídeo compreende o que faz e, graças a essa análise, toma consciência e problematiza a prática, operando mudanças na ação de ensinar. Nesse processo, a conscientização do professor sobre o que faz, representa o ponto de partida para que ele provoque transformações na sua prática. A análise empreendida sobre a prática foi tecida a partir da organização de episódios das sessões de videoformação em que as professoras demonstraram essa conscientização.

Apoiamo-nos nas funções argumentativas de Pontecorvo, Ajello e Di Marco (2005) e nas ações da reflexão crítica sugerida por Contreras (2002), para identificar os enunciados que expressavam argumentos e demonstravam como a prática pedagógica foi compreendida, desenvolvida, que tendências pedagógicas subsidiaram essa prática e que relação há entre prática e a formação de conceitos,

A prática pedagógica é construída com base nas ações produzidas na sala de aula, as quais estão, de certa forma, ligadas ao processo de ensino aprendizagem (ALTET, 2000). Essa prática é subsidiada por teorias que, na trajetória de profissionalidade, os professores utilizam,

mesmo não tendo consciência de como e por que esse processo ocorre. Assim, Pontecorvo, Ajello e Di Marco (2005, p. 247) sugerem a utilização de elementos identificadores e de ações argumentativas que têm a função de orientar o analista nesse processo de identificação. Essas ações são: afirmação ou pretensão, justificação, concessão, oposição e contra-posição. As autoras explicitam que “[...] diálogo e oposição explicam e sustentam uma atividade argumentativa [...]”. Dessa forma, nos dados co-construídos nas sessões de estudo, nas sessões reflexivas e nas sessões de videoformação, identificamos como se caracterizava a capacidade de argumentação das colaboradoras no que diz respeito à relação que estabelecem entre a teoria e a prática de ensinar. Desse modo, selecionamos episódios em que as professoras fizeram uso das ações argumentativas, de afirmações, oposições, justificativas e contraposições como meio de compreensão e confronto da teoria que guia a prática docente desenvolvida por elas. As ações e suas funções são mais bem explicitadas no quadro 5, que segue.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS				
Afirmação ou pretensão	Justificação	Concessão	Oposição	Contra-posição
Qualquer frase que indique uma posição que pode ser definida com relação as opções teóricas realizadas na aula	Qualquer frase que forneça motivos ou garantias suficientes que justifiquem as opções teóricas	Qualquer frase que admitindo um ponto de vista defendido com relação as opções teóricas-práticas	Qualquer afirmação que negue o que foi defendido por um teórico ou por outro par.	Qualquer afirmação que negue uma oposição anteriormente definida com relação a teoria e a prática de ensinar.

Quadro 5 - Funções argumentativas de apoio à análise da prática.

Fonte: Pontecorvo, Ajello e Di Marco (2005, p. 251).

Além das funções argumentativas, utilizamos também como referencial para a análise as ações de formação: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações aumentam o nível de compreensão sobre a prática e sobre as teorias que os professores utilizam, ampliando, assim, a consciência profissional desses agentes educativos. Essas ações foram sistematizadas por meio de questões que orientaram a análise. No quadro 6 a seguir, explicitamos as questões sistematizadas para guiar a análise tanto dos conceitos quanto da prática vista no vídeo.

AÇÕES				
	DESCREVER	INFORMAR	CONFRONTAR	RECONSTRUIR
CONCEITOS	Descrição: - leitura; - idéias principais; - relação existente entre os conceitos e a prática; - contradições, fatos relevantes.	Informação: - teorias expressas na prática; - compreensão da ação de ensinar e aprender.	Confrontação: - Limitação das teorias e das práticas sobre ensino e aprendizagem; - Contribuição da reflexão sobre o conceito de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento profissional .	Reconstrução: - Contribuição pedagógica da mudança da ação de ensinar e da forma de conduzir, o processo de aprendizagem
VÍDEO	Descrição do assunto da aula, dos objetivos e das atividades desenvolvidas.	Informação sobre a postura do professor na aula, sobre a concepção a que a aula está relacionada e a forma de trabalho com o conhecimento.	Confronto: - Contribuição da aula para a formação dos alunos; reflexão sobre as vantagens e desvantagens da aula.	Reconstrução: - O que deve ser feito para mudar; relação existente entre a ação de ensinar e aprender antes das sessões.

Quadro 6 - Categorias que orientam a análise dos conceitos e da prática.

Fonte: Estefogo (2001), Contreras (2002), Liberali (2004), Magalhães (2004).

Dessa maneira, essas ações se configuraram em procedimentos importantes que permitiram vivenciar o exercício da reflexão crítica a partir da análise da prática, e a formação de conceitos, permitindo o confronto entre teoria e prática e a ressignificação desta última.

Em síntese, os princípios teóricos e metodológicos adotados neste estudo foram de grande importância para a concretização desta pesquisa, pois as partícipes escreveram a sua história nas relações que estabeleceram com os instrumentos usados no estudo, nas reflexões e com os outros pares. Essa história foi escrita e mediada pela linguagem e pela colaboração, procedimentos mediadores complementados pela reflexão crítica que evidenciam as significações e as possibilidades de compreensão e transformação da prática docente.

A seguir apresentamos a trajetória de desenvolvimento profissional das partícipes que deste estudo.

CAPITULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Desenvolvimento profissional é a gente se qualificar a cada dia, não ficar parada no tempo. É a gente estar se renovando, estar lendo, buscando outras estratégias de trabalho.

PROFESSORA CONCEIÇÃO.

Neste capítulo, apresentamos significações acerca das categorias que resgatam aspectos do desenvolvimento profissional das professoras que fazem parte deste estudo. Nessa trajetória, destacamos o tempo de atuação no magistério, os motivos da escolha da profissão, o cenário em que as partícipes iniciaram a ação de ensinar e como ela se manifesta atualmente, a forma como refletem sobre a prática e como concebem o desenvolvimento profissional. Nesse percurso, identificamos ainda as necessidades formativas do grupo. Esses são elementos que contribuíram para retratar aspectos ligados ao contexto histórico e social em que as partícipes construíram sua profissionalidade. Para fundamentar esse estudo, recorreremos aos referenciais propostos por Garcia (1999), Ferrandez (2002), Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), Giesta(2001), dentre outros.

2.1 Trajetórias de desenvolvimento profissional dos professores

A idéia de desenvolvimento profissional pode ser abordada sob diferentes pontos de vistas. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional pode ser considerado como “[...] processo de melhoria de conhecimento, habilidades ou atitudes dos professores” (FERRANDEZ, 2002, p. 60), ou como processo de crescimento pessoal; e, de modo mais amplo, pode esse desenvolvimento não afetar apenas o professor, mas todo o contexto em que ele atua, fazendo parte também de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição na qual ele exerce sua atividade profissional (RAMALHO, NUNEZ ; GAUTHIER, 2003).

Para esses autores, é importante e necessária a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo amplo, dinâmico, flexível que acontece envolvendo diferentes etapas pessoais e coletivas da construção da profissão, constituindo-se dessa forma em processo contínuo no qual interagem diferentes modalidades formativas. Assim, é um processo que envolve várias dimensões. Garcia (1999) e Ferrandez (2002), baseando-se nos trabalhos de Marcelo (1994), apresentam o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e o desenvolvimento da carreira como dimensões que afetam diretamente o desenvolvimento profissional do professor.

A primeira dimensão apresentada por esses autores, isto é, o desenvolvimento pedagógico, faz referência ao aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades que envolvam determinadas áreas do currículo e também habilidades e competências na gestão de classe. A segunda dimensão trata do conhecimento e compreensão que os docentes precisam ter sobre si mesmos. Essa dimensão sinaliza a importância de o professor adquirir imagens positivas, equilibradas e de auto-realização de si. A terceira dimensão diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, como o processo de aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento por parte do professor e de desenvolvimento de estratégias de processamento de informação. O desenvolvimento teórico, quarta dimensão explicitada, baseia-se na reflexão que o professor necessariamente faz sobre sua prática. Nessa perspectiva, “[...] o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática [...]” (GARCIA, 1999, p. 144). O desenvolvimento profissional, quinta dimensão, aponta para a investigação, ou seja, para a importância de o professor se tornar um investigador de sua prática, o que pressupõe que ele reflita sobre as atividades que realiza, diagnostique os problemas e promova intervenções

eficazes (GARCIA, 1999). O desenvolvimento da carreira, última dimensão, propõe a adoção de novos papéis pelos professores, evidenciando o acesso dos docentes a outras funções dentro da esfera educativa.

As dimensões evidenciam que o desenvolvimento profissional docente, conforme já mencionamos anteriormente, envolve diferentes perspectivas. Assim, é “[...] como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCIA, 1999, p. 139). Essa compreensão pressupõe que é o contexto em que o professor está inserido e suas necessidades pessoais que o levam a ir em busca desse desenvolvimento. Em relação a isso, Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 67) argumentam que “[...] os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades”. Ferrandez (2002) reforça esse argumento, afirmando que o desenvolvimento profissional docente é também determinado pela própria biografia (as histórias pessoais, as experiências, o ciclo da carreira) e pelo contexto em que o professor desenvolve sua atividade.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional é um processo amplo, delineado por diferentes perspectivas, que envolve o professor tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Dessa forma, destacamos, a partir dos enunciados das partícipes deste estudo, categorias que resgatam as trajetórias pessoais e profissionais vividas no exercício da docência, evidenciando aspectos do desenvolvimento profissional dessas colaboradoras

Nesse sentido, Cunha (1998, p. 39) ressalta que “[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por si mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados [...]”. O relato, portanto, contribui para que haja mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. A reflexão suscitada por meio desses relatos faz com que os professores pensem sobre suas ações, experiências, escolhas feitas, bem como sobre os motivos pelos quais ingressaram nessa profissão e não em outra, favorecendo a tomada de consciência de si e do agir docente.

As categorias selecionadas para serem analisadas nesta parte do estudo resgatam esses aspectos, além de também ressaltar outras dimensões do processo de desenvolvimento profissional das partícipes. As informações foram organizadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas individuais, realizadas no início do processo de investigação. As categorias selecionadas foram as seguintes: tempo de atuação no magistério, motivos da escolha da profissão, caracterização da ação de ensinar, exercício de reflexão sobre a prática,

desenvolvimento profissional na perspectiva dos professores e necessidades formativas, a seguir, apresentadas.

2.1.1 Tempo de atuação no magistério

O tempo de atuação profissional é uma categoria que resgata o contato com as situações de sala de aula e as experiências decorrentes dessa vivência, ressaltando o ciclo de vida dos professores na profissão.

O ciclo vital, de acordo com Ferrandez (2002, p. 62), significa “[...] a interação entre maturidade fisiológica e a experiência acumulada pela prática e a influência social do contexto onde se desenvolve a atividade profissional [...]”. A esse respeito, Hubermans (2000) destaca que o ciclo de vida profissional dos professores passa por sete fases: a entrada na carreira, que simboliza o momento em que o professor vivencia, ao mesmo tempo, o entusiasmo inicial e o choque com a realidade, devido à complexidade da situação profissional e da pouca experiência na profissão. Essa fase, normalmente, ocorre do primeiro ao terceiro ano de ingresso do professor na profissão. A fase de estabilização, faz referência ao momento em que o docente procura comprometer-se de forma definitiva com a docência, já que esse profissional sente-se mais à vontade para enfrentar as situações complexas que envolvem a sala de aula. Trata-se de uma época em que diferentes desafios são apresentados aos professores, exigindo-lhe comprometimento e entusiasmo na tarefa de educar. De quatro a seis anos de exercício no magistério é o tempo representativo dessa fase.

A fase da diversificação-questionamento envolve professores com experiência entre sete e vinte e cinco anos. Essa fase caracteriza-se por uma crise existencial frente à carreira, vivenciada de forma diferentes: há profissionais que se preocupam com a melhoria da docência e, por isso, vão em busca de novas estratégias metodológicas, investindo na atualização permanente e na gestão de outros encargos a serem desenvolvidos na profissão. Outros perdem o interesse e abandonam a profissão, investindo em outros âmbitos profissionais.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, ocorre um aumento no nível de confiança e serenidade do professor em relação à profissão. Essa fase envolve professores com experiência docente de vinte e cinco a trinta e cinco anos, momento em que se observa a diminuição do investimento na profissão. Na fase de Conservantismo e lamentações,

encontram-se os professores que normalmente reclamam dos alunos, das atitudes para com o ensino, da política educacional e dos colegas novos de profissão. Essa fase ocorre a partir dos trinta e cinco anos de profissão. É após esse momento que os professores se encaminham para a última fase, que é a de desinvestimento, fase que vai até os quarenta anos de exercício na profissão. Nesse estágio, os professores estão no final da carreira e não demonstram mais interesse em investir no trabalho.

Essas fases, segundo Hubermans (2000, p.38), constituem-se em “[...] um processo e não numa série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade [...]”. Dessa forma, analisamos a categoria tempo de atuação no magistério, observando as experiências que as professoras vivenciaram no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, as partícipes revelaram aspectos relacionados ao tempo e à formação que propiciaram seu ingresso na profissão. Assim, verificamos que 22% das professoras possuem vinte anos de exercício do magistério, 22% possuem vinte e um anos e 11% possuem, respectivamente, vinte e sete, dezenove, dezesseis, quatorze anos e treze anos.

Quanto ao nível de formação, 89% das professoras ingressaram no magistério apenas com a formação pedagógica em nível médio, enquanto apenas 11% já havia iniciado o curso superior. Os enunciados que seguem ilustram esses dados:

Conceição: – Comecei a trabalhar como zeladora de uma escola, embora já tivesse o curso magistério. Depois foi que iniciei como professora nessa mesma escola, isso foi em 1986, vou completar 20 anos de magistério.

Joana: – Há 19 anos que estou no exercício do magistério. Logo que terminei o pedagógico fiz o concurso para professor da prefeitura, aí foi que iniciei na profissão, isso em 1996.

Verônica: – Iniciei no magistério depois que terminei o pedagógico em uma escola particular. Sete anos depois é que passei no concurso público para a prefeitura. Faz 20 anos que estou nessa profissão.

Daci: – Minha história no magistério começou há 16 anos e tudo aconteceu por eu não ter conseguido trabalho na área em que eu primeiro me formei, na época eu tinha o pedagógico.

Natividade: – Há 27 anos que estou nessa profissão. Iniciei quando ainda fazia o primeiro ano pedagógico em uma escola pública de Água Branca, depois fiz o quarto ano adicional. Como não havia concurso, fui integrada como professora da rede pública.

Shirlene: – Quando terminei o magistério, tinha 16 anos. Minha mãe era professora aposentada e dizia sempre que eu tinha que estudar para ser professora. Aí iniciei numa escola comunitária de Associação. Isso já faz 14 anos.

Francisca: – Na verdade tenho mais tempo no magistério do que o que posso comprovar, pois, logo após o meu ingresso na Universidade, no curso de Pedagogia, comecei a trabalhar. No entanto, para efeito de aposentadoria, tenho apenas 13 anos de exercício no magistério.

Socorro: – Tenho 21 anos que ingressei nesta profissão. Iniciei depois da conclusão do pedagógico por meio do Projeto Vencer. Não tinha concurso nesta época, e para ingressar na prefeitura era preciso a formação no Projeto Vencer e a indicação política. .

Albenes: – Em 1982 concluí o pedagógico. Iniciei no magistério em 1984, por meio de contrato na prefeitura e estou, até hoje, com 21 anos.

Esses enunciados revelam que o magistério é a principal atividade exercida por essas professoras. O grupo possui de 13 a 21 anos de magistério, encontrando-se na fase de diversificação da carreira, conforme Hubermans (2000), fase de experimentação em que os professores procuram diversificar a ação docente.

Desse grupo, apenas uma professora possui 27 anos de exercício no magistério, estando, portanto, na fase de serenidade e distanciamento, quando se observa a existência de uma grande serenidade para lidar com as situações da sala de aula. A figura que segue explicita esses dados.

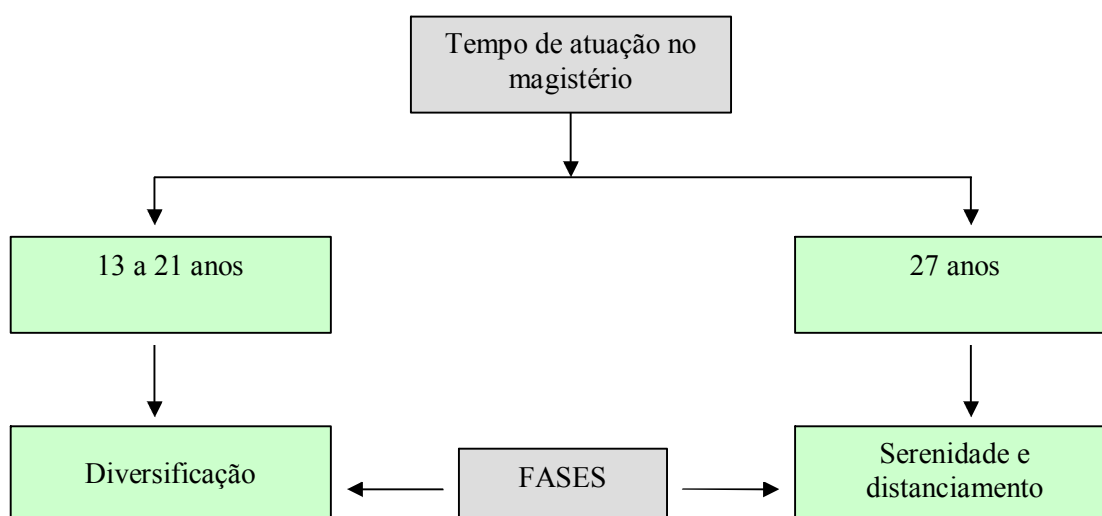


Figura 1 - Tempo de atuação no magistério e as fases representativas do ciclo da carreira docente. Fonte: Pesquisa direta realizada durante entrevista com as partícipes.

Esse percurso é permeado por histórias que ressaltam o início na carreira no magistério. Essa trajetória representa uma importante fonte de experiência e de saberes que orientam, em parte, as ações realizadas no cotidiano da sala de aula. De acordo com Giesta (2001), a experiência adquirida no exercício da prática docente disponibiliza ao professor autonomia para gerenciar suas tomadas de decisões no cotidiano escolar. A experiência adquirida no percurso do exercício do magistério é, dessa maneira, vista como instrumento importante que, aliada às formações vivenciadas pelo professor, possibilita a aquisição de saberes e competências. Esses recursos contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Na seqüência, apresentamos os motivos que levaram as professoras a escolher o magistério como profissão.

2.1.2 Motivos da escolha da profissão

Os motivos que determinam as escolhas que fazemos são impulsionados pelas necessidades, as quais, na perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993), apresentam-se em um quadro de possibilidades que dependem, sobretudo, das condições sociais e individuais em que nos encontramos. Dessa forma, a reflexão sobre os motivos que levam à escolha do magistério como profissão nos faz adentrar o campo da subjetividade das professoras, pois seus enunciados nos permitem conhecer aspectos de sua história, que sinalizam o ingresso nessa atividade. A esse respeito, Giesta (2001, p. 7) argumenta que “[...] a escolha e a vivência de uma profissão mobilizam desejos, expectativas, experiências, sonhos construídos em tempos e espaços reais e simbólicos, alicerçados na história de vida e nas circunstâncias produzidas no contexto sócio-cultural”.

Para essa autora, a decisão de ser professor pode envolver vários motivos: para alguns, é a concretização de um ideal; para outros, a efetivação de um desejo de contribuir na formação do outro e de si mesmo; em outros casos essa opção representa a possibilidade de aquisição de um emprego que garanta certa estabilidade financeira. Enfim, a razão dessa escolha, normalmente, é quem norteia a trajetória da formação profissional do professor.

Nessa trajetória também nos deparamos com docentes que nunca se imaginaram professoras, no entanto, hoje, estão em plena atividade, ocupando os espaços das salas de aula. Para Nóvoa (1995), em dado momento, as pessoas passam a ser professores e nem sempre essa é uma escolha fácil, porque significa a eliminação de outras possibilidades. Esses aspectos são explicitados por várias partícipes, o que demonstra que a escolha da docência como profissão não está isenta de determinações culturais sociais e ideológicas. A figura 2 mostra os motivos que levaram as professoras a ingressarem no exercício do magistério.

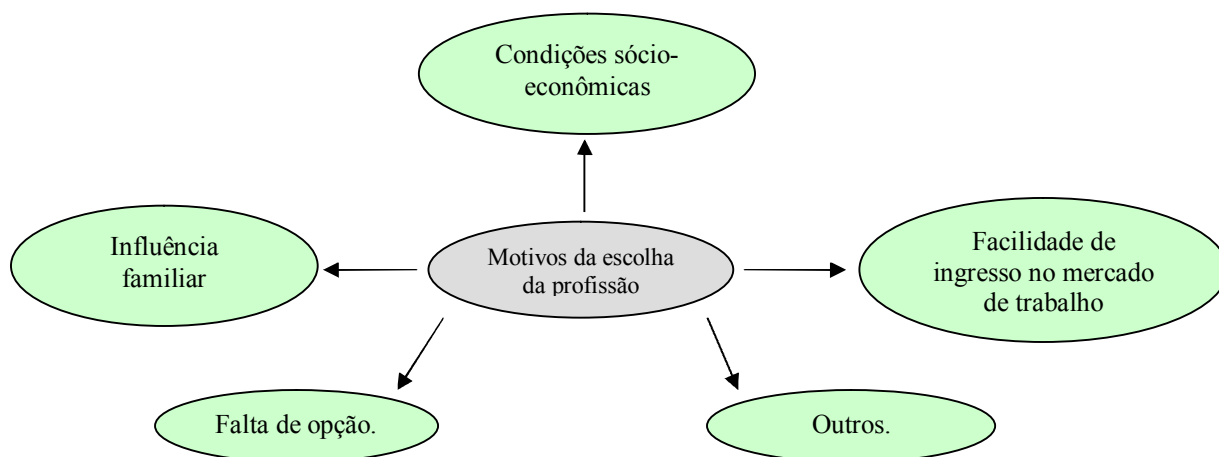


Figura 2 - Motivos que levaram as professoras a ingressarem no exercício do magistério.

Fonte: Pesquisa realizada durante entrevista com as partícipes.

Vários motivos, portanto, podem contribuir para a escolha do magistério como profissão. A condição econômica foi o motivo de maior peso na escolha da profissão, já que 34% das professoras apontaram que esse foi o fator que as levou a optar pelo magistério, conforme observamos nos enunciados que seguem:

Conceição: – O motivo maior da escolha dessa profissão foi a necessidade econômica. Primeiro fiz o curso de contabilidade, mas não tinha dinheiro para montar um escritório, então resolvi fazer o magistério. Quando iniciei meu trabalho na escola foi como zeladora, depois falei com o prefeito Wall Ferraz para me mudar de função. E assim foi feito, no segundo ano que estava na escola, mudei de função, aí peguei amor pelas crianças e descobri que a sala de aula é o meu lugar.

Joana: – A princípio foi por necessidade econômica, depois passei a gostar e hoje não a trocaria por outra.

Albenes: – Na época foi a questão da necessidade econômica e era mais fácil de arranjar um emprego. Eu queria fazer mesmo era contabilidade.

A facilidade para ingressar no mercado de trabalho aparece como segundo motivo de maior destaque na escolha pelo magistério, sendo que 22% das professoras disseram ter sido esse o motivo de seu ingresso nessa profissão.

Natividade: – Não tinha pretensão de ser professora, depois resolvi permanecer nela porque é uma profissão que mais facilita a vida da gente, ou seja, facilita o ingresso no mercado de trabalho.

Francisca: – A princípio não queria ser professora. A idéia para mim era abominável, mas ouvia sempre da família que ele era o curso que deveria fazer. Mesmo com esse incentivo, optei por fazer outro curso técnico em nível de Ensino Médio, deixando de lado o pedagógico. Entretanto, quando comecei a pensar no vestibular, a questão financeira falou mais alto e terminei fazendo vestibular para o curso de Pedagogia. Logo no primeiro semestre de estudo, comecei a trabalhar, ele me abriu as portas para o trabalho e este foi um dos principais motivos que me fizeram permanecer na profissão.

Esses enunciados explicitam que a escolha do magistério como profissão é revestida de valores, motivos, sentimentos. Dessa maneira, “[...] a escolha da profissão professora também se dá pela necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho [...]” (RODRIGUES, 2003, p. 56). Essa constatação, de certo modo, coloca a docência como uma das profissões que favorece o rápido ingresso no mercado de trabalho, abrindo horizontes para a obtenção de alguma forma de remuneração, o que auxilia a resolver, mesmo que paliativamente, os problemas econômicos daqueles que ingressam no magistério por uma questão de sobrevivência, evidenciando uma escolha resultante da situação sócio-econômica em que o indivíduo está inserido.

A influência familiar foi outro aspecto ressaltado pelas participantes, sendo que 11% apresentaram razões nessa perspectiva.

Shirlene: – Quando iniciei o curso tinha 15 anos e não tinha nenhum motivo para fazê-lo. Minha mãe é que queria que eu fizesse o pedagógico, eu não sabia o que queria. Fiz o primeiro ano básico e depois foi que iniciei o magistério.

O desejo da mãe em ter uma filha professora é, segundo Assunção (1996), motivo para escolha dessa profissão. Desse modo, “[...] as representações de sonho e de ideal do magistério se recobrem de outra forma do sonho dos pais que a aluna incorpora e quer realizar [...]” (BUENO, 2005, p. 89). Para o autor, as escolhas profissionais influenciadas pelas imposições do meio familiar são mais rígidas e explícitas quando as professoras são mais jovens, como se observa no caso de Shirlene, em que se presencia a força materna no momento da escolha da profissão professora. Nesse sentido, concordamos com Vieira (2002, p. 49) que “o poder de influência da família é definitivo, podendo servir como fonte de inspiração e de ajuda, inclusive na opção pelo magistério”.

Além desses motivos destacam-se, ainda, de forma significativa, a falta de opção, o acaso e o brincar de ser professor. Essas categorias aparecem como aspectos impulsionadores do ingresso na profissão docente com um percentual de 11% . A falta de opção é justificada por uma das participantes, a qual ressalta que não teve oportunidade de ingressar na profissão que sonhava para si.

Daci: – Fiz estatística na Escola Técnica Federal, mas não consegui estágio na área. Depois surgiu o curso de magistério e, como já tinha o ensino médio, só fiz as disciplinas pedagógicas. Na verdade fiz o magistério a convite de minha prima e por falta de opção. Porém, logo comecei a trabalhar.

O acaso e a falta de conhecimento sobre a profissão também são categorias apontadas por 11% das partícipes como razão para a escolha do magistério como profissão.

Socorro: – Não foi escolha minha. Na época, eu fiz dois testes seletivos: um para o Instituto de Educação e o outro para a Escola Técnica Federal. Fui selecionada nos dois, e na hora de escolher qual curso fazer, um professor da Escola Técnica, meu conterrâneo, orientou-me a escolher o curso do Instituto de Educação. Aí é que eu digo que caí de pára-quedas nesta profissão, porque eu não sabia o que era magistério ou que eu ia ser professora.

A responsabilidade pelo acompanhamento das tarefas escolares dos irmãos aparece no enunciado da professora Verônica como aspecto influenciador da sua escolha pelo magistério. Essa professora foi motivada pela brincadeira de criança, em que "fingia" ser professora.

Verônica: – Em casa, por eu ser a irmã mais velha, era quem ensinava meus irmãos, por isso, aos 14 anos, eu já dava aula de reforço particular, não por necessidade econômica, mas por prazer. Optei pelo magistério por opção mesmo.

O brincar de professor se constitui em estratégia de iniciação no exercício da profissão, em geral para aqueles que iniciam o magistério como professores de reforço ou ensinando irmãos mais novos. O “magistério, nessas situações, desde cedo, adquiriu o caráter de uma atividade prazerosa, contribuindo de forma definitiva, em muitos casos, para a opção pela profissão docente” (VIEIRA, 2002, p. 43).

Nesses enunciados, encontramos motivos relacionados com a realidade de vida, necessidade econômica, influência familiar, falta de opção, ingresso mais fácil no mercado de trabalho, brincadeira de criança, categorias que demonstram que a escolha do magistério como profissão foi influenciada pela história pessoal e pela cultura. Assim, essa escolha não se deu no vazio, mas em um contexto histórico, social e cultural permeado tanto pela relação com o outro quanto pelas circunstâncias da vida.

Nesse sentido, no momento da escolha da profissão docente, Daci teve a prima como incentivo; Shirlene, a mãe; Socorro, o professor conterrâneo; Conceição, Joana e Albenes, as condições econômicas; Francisca e Natividade, a facilidade de acesso ao mercado de trabalho. Essa realidade demonstra que os motivos que geram a escolha pelo magistério são relacionais, isto é, não surgem por acaso, estando ligadas às necessidades pessoais e sociais, ou seja, sofrem influências do contexto histórico e cultural em que cada indivíduo está inserido.

A ação de ensinar é outro aspecto importante e revelador de sentimentos e ações vividos nessa profissão, sendo também indicador do processo de tomada de consciência do agir docente. É sobre essa trajetória do ensinar, ontem e hoje, que passamos a discutir.

2.1.3 Caracterização da ação de ensinar

Os relatos sobre a ação de ensinar nos permitiram resgatar o cotidiano em que as partícipes iniciaram sua prática pedagógica e situá-las no contexto em que atualmente se encontram.

O ato de aprender e ensinar é permeado por diversas posturas adotadas pelo professor ao longo de sua trajetória profissional. “[...] São diferentes posturas assumidas pelo professor que direcionam suas ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula [...]” (RODRIGUES, 2003, p. 50). Assim, os enunciados das professoras sobre a ação de ensinar permitiram visualizar o cotidiano em que iniciaram sua prática pedagógica, situando-a no contexto em que atualmente se encontram. Ação de ensinar foi então caracterizada no início da profissão e hoje, momento em que se evidencia o fazer docente num contexto mais atual de desenvolvimento profissional. A figura 3 ilustra a ação de ensinar dos professores no início da carreira e atualmente.

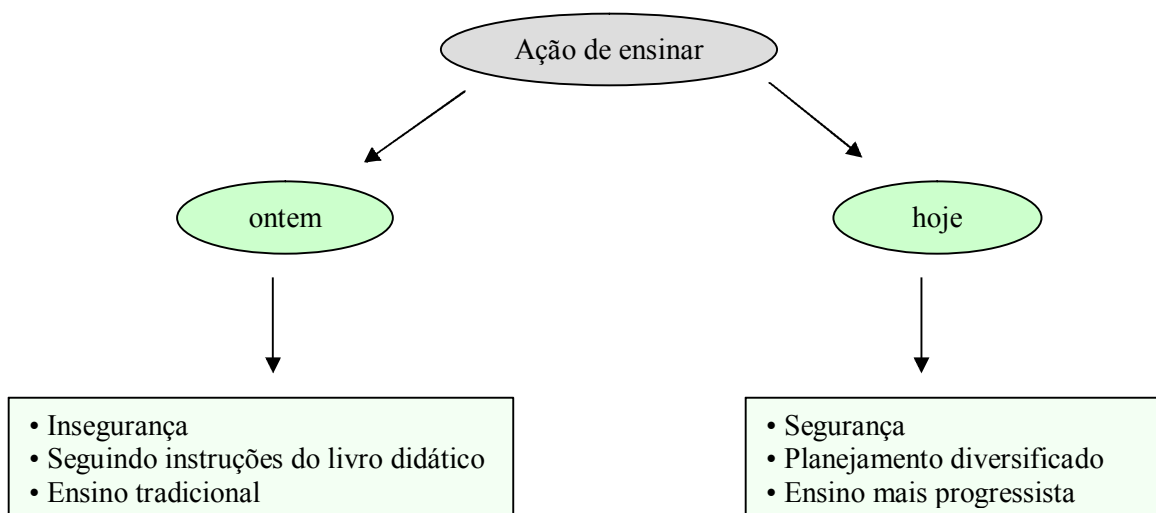


Figura 03 - Síntese da ação de ensinar no início da carreira e atualmente.

Fonte: Pesquisa direta realizada durante entrevista com as partícipes.

A ação de ensinar é explicitada pelas partícipes sob diferentes pontos de vistas. No início da carreira, as professoras ressaltaram as experiências expressas nos discursos que seguem.

Conceição: – No início sentia-me muito insegura.

Joana: – Minhas aulas no início da carreira eram diferentes, tinha muita dificuldade para fazer o acompanhamento do aluno.

Verônica: – No início trabalhava sem muita segurança seguindo o que os livros mandavam.

Daci: – Quando comecei, minhas aulas eram baseadas nas instruções do livro didático. O planejamento era copiado do livro didático. Não se planejava pensando no aluno.

Natividade: – O ensino era tradicional, tudo era seguido à risca, não se podia mudar nada.

Shirlene: – Antes apenas seguia o que já tinha na escola e que já recebia pronto.

Albenes: – No início foi muito difícil, deu vontade de desistir porque eu não sabia de nada, minhas colegas me deram muita força.

Socorro: – No início da profissão era muito radical. Era aquilo que meus professores foram para mim. O menino tinha que ter o castigo, o menino tinha que aprender a ler era só no be a bá, no bê ó bó, era no severo mesmo.

Francisca: – No início da carreira como professora tinha muitas dúvidas se o que estava fazendo era correto. Não havia orientação para realização do trabalho e eu fazia as atividades seguindo o livro didático. Como supervisora, iniciei procurando compreender as ações referentes a esta função, pois não a conhecia como professora. Desde o início procurei dar apoio ao trabalho do professor desde o planejamento às suas ações em sala de aula, levando em consideração as necessidades dos alunos.

Os enunciados das partícipes demonstram que o início da vida profissional no magistério foi processo difícil, acompanhado de muita insegurança, o que dificultou o desenvolvimento de práticas autônomas, levando as professoras a executarem os planos de ensino já existentes na escola ou nos livros didáticos.

O ensino, na perspectiva apontada pelas professoras, sinaliza uma prática embasada nos princípios da pedagogia tradicional, haja vista que a ação de ensinar era centrada no professor, o planejamento era recebido pronto ou copiado do livro didático e não podia ser modificado. Nesse contexto, o professor é considerado "profissional técnico especialista que legitima o, serviço social, como transmissor de conhecimentos e valores sociais adicionais às novas gerações dentro de uma racionalidade técnica" (FERRANDEZ, 2002, p. 57). Esses aspectos demonstram a base formativa das professoras. Nessa perspectiva, Weisz (2002) argumenta que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial sempre será insuficiente para que o professor desempenhe sua tarefa em sala de aula, requerendo do professor empenho no sentido de investir em sua profissionalização.

Hoje, o ensinar, na percepção das partícipes, é uma ação diferente, ampliada pelo próprio contexto formativo e pelas experiências vivenciadas, sendo a atividade de ensino voltada para as necessidades dos alunos. Isso é observado nos seguintes enunciados:

Conceição: – Hoje minha aula é mais desenvolvida. Agora com os cursos de capacitação, aprendo mais e melhoro a aprendizagem dos alunos.

Joana: – Após o curso de graduação e com a pós-graduação que estou fazendo minhas aulas melhoraram muito.

Verônica: – Minha aula é muito diferente, porque entra a experiência e, com o tempo, as qualificações devidas. Hoje a educação está mais aberta, não é só o professor o dono do saber, há mais interação.

Daci: – Hoje, principalmente após o curso de graduação, as aulas são mais ativas e o trabalho é mais relacionado com a vivência do aluno. O planejamento é feito pensando no aluno, na clientela que a gente tem.

Natividade: – Hoje, está bem melhor de se trabalhar porque há mais recursos, há mais liberdade de atuação em sala de aula, posso mudar a metodologia sempre que necessário.

Shirlene: – Minhas aulas de hoje não são iguais às de ontem, como estamos estudando, vai mudando alguma coisa, hoje nós preparamos as aulas e temos o poder de resolver nossos problemas de sala de aula conforme a realidade.

Albenes: – Hoje, minha postura como educadora, professora, mudou demais. Tenho outra visão da educação.

Socorro: – Nesse longo percurso de minha vida profissional, já mudei muito. Hoje, já tenho outras metodologias, outras formas de ensinar e não só aquela aula monótona como era antigamente, em que se o aluno não aprendesse tinha que ir para o castigo.

Francisca: – Atualmente, minha prática é muito diferente, procuro desenvolver um trabalho numa linha reflexiva, não mais seguindo propriamente o livro didático, mas tendo-o como um aliado. O diálogo é uma ação estabelecida constantemente para que os envolvidos, alunos e professores tenham consciência do que são e fazem e dos resultados que alcançam ou esperam alcançar.

Observamos que a prática pedagógica, para essas professoras, atualmente, não é mais a mesma, estando mais sistematizada e revestida de intenções, levando em conta também a preocupação com o aprendizado do aluno. As professoras não se sentem donas do saber, já não recebem o planejamento pronto e o modificam quando é necessário. Na perspectiva da abordagem sócio-histórica, a ação de ensinar refere-se "[...] a processos sistemáticos no qual o professor e o aluno participam da reconstrução de conhecimentos de maneira essencialmente mediada [...]" (IBIAPINA, 2006, p.11). Embora explicitamente as partícipes não tenham evidenciado a concepção teórica nas quais suas ações atuais estão embasadas, percebemos que as práticas delas estão direcionadas para uma ação mais progressista, haja vista que a ênfase não é mais na transmissão de conhecimentos.

As partícipes ressaltaram ainda que a formação inicial e continuada associada às experiências de sala de aula contribuíram significativamente para mudar as práticas adotadas no início da carreira no magistério. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]”. Nessa trajetória, a formação proporciona bases teóricas que sustentam a

prática dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Assim, a formação, para atender às necessidades de mudanças impostas à escola e ao professor, precisa se constituir em espaços de interação e reflexão em que teoria e prática caminhem na mesma direção, completando-se mutuamente.

Dessa maneira, o exercício de reflexão sobre a prática é ação necessária a todo processo educativo, pois favorece a tomada de consciência, pelo próprio docente, das ações que realiza. É sobre essa questão que passamos a tratar.

2.1.4 O exercício de reflexão sobre a prática

Refletir é uma ação necessária, pois segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), proporciona ao professor melhor interpretação do contexto real em que a prática se realiza. Esse exercício de reflexão de acordo com Garcia (1995), para gerar mudanças qualitativas no agir docente, depende em parte da atitude dos professores, os quais precisam ter mentalidade aberta para indagar sobre o que se passa na sala de aula, criando possibilidades de melhorar as ações que realizam.

A reflexão, sendo uma ação inerente ao homem, faz parte das ações do cotidiano do professor. Facci (2004, p. 45), ao referir-se a essa questão, aponta cinco etapas organizadas por John Dewey, nas quais se baseia o pensamento reflexivo do professor. Assim, na perspectiva de Dewey

A primeira acontece quando a pessoa se defronta com um problema que exige uma solução; a segunda é a formulação desse problema da forma clara e objetiva; a terceira consiste em levantar sugestões, hipóteses, idéias que possam antecipar uma solução com base nas habilidades intelectuais que a pessoa já possui, e esta confronta as concepções que já tem com o objetivo de explicar o que está acontecendo e formule possíveis soluções para os problemas postos; na quarta fase ocorre a elaboração racional de uma idéia que resultará na quinta fase, que é o encontro de explicação acompanhada de uma solução para a dificuldade apresentada.

Facci (2004), ao analisar essas etapas, ressalta que o pensamento reflexivo é consciente e voluntário, passando inicialmente pelo estágio de incerteza para depois se tornar um ato de investigação. Nesse sentido, Dewey (apud FACCI, 2003, p. 46) enfatiza que “[...] não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de

um assunto para outro [...], a necessidade de solução de uma dúvida é o fator básico e orientador de todo mecanismo de reflexão”.

Nessa perspectiva, os enunciados das partícipes demonstram que a reflexão é utilizada em diversas situações de ensino e aprendizagem. A figura abaixo revela quando os professores refletem sobre a prática.

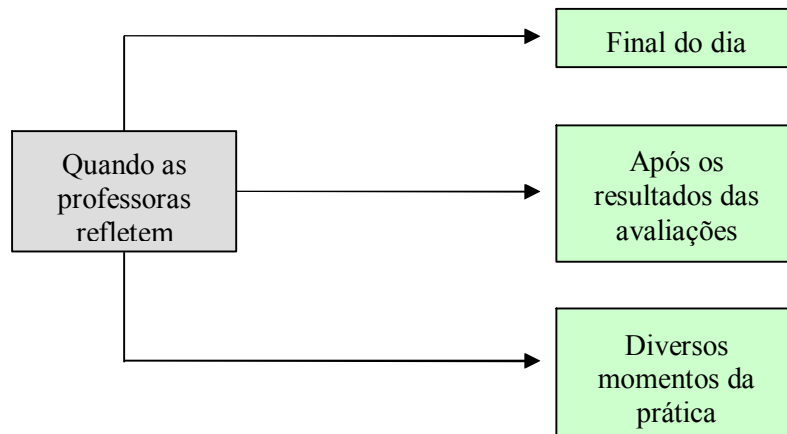


Figura 04 -Momentos em que as professoras refletem sobre a prática.
Fonte: Pesquisa direta realizada durante a entrevista com as partícipes.

Quando perguntadas sobre como e quando refletem sobre sua prática docente, 45% das professoras afirmaram que refletem ao final do dia, após a realização das atividades, momento em que identificam as falhas e procuram replanejar as ações para que elas se tornem melhores.

Conceição: – Tudo o que faço é com amor. Todo dia estudo e faço meus planos diários. No final do dia, penso no que fiz. Se os resultados foram bons me sinto realizada, se não, procuro fazer as atividades de outra forma.

Joana: – Reflito após o término de uma determinada atividade. Quando não atinjo o objetivo proposto, quando estou realizando atividades de um determinado projeto, avalio para que o próximo seja melhor.

Socorro: – No final do dia, às vezes, me pergunto como foi o dia. Foi bom? Foi ruim? Da forma como fiz foi bom ou preciso melhorar?

Francisca: – Reflito diariamente sobre minha prática, normalmente, ao final do dia, pois isso favorece o redirecionamento das ações e o encontro de soluções para os problemas que se apresentam.

Os resultados das avaliações e das atividades aplicadas aos alunos são motivos que fazem 22% dos professores refletirem sobre suas práticas. Essa reflexão serve de base para uma avaliação do próprio trabalho do professor.

Verônica: – Eu, às vezes, fico preocupada com meu rendimento em sala de aula. Quando verifico que os resultados das atividades não são satisfatórios, acredito que 80% de interferências está na sala de aula e, às vezes, me questiono até que ponto estou desempenhando bem minhas funções em sala de aula.

Daci: – Reflito sobre minha prática através dos resultados das avaliações. Quando o resultado é ruim, fico preocupada e procurando outras estratégias.

A reflexão é utilizada por 33% das partícipes em diversas situações do contexto em que a prática está inserida, como forma de buscar alternativas para realização de uma ação mais efetiva e eficaz.

Natividade: – Há momentos que penso que minha prática está excelente, depois percebo que é preciso melhorar, observo que ela não está boa, então tento tudo mudar.

Shirlene: – O que os alunos comentam eu pego para avaliar se eles gostaram ou não da aula, isso é percebido no desenvolvimento dos alunos. Quando a aula não foi boa, me pergunto por que, mas, de tudo, a fala dos meninos é ponto interessante para gente estar avaliando.

Albenes: – Paro para refletir quando paro para elaborar uma prova, preparar aula, quando analiso as condições de aprendizagem dos alunos e também pela mudança que está ocorrendo no mundo, que nos leva a refletir, a procurar mudanças.

A forma como os professores refletem sobre a prática evidencia, de modo geral, que a reflexão é utilizada para avaliar as ações desenvolvidas e que a finalidade da reflexividade é encontrar soluções para os problemas que se apresentam. Nesse sentido, a reflexão é usada como uma ação possibilitadora de maior compreensão da prática pedagógica, de seus limites e dos desafios a serem superados. Nessa direção, Marcondes e Tura (2004, p. 28) apontam a reflexão como “[...] ponto de partida para a formação de um profissional preocupado com o seu contínuo aperfeiçoamento pessoal, com a melhora do seu trabalho[...]”. Gómez (1995, p. 103) também afirma que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de anotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. A reflexão é, portanto, uma ação geradora de conhecimentos que possibilita a tomada de decisões na reconstrução das ações, constituindo-se em forte aliada do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional docente é questão importante e muito debatida nos contextos educacionais e entre pesquisadores. A seguir passamos a abordar a forma como as partícipes compreendem esse processo.

2.1.5 O sentido do desenvolvimento profissional para as professoras

O termo desenvolvimento profissional, de acordo com Ferrandez (2002), está ligado à necessidade de conhecimento sobre a carreira docente em uma perspectiva constante de evolução. Nessa direção, Garcia (1999, p. 137) reforça que o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade. Para esse autor o desenvolvimento pressupõe uma “[...] abordagem na formação dos professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Dessa forma, a resolução dos problemas escolares, que afeta diretamente a prática pedagógica, é o foco direcionador da discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor, exigindo desse profissional uma atitude permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções.

O desenvolvimento profissional, portanto, é definido por O’Sullivan (apud GARCIA, 1999, p. 138) como uma “[...] atividade de formação, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino”. Sobre essa questão, Heidman (1990) acrescenta que o desenvolvimento profissional envolve uma preocupação com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, estando além de uma etapa informativa, implicando em um processo em que os professores precisam adaptar-se às mudanças, mudar suas atitudes e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Com relação à compreensão das partícipes deste estudo sobre desenvolvimento profissional, as opiniões foram evidenciadas quando essas professoras ressaltam o significado desse termo para a profissionalização docente.

Conceição: – Desenvolvimento profissional é a gente se qualificar a cada dia, não ficar parado no tempo. É a gente está se renovando, estar lendo, buscando outras estratégias de trabalho.

Joana: – É o aperfeiçoamento no aspecto metodológico e da fundamentação teórica. Hoje, não dá para trabalhar com base em achismo, principalmente diante da clientela que temos.

Verônica: – Desenvolvimento profissional significa crescer a cada dia, procurar obter mais conhecimentos, fazer alguma reciclagem, é sempre estar acompanhando as mudanças do mundo.

Daci: – O desenvolvimento profissional está ligado à questão da formação. Antigamente, a gente se formava só no pedagógico e já estava pronto. Trabalhava vinte e cinco anos e pronto. Hoje, sabemos que é diferente, fazemos a graduação e automaticamente só ela não basta, temos que partir para a pós-graduação, porque você cresce em termos de conhecimentos e também financeiramente. As interferências das novas tecnologias não permitem que você fique só com o pedagógico ou com a graduação.

Shirlene: – Desenvolvimento profissional é estar estudando e mudando o que não está bom, o que é feito a todo o momento.

Socorro: – É o investimento na formação. Antes só tinha o ensino médio, a nível pedagógico, hoje já tenho curso superior e pretendo fazer especialização e, assim, você vai crescendo e isso contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Francisca: – É você buscar constantemente o aprimoramento pessoal e profissional, o que se dá mediante investimento na formação. Essa busca faz com que você adquira competências para lidar com os problemas do cotidiano da prática.

Para esse grupo, o desenvolvimento profissional se caracteriza pela aquisição de conhecimentos mediante o investimento na formação continuada, pois esse investimento faz com que essas professoras tenham acesso às concepções teóricas e adquiram novas estratégias metodológicas que as auxiliem na condução da prática pedagógica.

Placco (2006, p. 256), ao referir-se à formação continuada, enfatiza que o fato de a sociedade contemporânea centrar a atenção no conhecimento, em sua diversificação e constante desenvolvimento exige que o professor mantenha-se atualizado e com condições para dialogar com seus próprios alunos. Dessa maneira, o professor “[...] precisa estar continuamente estudando, formando-se. Essa flexibilidade, a habilidade de buscar, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objetos de formação continuada [...]”. Machado (2006) afirma que a formação como ação é um processo contínuo, desenvolvido durante a vida e a carreira profissional, apresentando-se, portanto, como um processo permanente de busca de novos conhecimentos. Com relação a esse aspecto, as partícipes apontaram os seguintes pontos de vistas:

Albenes: – Desenvolvimento profissional significa sobrevivência, ética, trabalho. Significa contribuir para uma sociedade melhor.

Natividade: – É a pessoa ter responsabilidade sobre aquilo que está fazendo, o que o leva a ser um bom profissional.

Para as partícipes, o desenvolvimento profissional se configura como um ato de responsabilidade, compromisso e ética, com um investimento voltado para a melhoria da sociedade. De modo geral, o desenvolvimento docente é explicitado como processo que se concretiza mediante a ação contínua de aprender. Essa “[...] é uma responsabilidade que acompanha o professor por toda sua existência e que por isso mesmo deve se constituir em um compromisso profissional” (RAMALHO; NÚÑEZ ; GAUTHIER, 2003, p. 66). O esforço para que os professores se tornem mais inovadores e as classes se transformem em locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, em que os alunos se tornem cidadãos críticos, é

outro aspecto que, segundo Garcia (1999), exigem o comprometimento e a responsabilidade do professor.

Para as professoras partícipes deste estudo, diversos fatores têm contribuído para seu desenvolvimento profissional. A figura 5 explicita esses fatores.

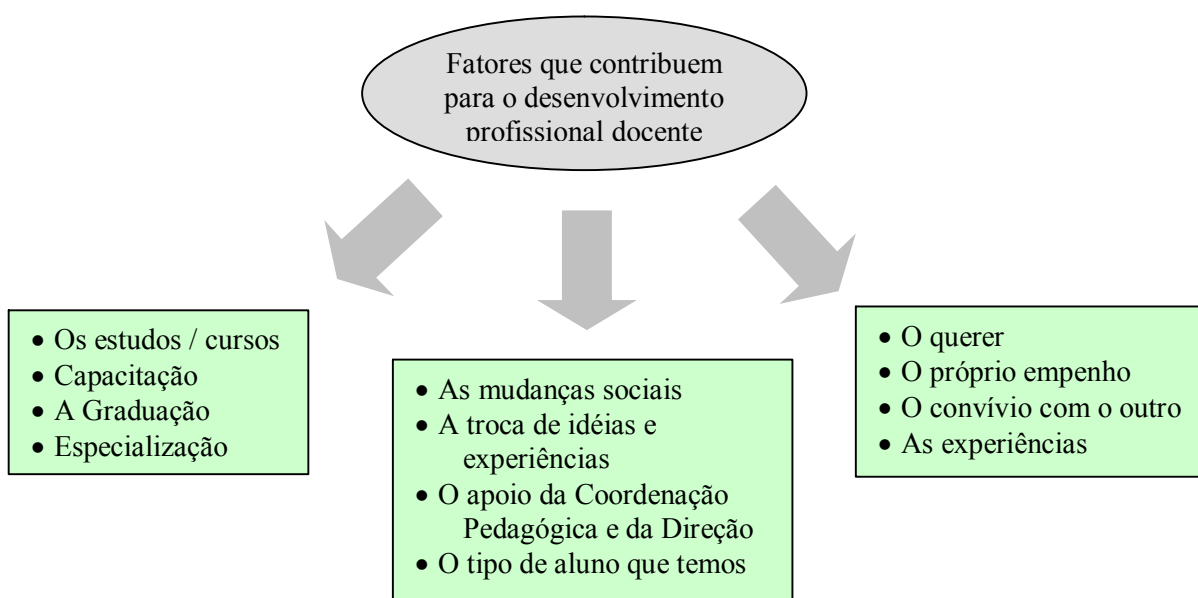


Figura 05 - Fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Pesquisa direta realizada durante a entrevista com as partícipes.

Conforme demonstra o gráfico, os fatores citados pelas partícipes que contribuem para o desenvolvimento profissional docente estão inseridos em vários contextos que atingem diretamente a vida pessoal e profissional. Cada partícipe explicita diversos aspectos, sendo que, dentre eles o investimento na formação inicial (por meio da graduação) e na formação continuada (estudos, capacitações, especializações) é o que mais se sobressai nos enunciados das professoras.

Conceição: – Os estudos, as capacitações, a graduação que no início, embora, tenha sido difícil, consegui superar e aprender mais e fazer novas amizades.

Joana: –O estudo. A graduação, a especialização, as orientações recebidas pela coordenação pedagógica e da direção da escola, o meu próprio empenho em procurar desenvolver meu papel da melhor maneira possível.

Daci: – O tipo de alunos que nós temos, pois é em função do aluno que temos que a gente vai buscar o conhecimento. E para mim foi fundamental a graduação, pois abriu um horizonte que não se fechou, dando abertura para a procura de mais conhecimento.

Shirlene: – O estudo. A graduação, o direcionamento do estudo que faz com que você se desenvolva. A troca de idéias com as colegas.

Socorro: – Você, hoje, tem que ir atrás de seu desenvolvimento profissional, de aprimorar sua prática, tem que estudar senão você fica para trás.

Francisca: – Sem dúvida, os cursos que tenho feito ao longo da minha carreira, aliado ao convívio com os colegas e as experiências vivenciadas, tem contribuído sensivelmente para meu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

Outros fatores também foram citados, porém com menos frequência como à troca de idéias entre os colegas, o convívio, as experiências vivenciadas, a clientela que temos, dentre outros. O querer é apontado por uma das partícipes como fator importante para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, observamos que é pela condição de permanente aprendiz que, de acordo com Ramalho, Nünèz e Gauthier (2003), o professor assume o compromisso com a realização de um trabalho de qualidade, exercido com profissionalismo.

Verônica: – O querer. O MEC também está mais interessado em capacitar os professores. Sempre está havendo mais cursos. O convênio da prefeitura com a Universidade Federal do Piauí tem facilitado o acesso dos professores nos cursos.

Os Estados e Municípios criaram, em 2003, seu plano decenal de Educação. O Plano Decenal de Educação para Teresina (PDET) instituiu as principais linhas de políticas educacionais, dentre elas a “Erradicação do Analfabetismo, a Universalização do Atendimento da Educação Básica, a Formação para o Trabalho e o Ensino Superior” (PDET, 2003, p.30). O município de Teresina, por intermédio da Prefeitura, estabeleceu convênio com a Universidade Federal do Piauí para oferecimento de cursos de nível superior para aqueles professores que ainda não o possuíam e especializações em diversas áreas do conhecimento para aqueles que já possuíam a graduação. Dessa forma, a professora Verônica cita o apoio que a prefeitura de Teresina tem dado ao processo de formação dos professores. Desse processo de formação, participaram, além da referida professora, mais cinco das partícipes deste estudo, as quais graduaram-se em Pedagogia, por meio desse convênio, assim como duas das professoras do grupo, que se especializaram. As demais professoras possuem a seguinte formação: uma graduou-se em Geografia, pela Universidade Estadual do Piauí; outra, em Pedagogia, em uma faculdade particular, e a outra, quando ingressou no magistério, já havia iniciado a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí.

Assim, retomando a questão dos fatores que interferem no desenvolvimento profissional docente, outras partícipes se manifestam, ressaltando o apoio da coordenação pedagógica e as constantes mudanças que ocorrem na sociedade como fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Natividade: – Procuo trabalhar de maneira que dê certo. O apoio da Coordenação Pedagógica tem me ajudado bastante a crescer. O professor, tendo um bom acompanhamento, ele desenvolve seu trabalho com mais facilidade.

Albenes: – As próprias mudanças que vêm ocorrendo, as experiências que vamos adquirindo, o mundo, as condições atuais fazem com que a gente procure melhorar profissionalmente.

Percebemos que os fatores assinalados como propiciadores de desenvolvimento profissional inserem-se em uma perspectiva de melhoria da atividade docente. Nesse sentido, a formação inicial e continuada, assim como outras ações formativas, aparecem como elementos essenciais que, articulados entre si, oferecem possibilidades de transformação profissional. Charlier (2001, p. 94) argumenta que a formação é a oportunidade de experimentar estratégias oriundas de teorias e modelos formativos, porque “[...] o professor aprende para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para eles têm incidência direta sobre sua vida profissional”.

Para Ferrandez (2002), os fatores mais significativos de influencia no desenvolvimento profissional, como a idade, a experiência, os eventos privados e os eventos profissionais, indicam que as mudanças que atingem o professor durante o exercício profissional voltam-se, de alguma forma, para integrar, compreender e dirigir a ação docente. Isso, de certo modo, evidencia que o desenvolvimento profissional docente está voltado para o aperfeiçoamento da atividade docente.

As partícipes também opinaram sobre as ações implementadas pela escola no que diz respeito ao favorecimento do desenvolvimento profissional. A figura 6 demonstra o resultado dessas opiniões.

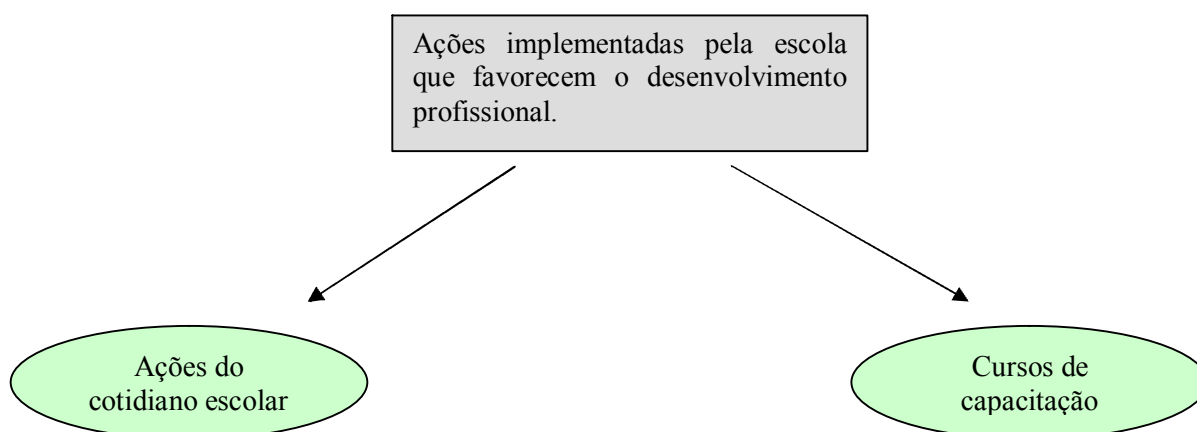


Figura 06 - Ações implementadas pela escola que favorecem o desenvolvimento profissional docente. Fonte: Pesquisa direta realizada durante a entrevista com as partícipes.

O investimento que a escola tem feito na formação continuada, por meio dos cursos de capacitação, foi ressaltado por 56% do grupo. Esse investimento, dentre outros aspectos, tem favorecido o desenvolvimento profissional das colaboradoras.

Joana: – A escola contribuiu muito com os cursos de capacitação, o companheirismo entre os colegas.

Verônica: – A contribuição da escola é com os cursos de capacitação que são oferecidos, como, por exemplo, o da Prof.^a Benildes, que aconteceu no ano passado. Ela deve continuar investindo na formação continuada.

Francisca: – As ações de formação, como os cursos oferecidos, têm contribuído para o aprimoramento de meu trabalho.

Daci: – A escola contribui com os cursos de capacitação. Já participei de dois depois que cheguei aqui.

Albenes: – As ações que a escola já fez, os cursos que a gente tem feito, a forma como planejo, a parte pedagógica da escola tem favorecido muito a mudança.

As ações do cotidiano escolar desenvolvidas pela direção e coordenação pedagógica e o incentivo dos colegas foram aspectos ressaltados por 33% do grupo. Esse incentivo foi considerado como ação que contribui para que os professores cresçam profissionalmente.

Conceição: – O apoio da coordenação pedagógica. Não trabalho sozinha, sempre que tenho dúvidas e dificuldades, tenho a humildade de perguntar e isso contribui muito.

Natividade: – A escola tem contribuído muito nesse sentido, com a liberdade dada ao professor para trabalhar, com as dicas de orientação do trabalho pela Direção e Coordenação.

Socorro: – O incentivo dos colegas, principalmente dos pedagogos (Coordenação Pedagógica), foi o incentivo maior para que eu crescesse como profissional e também como pessoa, foi uma influencia muito grande, muito boa.

Do grupo de dez professoras, apenas uma das colaboradoras (11%) não respondeu que ações implementadas pela escola contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Em relação ao papel da escola no desenvolvimento profissional docente, Garcia (1999) argumenta que esses são processos interligados, pois, quando o professor se desenvolve profissionalmente, ocorre automaticamente o desenvolvimento também da escola. Nesse sentido, o papel da instituição é proporcionar condições para que esse desenvolvimento ocorra. Para isso, entretanto, é necessário que a escola disponha de capacidade organizativa e financeira para planificar atividades de desenvolvimento profissional que estejam ligadas a seu projeto educativo e curricular (GARCIA, 1999).

Além do exposto, é importante que as atividades formativas partam das necessidades dos professores, para que possam contribuir, de fato, para o desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que esse processo é favorecido quando são dadas condições e oportunidade para que o professor possa refletir e pesquisar de forma crítica, juntamente com

seus colegas, sobre as práticas educativas que realizam, articulando teoria e prática. Os docentes também precisam adquirir autonomia para gerenciar sua própria profissionalização. É nesse sentido que entra o querer do professor. Ter motivo para se desenvolver é necessário para que o professor aprenda a transformar as ações da prática pedagógica que realiza.

Essas categorias abriram espaço para discussões acerca do tempo em que as professoras atuam na docência, isto é, sobre o tempo que a docência é a atividade principal do professor. As categorias destacadas permitiram o consenso que identifica o ciclo de vida profissional em que elas estão, bem como o grau formativo com que iniciaram a profissão. A escolha da docência como profissão, outra categoria de análise, foi orientada por vários motivos, demonstrando que são as opções pessoais e as contingências sociais que determinam as escolhas que fazemos. A ação de ensinar, explicitada pelas partícipes, possibilitou a compreensão de que o início da carreira, geralmente, é permeado de inseguranças e incertezas, sendo que a experiência propicia a segurança e a construção de práticas mais inovadoras capazes de atender às necessidades dos alunos. A ação de refletir, conforme observamos, é uma ação necessária, pois viabiliza o desencadeamento de propostas de aprimoramento da prática docente, devendo acontecer em diversos momentos dessa atividade. O sentido do desenvolvimento profissional é apresentado pelas professoras como processo permanente de formação que beneficia tanto o aspecto pessoal quanto o profissional. Nesse processo, a escola possui o papel fundamental de promover ações formativas que favoreçam o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

Dessa forma, partindo do princípio de que há necessidade de realização de várias ações formativas em prol do desenvolvimento profissional docente e que estas passam pela compreensão de que a formação é um processo contínuo e permanente e de que as necessidades dos professores precisam ser reconhecidas pelos agentes formadores como uma condição para que ações efetivas de formação sejam geradas, é que, a seguir, passamos a expor e analisar as necessidades formativas das partícipes deste estudo.

2.1.6 Necessidades formativas das partícipes

Refletir sobre as necessidades que os professores têm de formação e em que sentido essa formação contribui para o desenvolvimento profissional docente é uma ação necessária. Entretanto, antes de emprendermos essa discussão, consideramos importante compreender o

real significado do termo necessidade.

Na perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993), o termo necessidade é marcado pela ambigüidade, assumindo vários significados e designando diversos fenômenos, como desejo, vontade, aspiração ou exigência. A necessidade tem sua existência atrelada aos sentimentos do sujeito, assim, o conceito está fortemente ligado aos valores.

No dicionário (FERREIRA, 2001), encontramos a palavra necessidade como sendo qualidade do que é necessário, aquilo que é inevitável, fatal, privação de bens necessários, indigência, pobreza. Assim, entendemos que as necessidades são sempre relativas aos sujeitos e, conseqüentemente, aos contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos, decorrendo, portanto, de valores, pressupostos e crenças.

No âmbito do sistema educacional, necessidades educativas devem se constituir em necessidades formativas. Dessa maneira, a análise das necessidades educativas aparece como ponto de apoio para que as políticas educativas sejam mais bem definidas e se voltem para as reais necessidades dos professores. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993, p. 11) argumentam que

A preocupação com a racionalização dos sistemas educativos, o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, a fuga à ambigüidade, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais, a intenção de encontrar procedimentos ajustados à avaliação proporcionaram o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como um momento fundamental. Neste âmbito, a análise de necessidades pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação.

Nesse sentido, é importante conhecer as necessidades formativas dos professores e observar a sua relevância, para que políticas de formação possam ser planejadas no intuito de transformar a necessidade em elemento mediador da relação entre a formação e o exercício profissional. Para D'Hainaut (apud RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p.16), “[...] a necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objetivos”.

Dessa forma, no âmbito do referencial sócio-histórico, toda atividade humana parte de determinados motivos e encaminha-se para um fim determinado (RUBINSTEIN, 1977). Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho docente, é necessário que o processo formativo do qual participem os professores considere aquilo que é significativo para eles, já

que essa observação possibilita a realização de mudanças nas condições da sua ação, contribuindo para que também ocorra o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a pesquisa que estamos desenvolvendo parte das necessidades formativas dos docentes que atuam nas séries iniciais, compreendendo-a como estratégia de formação e produção de conhecimentos. Essas necessidades são utilizadas neste estudo com o objetivo de gerar condições para a melhoria do trabalho dos professores e da escola. Nesse processo, o papel do pesquisador é o de detectar quais são essas necessidades, negociando as ações a serem desenvolvidas com os pares no sentido de promover condições para atendê-las.

Assim, para iniciar o trabalho, partimos das necessidades apresentadas pelas partícipes, e, a partir daí foi possível a planificação dos estudos e das sessões reflexivas, pois a possibilidade de conhecimento das necessidades dos professores diminui a incerteza quanto ao que deve ser feito na pesquisa e permite verificar se os objetivos de formação previstos foram satisfatoriamente atingidos.

Analisar necessidades significa conhecer interesses e expectativas dos parceiros que serão formados. É o atendimento a essas expectativas que proporciona condições para que o desenvolvimento profissional docente possa ocorrer. Nesse sentido, as partícipes deste estudo revelaram suas necessidades formativas, momento em que evidenciaram também necessidades ligadas às suas experiências, às suas práticas pedagógicas e ao contexto escolar em que desenvolvem essas práticas.

A necessidade de maiores conhecimentos sobre as relações humanas e sobre o acompanhamento escolar dos alunos por parte dos pais foram aspectos levantados por uma das partícipes como fatores que afetam diretamente a prática pedagógica. Por essa razão, essa partícipe aponta que eles precisam de atenção do formador no sentido de ajudar o professor a superá-los.

Conceição: – Atualmente sinto que precisamos de mais conhecimentos sobre relações humanas, sobre como conscientizar os pais para a importância do acompanhamento do filho na escola.

Para Magalhães (2004), a colaboração e não a cooperação é ação essencial para que todos os envolvidos com o processo de escolarização se sintam parte dele, por partilharem objetivos comuns. Dessa forma, é imprescindível a organização de espaços em que tanto pais quanto professores possam partilhar tarefas conjuntas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Um grupo de professoras explicitou, dentre outras necessidades, a de conhecer outras estratégias de ensino que possam facilitar o trabalho docente e auxiliar os alunos a se tornarem mais atentos e participativos durante as aulas.

Verônica: – Hoje, está muito difícil lidar com os alunos, então, gostaria de aprender algumas estratégias de como prender a atenção dos alunos e de trabalhar com o computador, fazer uso da informática.

Daci: – Sinto que hoje é necessário o conhecimento na área de informática e também de estratégias que nos possibilite prender mais a atenção dos alunos.

Natividade: – A gente sempre precisa de coisas novas, terminei meu curso agora (Geografia) e ele não é voltado para a 1ª a 4ª série, então, apesar de ter aprendido muita coisa, sinto necessidade de informações na área de Pedagogia, como por exemplo, de estratégias de como trabalhar a atenção dos alunos, pois eles estão muito desatentos em sala de aula.

Uma das partícipes evidenciou a importância do trabalho coletivo e da auto-análise como um dos mecanismos de melhoria da prática pedagógica.

Socorro: – Você sempre precisa melhorar a qualidade de ensino. Nesse momento acho que é importante a gente saber como trabalhar de forma coletiva, como realizar um diagnóstico da própria prática, como fazer uma auto-análise da prática e também trabalhar alguns conceitos matemáticos de forma mais prática.

O enunciado da professora demonstra interesse por conhecimentos que facilitem o trabalho coletivo, motivo que se volta para o rompimento com a forma de trabalho individual e competitivo proposto pelos neoliberais. Segundo Facci (2004, p.14), “o homem vale por ele mesmo. Negar esse princípio é necessidade manifestada por ele mesmo”. Para a partícipe a oportunidade de estudos sistematizados sobre o trabalho coletivo aponta possibilidades de ampliação da sua atuação profissional.

De acordo com Silva (2005, p.89), palavras em defesa do trabalho coletivo “[...] fundam-se na crença de que ele supera as competições desgastadas e contribui para o estabelecimento de um clima de mais solidariedade [...]”. A necessidade de conhecimento relativo à ação cooperativa, no âmbito do trabalho educativo, rompe com a visão individualista e reafirma a idéia de que somos seres de relações e que é no relacionamento com o outro que nossa identidade se constitui, mantém-se ou se altera.

A auto-análise é apontada por Altet (2000) como mecanismo que favorece o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, assim como a autoformação do professor. Nesse sentido, Giesta (2001, p.22) reforça que o “[...] conhecimento que o professor utiliza para enfrentar as situações inéditas a cada dia vai exigir dele uma análise da própria prática

[...]”. A auto-análise se constitui também em elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

As professoras citaram vários outros aspectos necessários ao processo de desenvolvimento profissional, como a aquisição de maiores conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, avaliação e planejamento. Essas necessidades foram evidenciadas de forma significativa pelas seguintes participações:

Francisca: – A complexidade do processo de ensino e de aprendizagem ainda é grande e isso nos desperta o interesse em conhecer mais sobre esses aspectos, como forma de também ajudar os professores a conduzir melhor o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. O planejamento e a avaliação também são assuntos interessantes que precisamos estar refletindo e aprendendo mais sobre eles.

Joana: – Minhas necessidades, bem, quero aprender mais sobre várias coisas, principalmente sobre a ação de ensinar, quero saber, por exemplo, como fazer a reescrita das produções dos alunos com as devidas correções.

Shirlene: – Como planejar através de competências e habilidades e como trabalhar a gramática dentro do texto são aspectos importantes que precisamos aprender.

Albenes: – Bem, nesse momento acho que é importante adquirir informações de como lidar com os problemas da sala de aula, como avaliar. Preciso fazer mais leitura sobre gestão para melhorar como gestora.

Os enunciados dessas professoras demonstram que elas têm necessidades específicas que estão associadas tanto à sua história como pessoa, quanto às necessidades mais gerais da profissão. A necessidade de estudo sobre estratégias de ensino e aprendizagem que facilitem o desenvolvimento da ação docente mais socializada e sistemática remete à própria necessidade de aprofundar conhecimentos relativos aos conceitos de ensino e aprendizagem. Conhecer esses conceitos é uma necessidade, pois conforme afirma Ghedin (2004, p. 407), “[...] os professores precisam ter clareza com relação a esses conceitos para poderem agir profissionalmente [...]”.

A avaliação é também apontada como uma necessidade que precisa de aprofundamento teórico, pois, para as professoras do grupo, ela possibilita uma análise mais significativa das ações desenvolvidas pelos docentes. Nesse sentido, Kemmis (1999) afirma que um dos eixos de maior importância para a formação do professor é o estudo dos conceitos relacionados com a política e a cultura docente, pois tais conceitos desenvolvem capacidades de reflexão e desmascaram ideologias dominantes sobre a organização escolar e os sistemas de avaliação. Na compreensão de Ibiapina e Ferreira (2006, p.792), “[...] a avaliação é um procedimento constante e rotineiro no decorrer de nossa vida pessoal e profissional, pois constantemente estamos avaliando e sendo avaliados [...]”.

A necessidade de aprofundar conhecimentos relativos à ação de planejar está, de certa forma, relacionada ao fato de que esta é uma tarefa natural do ser humano. No que se refere ao contexto de escolarização, o planejamento representa uma forma de sistematização do ensino, isto é, das ações didáticas em que os professores, tendo como base os objetivos, as competências e as habilidades propostas, fazem a previsão das atividades a serem realizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (1994), o planejamento [...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...], é também uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações [...].”

Assim, nas ações de formação, a análise das necessidades se constitui em estratégia de planificação que favorece a elaboração de objetivos que servem de referência à seleção dos conteúdos e à elaboração das atividades de formação. Nessa perspectiva, a análise das necessidades torna-se instrumento pedagógico ligado ao sucesso e à eficácia das ações de formação. Rodrigues e Esteves (1993, p. 24) reforçam que “[...] analisar necessidades é produzir objetivos de mudanças para os indivíduos, ou seja, produzir os bjetivos indutores de formação [...]”.

Neste estudo, as professoras citaram como necessidades formativas os conceitos de ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação, relações humanas, trabalho coletivo, auto-avaliação, dentre outros aspectos relacionados ao cotidiano da prática pedagógica e ao ambiente escolar. Essas necessidades demonstram a importância de estudar os conceitos científicos referentes à prática docente, como forma de proporcionar conhecimentos teóricos que dêem maior sustentação a essa prática. Concordando com Facci (2004, p. 259), afirmamos que, no processo de formação do professor, a apropriação dos conceitos científicos necessários ao desenvolvimento da atividade docente é essencial para que se possa “[...] avançar na compreensão da subjetividade [...]” da ação docente, isto é, na compreensão do sentido atribuído a essa ação e, conseqüentemente, para a transformação da consciência dos professores sobre o seu fazer.

Dessa forma, esses conceitos foram negociados para serem trabalhados no decurso desta pesquisa, com o objetivo de auxiliar na formação e na co-construção de conhecimentos, constituindo-se, portanto, em objeto de formação para os professores e de pesquisa para o pesquisador. Nesse sentido, a própria dinâmica de organização dessa formação possibilita a vivência do trabalho coletivo, da auto-avaliação, das relações humanas, pois a colaboração exige envolvimento em torno de objetivos comuns e respeito pelo ponto de vista do outro. Isso justifica o fato de este trabalho ter focalizado tanto a formação e o desenvolvimento dos

conceitos de ensino e aprendizagem, os quais atendem às necessidades formativas do professor.

A análise da prática aparece, nesse contexto, também como uma necessidade apontada pelos professores, que falam e fazem, mas sentem dificuldade em associar o que pensam com o que fazem. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a prática pedagógica do professor é ação complexa, que exige continuamente a reconstrução de saberes e que, ao atender as necessidades desses profissionais, estamos também contribuindo para a formação docente e para o aprimoramento da prática profissional. As outras necessidades apontadas, como, por exemplo, os cursos na área de informática, aspectos gramaticais, dentre outros, foram analisadas como parte do processo de autoformação das partícipes.

Dessa forma, as necessidades formativas das colaboradoras deste estudo representaram o suporte necessário ao desenvolvimento desta pesquisa e das ações de formação, assim como foram o ponto de partida para o desencadeamento das ações investigativas previstas neste trabalho. Compreendemos que, ao levar em consideração as necessidades apontadas pelos professores, estamos contribuindo para a revitalização da atividade docente, e que essa revitalização tem impactos favoráveis tanto no âmbito da aprendizagem dos alunos quanto na dinâmica da escola. Acreditamos, dessa forma, que é possível estabelecer relação dialética entre teoria e prática, estabelecer conexão entre pesquisa e formação, prática docente e desenvolvimento profissional.

Assim, as categorias analisadas neste capítulo permitiram a compreensão das significações evidenciadas pelas professoras, assim como auxiliaram na identificação da trajetória de desenvolvimento profissional e das necessidades formativas das partícipes deste estudo. A formação e o desenvolvimento de conceitos de ensino e aprendizagem é outra categoria importante que passamos a analisar em seguida.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



O conceito se manifesta não como momento básico do conhecimento, mas como resultado deste. A formação do conceito é o resultado de um processo longo de conhecimento, o resumo de determinada etapa do conhecimento, a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adquirido.

KOPNIN

Neste capítulo, apresentamos o cenário de análise do processo de formação e desenvolvimento de conceitos de ensino e aprendizagem, conforme os princípios teóricos defendidos por Vygotsky (2001), Kopnin (1978), Guetmanova (1989) de que os conceitos evoluem de um nível a outro de acordo com o nível de generalização que apresentam. Nessa direção, fazemos referência às reflexões realizadas durante o estudo dos conceitos de ensino e aprendizagem, assim como também ao processo de análise dos conceitos formulados pelas partícipes que fazem parte do estudo.

3.1 Compreendendo a formação de conceitos

A formação de conceitos, segundo os pressupostos da abordagem sócio-histórica, constitui-se em um processo que depende das experiências vivenciadas pelos indivíduos nos contextos sociais em que estão inseridos. Partindo dessas experiências, as pessoas elaboram suas impressões sobre o mundo, sendo que uma das formas de elaboração de conhecimento é o pensamento conceitual. Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) e Guetmanova (1989) definem os conceitos como formas de expressão do pensamento, já que os indivíduos aprendem e constroem imagens mentais a partir das atividades que realizam com outros pares. Nesse processo, os hábitos, os valores, as experiências, a linguagem e o pensamento são elementos importantes que contribuem para que haja a internalização dos conhecimentos produzidos culturalmente pela humanidade.

De acordo com Vygotsky (1998), o ser humano se constitui na interação de suas características biológicas com o meio social. É nessa relação que os conceitos começam a ser elaborados, visto que a formação das funções psicológicas superiores (ações conscientes, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, imaginação, dentre outros) é um processo mediado pelos instrumentos e pela linguagem. Sforini (2004, p. 34) afirma que, nesse contexto, “[...] o instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite diretamente ampliar a ação do homem sobre a natureza e, indiretamente, sobre si mesmo [...]”. A linguagem representa a organização do pensamento, permitindo a emissão dos conceitos. Para a autora, “[...] os conceitos são representações da realidade rotuladas por signos específicos - as palavras” (SFORINI, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, Kopnin (1978, p. 196) argumenta que “[...] os conceitos são indispensáveis no movimento do nosso pensamento [...], pois nele se concentra o conhecimento de aspectos essenciais particularmente do objeto [...]”. Dessa forma, o conceito sendo uma expressão do pensamento, vai se formando conforme a interação que o sujeito vai estabelecendo com outras pessoas. Os conceitos se formam num movimento dialético, “[...] surgem novos conceitos, aprofundam-se os velhos, concretizam-se e atingem um nível mais elevado de abstração” (KOPNIN, 1978, p. 210).

Nessa lógica, Vygotsky (2001) classificou os conceitos em espontâneos e científicos. Nessa perspectiva, o conceito pode evoluir de um nível de elaboração a outro, passando do conhecimento espontâneo ao científico. Nesse processo, a linguagem é signo mediador

importante, pois facilita a interação entre os indivíduos, sendo também instrumento do pensamento.

Vygotsky (2001) destaca que, no processo de internalização dos conceitos, a escola e o professor têm papel importante, pois a evolução conceitual depende da apreensão de conhecimentos sistematizados e da mediação estabelecida entre professor e aluno na trajetória de trabalho com esse conhecimento.

O autor em referência argumenta que o processo de mudança de um nível conceitual a outro passa também pela capacidade de organização que o pensamento tem. Por essa razão, no decorrer do processo de formação, os conceitos passam por estágios de desenvolvimento. Dessa forma, a passagem de um nível conceitual a outro se dá mediante o investimento em processo educativo que se volte para essa finalidade, isto é, que esteja direcionado à formação de conceitos científicos. Para isso é necessário sistematizar estudos e reflexões que contemplem conhecimentos com um nível de generalidade compatível com os conceitos científicos. Esse processo ocorre da mesma forma tanto para a criança quanto para o adulto.

O processo de formação e desenvolvimento de conceitos realizado neste estudo originou-se da análise das necessidades formativas apontadas pelas partícipes. No momento em que os conceitos foram definidos pelo grupo, solicitamos que as partícipes respondessem as seguintes questões: O que é ensino? O que é aprendizagem?

As respostas à essas perguntas evidenciaram quais são os conceitos prévios de ensino e aprendizagem internalizados ao longo do processo de formação vivenciado por elas. Conhecer esses significados foi procedimento importante, porque o conceito prévio é o ponto de partida para que se operem as ações necessárias à reelaboração dos conceitos já internalizados.

O conceito é ato real e complexo do pensamento (VYGOTSKY, 2001), e um significado modifica-se conforme evolui o significado das palavras. Dessa maneira, o movimento representativo dessa evolução é quando um conceito passa de um nível a outro de desenvolvimento. Nesse processo, Kopnin (1978, p. 210) afirma que “[...] os conceitos humanos não são imóveis, mas estão em eterno movimento”, transformando-se continuamente. Sforzi (2004, p. 44) ressalta que “[...] a organização conceitual não é um estado definitivo de organização do pensamento, mas um movimento constante. Conceitos são reestruturados, ressignificados com base nas reflexões que são promovidas em situações interpessoais”.

Considerando esse movimento, realizamos a análise dos conhecimentos prévios e dos conceitos reelaborados sobre ensino e aprendizagem. Para o processo de reelaboração,

resgatamos a arqueologia desses conceitos, observando o grau de generalização e a lógica usada no processo de internalização das significações emitidas pelas partícipes. Nesse processo, identificamos os atributos substanciais e distintivos do conceito de ensino e aprendizagem e verificamos se os enunciados poderiam ser classificados no nível dos conceitos científicos ou não, conforme propõe Vygotsky (2001).

Nessa perspectiva, realizamos sessões de estudo e discussão sobre a arqueologia desses conceitos, identificamos os atributos necessários e suficientes que pertencem ao significado de ensino e aprendizagem e elaboramos os conceitos que serviram de base para a análise dos conceitos emitidos pelas professoras. Para o desenvolvimento do processo de reelaboração conceitual, realizamos estudos e tecemos reflexões com base em significações construídas na trajetória histórica em que se deu o processo de formação das palavras ensino e aprendizagem. Nesse percurso, revisitamos as teorias que fizeram parte desse processo e que serviram de base para fundamentar as ações realizadas nas sessões de estudo e reflexão, as quais passamos a expor em seguida.

3.2 Conhecendo, compreendendo a arqueologia do conceito de ensino

As significações emitidas neste trabalho foram originadas nas sessões de estudo e de reflexão da arqueologia dos conceitos de ensino e de aprendizagem. No início de cada estudo, apresentamos os temas referentes a cada conceito e combinamos com o grupo a estratégia de leitura realizada durante as sessões. Conforme já mencionamos anteriormente, para o estudo do texto sobre ensino, realizamos quatro sessões e, para o estudo do conceito de aprendizagem, realizamos duas sessões. Para cada conceito, organizamos uma sessão reflexiva. Dessa forma, fazemos referência não a cada sessão de estudo especificamente, mas às discussões que demonstram o estudo e às reflexões que serviram de subsídios para a reconstrução do conceito de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para realização do estudo sobre o conceito de ensino, fizemos uma leitura comentada do texto Palavra Mágica: ensino. Nesse estudo, rememoramos o contexto histórico em que o ensino surgiu como atividade e as diferentes correntes teóricas que explicam o que é ensino, ressaltando a importância do papel do professor nesse processo. A seguir, apresentamos alguns trechos dos diálogos que demonstram a compreensão do grupo sobre essa leitura.

Francisca: – Nas sessões de estudo anteriores, estudamos sobre a pesquisa colaborativa, a reflexão crítica e a abordagem sócio-histórica e a formação conceptual. Hoje, vamos iniciar o estudo do conceito de ensino. Para isso trouxemos o texto Palavra Mágica: ensino de Ibiapina (2005), para fazermos a leitura. A idéia é irmos fazendo a leitura de cada parte do texto e depois tecermos comentários sobre ela. O que vocês acham?

Todos: – Tudo bem.

Com essa afirmativa, a leitura é iniciada por Conceição, uma das partícipes. Nesse momento, foi feita referência à primeira parte do texto, em que a educação é destacada como uma das maiores invenções já produzidas pelos homens, uma vez que por meio dela os conhecimentos são passados de geração a geração, mostrando assim que o ensino é uma atividade em que o sujeito manifesta, ao mesmo tempo, capacidade de ensinar e aprender, sendo essa capacidade o que o diferencia das outras espécies animais. Foi destacada também, durante a leitura, a forma como era realizado o ensino antes do aparecimento da escola e o contexto em que ela apareceu como propiciadora do ensino sistematizado. Nesse sentido, foi explicitado que a escola surgiu porque, com as mudanças que ocorreram na sociedade, as pessoas que tinham o papel de ensinar, por não possuírem conhecimentos especializados, passaram a não dar conta das necessidades apresentadas pelos indivíduos. A escola foi então criada com a finalidade de preparar as novas gerações para o mundo do trabalho e o convívio social. A respeito desses aspectos e de outros apresentados na leitura, as partícipes se manifestaram:

Verônica: – Eu acho que o ensino começou em casa, no meio familiar. Depois é que entra a questão das relações fora da família, na igreja, na escola.

Albenes: – Com a evolução da sociedade, houve a necessidade das pessoas que lidavam com o ensino, como os tutores naturais, os pedagogos buscarem qualificação. Isso veio consolidar-se no século XX e nós temos sentido isso, essa necessidade de um ensino mais sistematizado e de pessoas mais especializadas.

Daci: – Observamos que no início havia uma capacidade espontânea para ensinar e que mais tarde surgiu a necessidade de mais aprendizado. E cada vez mais vamos precisar. Por exemplo, os cursos de formação que a gente fez: o pedagógico, a graduação. Quando iniciei parecia que sabia tão pouco, na graduação comecei a ver as teorias e achei que precisava de mais. E acho que ainda falta alguma coisa para aprimorar minha prática.

Esses enunciados evidenciam a compreensão desse grupo sobre a leitura da primeira parte do texto, em que é feita referência ao contexto histórico de aparecimento do ensino no contexto escolar. Dessa forma, o ensino, diante da necessidade manifestada pela espécie humana, é considerado atividade deliberada e não ocasional, que proporciona aos sujeitos acesso ao conhecimento científico acumulado pelas gerações anteriores. Essa necessidade

amplia-se continuamente, sendo cada vez mais presente a busca por conhecimentos que tornem a ação de ensinar mais sistematizada e efetiva.

Dessa forma, a compreensão do conceito de ensino é um ato de grande importância para a atividade docente, pois leva os professores a optarem por práticas mais conscientes e significativas. Em relação a esse aspecto, as professoras argumentaram:

Conceição: – É importante você conhecer os significados das palavras e do conceito de ensino porque isso vai ajudar você a apresentar um bom trabalho na sala de aula, que é fundamental para o exercício da nossa profissão. Você vai ampliar seus conhecimentos no próprio convívio social para repassar aos alunos.

Joana: – Entendo assim, que saber o que é ensino vai ajudar a melhorar o meu fazer pedagógico, porque, à medida que você sabe o que é realmente ensinar, você já procura fazer um trabalho voltado para aquilo ali, já mais direcionado para aqueles aspectos.

Verônica: – A gente saber realmente o que é ensino nos dá argumentos para realizar com mais segurança e objetividade os nossos trabalhos com os alunos. Porque até, então, a gente tinha tantos conceitos, um pedaço daqui, um pedacinho dali. E até agora a gente ainda não conseguiu formalizar o conceito ideal. Concordam?

Natividade: – Eu acho até que nem tem assim um conceito final. Pensando bem, você faz aquele conceito, quando você termina precisa de algo para completar. Eu acho que nunca tem assim um conceito pronto. À medida que você vai fazendo, logicamente, vai desenvolvendo o conhecimento, e você passa a achar que o conceito precisa ser melhorado.

Conceição: – E até aqui na própria leitura do texto, cada pessoa que vai falando aqui, vai dando um conceito diferente. Uns falam na ação, uns dizem que é repasse de conhecimento. Cada autor aqui dá um conceito de ensino diferente.

Joana: – Porque depende da tendência pedagógica que ele está abordando, que ele tem como referência.

Shirlene: – Então, é importante a gente ter clareza do conceito de ensino, porque é esse conceito que expressa prática. Então, é preciso que a gente tenha a clareza para que sem dificuldade nenhuma, a gente diga, como sugere um autor aqui, o que é ensino. Porque toda vez que nos perguntamos, por exemplo, no início nós respondemos o que é avaliação, o que é ensino, ficamos pensando várias vezes sobre isso. Porque o ensino escolar é uma prática intencional. Se é intencional, temos que ter consciência daquilo que estamos fazendo, como estamos fazendo e onde queremos chegar. Então, temos que ter clareza disso! Porque é essa clareza que vai guiar a nossa prática, que vai nos favorecer uma reflexão para tomar as decisões cabíveis a cada momento.

Francisca: – Vocês perceberam o quanto é importante conhecermos o conceito de ensino, por tudo isso que vocês mencionaram e porque precisamos estar conscientes do que fazemos ou estamos deixando de fazer. É nesse sentido que está sendo colocado no texto, pois conhecer o significado das palavras é uma forma de termos argumentos lógicos nas discussões que realizamos. No magistério, é fundamental termos clareza dos conceitos que diretamente nos envolvem.

De acordo com as observações feitas percebemos que, a compreensão do conceito de ensino tem grande relevância no desenvolvimento das atividades docentes. As participantes reconhecem que existem diferentes conceitos de ensino e que esses conceitos, de certa forma, estão ligados à determinadas concepções teóricas. Nessa direção, Tardif (2002) argumenta que toda atividade realizada pelos professores tem por base uma teoria, dessa forma, o

professor, ao evidenciar seu conceito de ensino, está também explicitando a teoria que o orienta. Nesse sentido, para uma melhor compreensão do conceito de ensino, passamos a estudá-lo na perspectiva de referenciais teóricos que conceituam o ensino a partir dos atributos prática técnica, estímulo à autoformação, ação que facilita aprendizagens, prática social, arte e atividade.

O conceito de ensino, na perspectiva da prática técnica, caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, ensinar é repassar conhecimentos, sendo a ação centrada na figura do professor, que deve ter domínio de instrumentos e procedimentos de ensino e proporcionar ao educando o acesso ao saber cultural. Nesse contexto, o educando é orientado a seguir um único caminho para aprender, devendo partir do professor o que deve ser repetido. De acordo com o que foi exposto no texto, os métodos de ensino inseridos nessa perspectiva privilegiam a informação pela palavra do professor, que é o dono do saber, passando aos estudantes o estoque de conhecimentos que foi acumulado, não havendo espaço para dúvidas, tampouco para questionamentos por parte do aprendiz. As partícipes se expressaram da seguinte forma sobre essa questão:

Shirlene: – Bem aqui é colocado que ensino é transmitir conhecimentos, em determinada cultura, aos indivíduos e que esse atributo tem uma preocupação com os métodos, as técnicas, os instrumentos para favorecer uma aprendizagem eficiente.

Verônica: – Outra característica é que nessa prática o professor é um especialista na técnica de ensinar.

Joana: – Nesse caso, o professor deixa de ser visto como generalista dotado de cultura geral e passa a ser considerado um especialista na técnica de ensinar, ou seja, aquele que domina os instrumentos, os procedimentos do ensino.

Francisca: – Quando você coloca que ele deixa de ser considerado um generalista. Ele sendo considerado um generalista, qual o papel dele?

Joana: – É que o professor tem que ter uma visão do todo, uma visão global, precisa ter os conhecimentos globais.

Conceição: – E ele deixando de ser generalista ele passa a ser especialista técnico, aquele que domina o instrumento para atendimento do ensino.

Joana: – Ele deixa de ser visto como generalista dotado de cultura geral e, sim, um técnico daquela determinada área.

Francisca: – De acordo o texto antes do aparecimento do ensino escolarizado, este era realizado por pessoas que não tinham conhecimento especializado.

Conceição: – O professor leigo.

Francisca: – Aquele que assumia o papel de professor era dotado de uma cultura geral, onde ele lecionava, mas ele não tinha conhecimento especializado. E aí, com as mudanças sociais, foi exigido que ele tivesse essas habilidades, esse controle técnico que vocês estão colocando aí.

Verônica: – Além do que a função do professor é preparar o indivíduo para o desempenho do papel social de acordo com as aptidões individuais. No caso, os professores técnicos, especialistas na técnica de ensinar.

Shirlene: – E a tendência pedagógica? É o tecnicismo. A partir dessas características aqui é que o conceito de ensino é baseado na tendência tecnicista.

Francisca: – Que está inserida na concepção de ensino tradicional que enfatiza a transmissão de conhecimentos. Mas, qual é o papel do professor nessa tendência pedagógica?

Todas: – É transmitir conhecimento.

Francisca: – E do aluno?

Joana: – O aluno só recebia os conhecimentos já preparados, por isso é tradicional.

As teorias que conceituam ensino isolando atributos objetivos e técnicos, como é o caso da concepção tecnicista, consideram o ensino como processo de transmissão de conhecimentos, sendo que ensinar é preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com aptidões individuais. Nesse processo, conforme mencionam as participantes, o professor precisa se especializar em determinadas técnicas para poder transmitir os conhecimentos aos alunos, pois isso é que torna o ensino eficiente.

O modelo que estimula a autoformação destaca não mais a transmissão de conhecimentos, pois a atenção se volta para o aluno. Nesse sentido, a ação de ensinar está centrada na pessoa do educando, ou seja, implica na aplicação de técnicas de incentivo ao aluno para que ele venha a agir por si mesmo. Desse modo, ensinar é facilitar a busca de conhecimentos, é motivar a auto-aprendizagem. Os enunciados que seguem explicitam a compreensão sobre esse atributo:

Shirlene: – Ensinar, nesse caso, é facilitar a busca pelo conhecimento que se encontra na realidade social do educando. Então, o professor tem o papel de facilitar essa aprendizagem, mas o maior responsável pela aprendizagem é o próprio aluno.

Joana: – O professor apenas estimula essa auto-aprendizagem. Ele tem o papel de estimular essa auto-aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, a transmissão de conteúdo não tem tanta importância.

Verônica: – Já houve uma mudança, não é?

Francisca: – Em relação a anterior, a prática técnica, que a ênfase maior é dada à transmissão dos conteúdos enquanto, na autoformação já não é tanto a transmissão.

Joana: – Já é um incentivo, uma motivação a auto-aprendizagem.

Francisca: – E essa auto-aprendizagem representa o quê? O que vocês compreendem por isso?

Shirlene: – É aprender sozinho.

Francisca: – Exatamente. Aprender sozinho.

Verônica: – Mas tem o mediador, o facilitador. No caso, do aluno, ele mesmo já tendo conhecimentos prévios, mas o papel do professor não deixa de ser importante, fica em segundo plano.

Francisca: – Será que assim mesmo? Será que ele não fica em segundo plano.

Shirlene: – O aluno é sempre o centro.

Verônica: – Não necessariamente no segundo plano. O papel do professor também continua sendo importante para que o aluno desenvolva seu autoconhecimento. Ele não está sendo o mediador? Eu penso assim.

Joana: – Nesse caso aqui, o professor fica em segundo plano, sim, porque o educando é o centro no processo de aprendizagem.

Francisca: – E aí acontece o que a Shirlene já até falou, o aluno vai aprender sozinho. Esse autoconhecimento aí é justamente porque ele é o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, por sua aprendizagem.

Nesse momento, uma das partícipes retoma a leitura do texto e destaca:

Joana: – Nesse caso aí, ensinar é um processo que se centra no educando, no sentido de atraí-lo para a resolução de situações problemas. Ou seja, incentivar a pessoa a sua própria ação para que ela possa estruturar-se e agir. Nesta perspectiva, a transmissão de conteúdos não tem tanta importância, pois importante é motivar à auto-aprendizagem.

Francisca: – Exatamente.

Shirlene: – O conteúdo nessa visão não era tão importante, ficava assim, cada pessoa, cada um poderia aprender e facilitar o que quisesse. Isso ou aquilo, os interesses eram diferentes! Então, as críticas a essa tendência aqui era exatamente essa não diretividade de nada, aquela coisa muita solta, por isso os críticos bateram muito nessa tecla. Não deu certo, não dava certo porque não tinha muita sistematização.

Na ação de ensinar como estímulo à autoformação, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, e o aluno é o responsável por sua aprendizagem. Para Libâneo (1986), essa forma de ensino beneficia a relação entre professor e aluno, haja vista que o professor não determina o que deve ser aprendido, apenas facilita a aquisição de saberes a partir da autodeterminação do aprendiz. Nesse sentido, conforme explicitam as partícipes em seus enunciados, a ênfase não é mais na transmissão de conhecimentos e nem no professor, mas no aluno, que deve ser orientado a fazer escolhas por si próprio e a desenvolver-se autonomamente. Dessa forma, nesse modelo, estimulam-se a autoformação e o desenvolvimento espontâneo dos educandos.

Esse modelo tem sua origem na concepção humanista de Rogers (1977), que aponta como um dos princípios centrais de sua teoria o fato de que “[...] não se pode ensinar diretamente a alguém, o que se pode é facilitar a aprendizagem” (FERREIRA, 2003, p. 153). Assim, o professor facilitador não interfere na aprendizagem, apenas proporciona os recursos necessários para que o aluno aprenda de forma autônoma e significativa.

A ação que facilita a aprendizagem dá ênfase ao aprender a aprender, ao aprender a estudar, investigar e refletir. Nesse sentido, ensino é ferramenta de instrução, é ação de questionamento, de reflexão e de crítica (ALARCÃO, 2001). Em relação a esse atributo, as partícipes comentaram:

Shirlene: – A partir desse atributo, ensinar é ação de fazer pensar, refletir, descobrir o mundo. É uma das características do que é o ensino a partir desse atributo.

Natividade: – Ensinar é estabelecer conflitos e promover aprendizagens a partir das já existentes.

Verônica: – Nessa perspectiva o professor passa a trabalhar dando ênfase no aprender a aprender, aprender a estudar, aprender a investigar e refletir.

Francisca: – E qual o papel do professor nessa perspectiva?

As partícipes recorrem ao texto lêem novamente e uma delas se manifesta.

Verônica: – Ele é um motivador.

Natividade: – Facilitador.

Francisca: – Esse atributo está inserido na perspectiva da Teoria Construtivista, que tem como principal representante Piaget e que se fundamenta na compreensão de que ensinar é processo de construção de estruturas cognitivas que parte da própria ação dos indivíduos sobre o conhecimento a ser apreendido. Isso quer dizer que os indivíduos, nessa concepção, aprendem mantendo contato direto com os objetos, manipulando-os.

Shirlene: – Piaget reforça mais a questão da interação com objeto a ser conhecido, não é?

Francisca: – Isso.

A ação de facilitar a aprendizagem é um atributo referente à concepção teórica construtivista piagetiana, que ressalta a utilização das estruturas cognitivas na ação de aprender, que se dá mediante a ação dos indivíduos sobre os objetos e o conhecimento a ser aprendido. Nesse sentido, “[...] o aluno se tornou o protagonista de sua própria aprendizagem, deixando de ser ouvinte passivo para ser construtor do conhecimento por meio de ações efetivas ou mentais que realiza sobre o conteúdo de aprendizagem [...]” (SILVA, 2004, p. 45). O professor, nesse processo, tem o papel de facilitar a aprendizagem, estimulando o aluno a refletir e a questionar e desenvolver seu próprio senso crítico diante dos fatos e conhecimentos, adotando práticas mais construtivas.

O ensino como prática social faz referência ao inter-relacionamento entre as pessoas, envolvendo as relações que estabelecemos com os pares na reflexão sobre os princípios históricos e epistemológicos de formação do conhecimento humano. Essa é também a compreensão das partícipes:

Conceição: – Aqui diz que o ensino como prática social é aquele que leva os indivíduos a questionarem dialeticamente princípios históricos e epistemológicos do conhecimento, levando em conta as verdades estabelecidas.

Joana: – O ensino é prática de inter-relacionamento em que se dá a sistematização de conhecimentos, de experiências, de cultura e valores já construídos ou que ainda vão ser construídos pela humanidade.

Natividade: – Ensinar é prática social que leva os indivíduos a se comprometer em questionarem dialeticamente princípios históricos e epistemológicos do conhecimento buscando a validação ou a contestação de idéias prévias. É isso que leva o indivíduo a questionar e não ficar esperando só pelo professor. Então, que ele seja capaz de questionar o

que está querendo alcançar, essa prática não é exclusivamente verbal, ela não é voltada para a transmissão de conhecimentos, levando ao questionamento.
Shirlene: – Ela valoriza as experiências, a cultura, os valores.

Na visão de Coelho (1996, p.40), a ação de ensinar como prática social é mais do que exercer uma tarefa técnica, “[...] é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar no mundo físico e social, nas práticas e saberes específicos, com rigor e profundidade compatíveis com o momento em que vivem [...]”. A ação de ensinar, nesse modelo, conforme explicitam as professoras, envolve a reflexão em torno de valores, experiências e dos próprios conhecimentos já existentes, se constituindo, portanto, em uma prática mais construtiva. Para Anastasiou (2001), a prática docente não deve privilegiar exclusivamente a transmissão de conhecimentos, devendo se constituir em uma relação dialógica possibilitadora de reflexão e de evolução de significados já construídos.

O ensino como arte foi outro atributo discutido. Alguns professores acreditam que a ação de ensinar é uma arte, pois partem do princípio de que realizam diversas ações no cotidiano da prática, as quais lhes exigem determinadas posturas para lidar com elas.

Natividade: – No ensino como arte o professor não recorre aos conhecimentos científicos, mas aos saberes da experiência construída na própria ação.

Shirlene: – Nesse caso o professor é um artesão. Ele não leva em consideração o saber científico.

Joana: – Aqui diz o seguinte: ele pode vir a tocar sem ter conhecimento científico?

Francisca: – Pode, mas isso não o impede de usar o conhecimento científico para aprimorar esse fazer, esse tocar. Mas vocês concordam que ensinar é uma arte?

Natividade: – Eu concordo, porque muitas vezes o professor tem que ser um artista em sala de aula porque ele planeja uma aula e percebe que não vai dar tempo e ele tem que mudar.

Joana: – O professor planeja uma aula, já tem diversas atividades, como é que você vai abrir mão do seu planejamento para aproveitar o que o aluno fez. O professor tem que ter habilidades para saber fazer esses ajustes. Planejei isso, surge algo, em que aspecto eu posso introduzir, como eu posso introduzir o lápis e o giz em sala de aula com o que eu planejei?

Natividade: – Por isso é que nessa hora o professor tem que ser criativo. É aqui que eu acho que o professor é chamado de artista.

Joana: – Essa improvisação é boa desde que não se torne uma rotina.

Verônica: – Mas faz parte da arte improvisar.

Conforme observamos, para essas partícipes, o ensino é considerado como uma arte que exige a improvisação, pois às vezes, é necessário improvisar no exercício da sala de aula. Para Gómez (2001), ensinar é arte e a prática de ensinar é artística, porque o professor utiliza saberes da experiência e a própria criatividade para resolver as situações complexas que permeiam suas práticas. Nessa direção, ensinar depende do talento e do dom pessoal, não sendo necessário, portanto, a utilização dos conhecimentos científicos, já que o professor age

guiando-se por finalidades práticas e habilidades pessoais. Uma das partícipes, entretanto, não concorda que o ensino seja de fato uma arte, pois ela não concebe a ação de ensinar sem a utilização dos conhecimentos científicos.

Shirlene: – Eu estou muito pensativa sobre essa questão. Nessa perspectiva de ensinar com arte, vimos que o professor não retoma os conhecimentos científicos. E aí ensinar é mesmo arte? Eu fico me perguntando.

Eduardo: – E a arte é trabalhada a partir de quê?

Shirlene: – A partir dos conhecimentos.

Joana: – Desde quando arte é um conhecimento científico? Arte é um conhecimento científico sim.

Albenes: – Mas você não precisa ter conhecimento científico para apresentar uma arte.

Joana: – Mas você pode ser um artista, às vezes, você inconscientemente pode estar assimilando alguns conhecimentos. Às vezes, a gente utiliza os conhecimentos científicos sem ter consciência.

Shirlene: – Nesse caso aí não é conhecimento científico. O conhecimento científico é aquele que já é experimentado, confirmado, isso é que é conhecimento científico. E aqui nessa concepção está dizendo que, nessa concepção, o professor é um artesão e ele vai se basear nas habilidades pessoais e na experiência, então, a experiência vai ajudá-lo a fazer a aula bem, mas ele não está baseado em conhecimentos científicos nessa concepção.

Albenes: – Era essa a explicação que eu queria dizer. Se a gente for observar, a maioria dos artesãos não se utilizam conhecimento científico, eles são criativos, vão juntando as experiências e eles vão fazendo.

Shirlene: – Eu não considero ensino como arte, porque eu não tenho o menor jeito para ser artista, para artesão, e a minha prática não é baseada em habilidades pessoais. Eu construí uma prática com base nos conhecimentos que eu adquiri. Com esse conhecimento é que eu fui adquirindo essa prática. E posso até estar construindo habilidades, mas eu não estou baseando a minha prática só em conhecimentos pessoais. Eu particularmente não considero que ensino é arte.

As discussões sobre o ensino como arte evidenciaram que as professoras compreendem arte como improvisação e assim confundem esses significados e a forma como utilizam a improvisação no contexto escolar. Shirlene não se considera artista por lidar também com os problemas corriqueiros do dia-a-dia e argumenta que sua prática é construída com base nos conhecimentos que adquiriu ao longo de sua carreira profissional. Nesse sentido, é importante compreender que não é suficiente somente entrar numa sala de aula e começar a falar para saber ensinar, pois é preciso o domínio das técnicas próprias da ação de ensinar, que somente a improvisação não dá conta, sendo necessária a compreensão de que ensinar não se constitui, de fato, em uma arte.

O ensino é evidenciado pela abordagem sócio-histórica como sendo a principal atividade do professor. Dessa forma, ensinar não é somente transmitir conhecimentos, facilitar a aprendizagem ou possuir saberes práticos. É atividade que está associada aos motivos que

levam os professores a agirem em busca da satisfação de suas próprias necessidades. Em relação a esse atributo, as participantes evidenciaram:

Francisca: – Está sendo colocado aqui nessa leitura que o ensino é a principal atividade do professor e que esse processo está associado às relações que o homem estabelece com o mundo material. Em relação a esse atributo, o que vocês concluíram?

Shirlene: – Então, aqui considerando o ensino como atividade, levando em conta a teoria sócio-histórica, o texto diz que a atividade principal do professor não é só transmitir conhecimentos, nessa concepção, transmitir conhecimento também é ensino. Ensino também é transmitir conhecimentos?

Eduardo: – Pelo que está escrito aí, sim.

Shirlene: – Então, atividade é transmitir conhecimentos já produzidos e também facilitar a aprendizagem. E o que percebo, o que difere, é que essa atividade está associada aos processos que são vivenciados pelos homens nas suas relações com o mundo material para responder a uma necessidade.

Francisca: – Veja bem como está sendo colocado no texto. O que está sendo colocado é que existem as concepções de ensino que dizem que ensinar é transmitir conhecimentos, facilitar a aprendizagem dos alunos e é nesse sentido que está sendo colocado, e não que a atividade é transmitir conhecimentos. Na verdade a autora do texto está fazendo uma crítica a essas concepções, pois ela considera que ensino não é só isso, ou seja, não é só transmitir conhecimentos, muito menos facilitar a aprendizagem, mas é muito mais que isso, pois a atividade só é empreendida quando o sujeito tem necessidade de solucionar um problema.

Verônica: – Então, o ensino é uma das atividades do professor. Uma não, são várias.

Eduardo: – E quais são as outras?

Verônica: – Uma delas é estudar para melhorar nossa prática.

Joana: – Será que existe ensino sem aprendizagem?

Shirlene: – Tem. Quando eu só transmito conhecimento, eu estou transmitindo, não importa se vocês aprenderam, eu estou ensinando.

Eduardo: – Se você pensar no ensino como outra opção, que é como facilitação da aprendizagem, se a aprendizagem for facilitada não houve ensino, que é o que ela está levantando, então, quando você não está numa sala de aula dependendo da concepção utilizada você vai ver se teve ensino ou não.

Shirlene: – Nessa concepção, aqui essa atividade, o que difere, é que esse ensino deve provocar uma ação, pois aqui no texto está dizendo que a prática de produção de bens necessários ao processo de hominização, de alteridade e de transformação das condições objetivas da existência humana são organizada a partir do trabalho dos professores.

Eduardo: – O ensino nessa concepção seria o quê? O ensino seria a produção de bens necessários ao processo de hominização do ser humano. A pessoa se sente responsável pela preservação ambiental, pela saúde dela. Ela realiza atos concretos para que aquilo saia dela e aconteça na comunidade. Segundo essa concepção, ensino é isso, é produzir os bens que são necessários para o desenvolvimento do ser humano.

Shirlene: – Então, é ação complexa, subjetiva e consciente.

Eduardo: – É.

Francisca: – Inclusive está sendo dito aqui que o ensino desenvolvido como atividade assegura que o professor tenha consciência do seu papel como profissional, ou seja, o professor possui clareza daquilo que faz e por que faz.

Esses enunciados explicitaram a compreensão do atributo do ensino como atividade, que gerou certas dúvidas quanto ao seu significado. Para Shirlene, transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem são atividades do professor. Verônica compreende que ensinar não é

a única atividade que o professor realiza, porque o estudo é também uma ação que o professor deve emprender para aprimorar sua prática. Nesse processo, as partícipes não compreenderam que a educação escolar é uma das formas de atividade humana e que o ensino é o objeto dessa atividade. Assim, no contexto de ensino, a atividade representa as ações intencionais e sistematizadas que os professores realizam no sentido de proporcionar uma formação em que os educandos internalizam os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, transformam o mundo e se transformam.

O estudo sobre o conceito de ensino proporcionou maiores esclarecimentos sobre a ação de ensinar na qual, o professor, dependendo da concepção teórica que inspira sua prática, emprega ações que contribuem para formar cidadãos que transformam a sociedade ou mantêm os valores sociais vigentes. A reflexão realizada pelo grupo sobre o estudo demonstra a compreensão da leitura realizada.

Albenes: – O texto diz o seguinte: que a educação foi uma das invenções mais importantes do ser humano. Ele também trata dos conceitos de ensino, da necessidade de clareza sobre o conceito de ensino para que a aprendizagem seja eficaz do ponto de vista da construção do saber e o que este saber tem de importante e qual significado que ele pode trazer para a vida do ser humano. Em relação à existência de relação entre o conceito de ensino e a prática, o conceito serve para concretizar e orientar a prática. E a prática, ela é o desenvolvimento das habilidades. Este texto me fez entender que os conceitos são formulados para nos orientar a desenvolver uma prática e a prática é o próprio desenvolvimento das habilidades. E eu participei deste estudo através da leitura, do estudo do texto e da própria discussão coletiva que a gente fez aqui no grupo. A discussão que cada um fez ajudou e marcou nossa participação na leitura no estudo deste texto. Sobre o conceito que guia esta prática entendo que o ensino é uma construção, uma reflexão sobre o mundo do ponto de vista social cultural e técnico.

Conceição: – No texto fala que o ensino é atividade essencial do professor. Desenvolvendo atividades, você está aplicando essa prática. Então, o conceito é o que guia a prática e orienta o professor. Então, essa prática faz com que o professor se torne consciente do seu trabalho, que o professor se capacite profissionalmente através das teorias.

Verônica: – O texto fala da educação né, ele traça o perfil da educação como uma das maiores invenções e também dos vários conceitos de ensino e da prática em si, né. Esse texto também faz com que o professor procure identificar com que linha ele trabalha e com que objetivo. E a relação existente entre o conceito de ensino e a prática é que o conceito é a orientação teórica das práticas a serem trabalhadas, e a prática é a forma como o professor desenvolve suas habilidades e atividades. Quanto ao conceito que guia essa prática, eu ainda estou pensando, não tenho ainda tanta certeza e aí os fatores relevantes é que o professor deve desenvolver sua prática buscando objetivos. Qual objetivo? Formar cidadãos capazes de interagir com o mundo, dentro da escola e fora da escola e que também o ensino transforma tanto o educando como o educador, na medida em que eles trocam conhecimentos.

Shirlene: – Bem, o texto fala sobre os conceitos de ensino que foram construídos ao longo da história e destaca principalmente a necessidade do professor ter clareza do conceito de ensino que sua prática, pois algumas práticas são reveladas nesses conceitos, embora eu observe que o ensino na abordagem sócio-histórica é bem mais complicado da gente colocar em prática, ele não está tão presente.

Socorro: – Nesse estudo, percebemos que a autora conceituou muito bem, né, a questão do ensino, o que é ensino, que a gente até tinha dificuldade de conceituar né, ela caracterizou muito bem as teorias, a sócio-histórica, a construtivista, a tradicional. Então, foi uma leitura que contribuiu muito pra gente definir e entender qual a teoria que embasa nosso trabalho.

Daci: – O texto Palavra Mágica: ensino trata de como surgiu a idéia e a palavra ensino e depois da relação ensino/escola. Apresenta vários conceitos de ensino na perspectiva de várias correntes pedagógicas.

Francisca: – Bem, como percebemos, o texto faz referência ao ensino em diversas perspectivas teóricas e isso de certo modo nos faz pensar sobre a ação de ensinar e também sobre a concepção teórica que fundamenta esta ação. Entretanto, é importante refletirmos para termos clareza de nossa verdadeira compreensão sobre o que é ensino.

Esses enunciados mostram que o estudo sobre o ensino oportunizou uma maior clareza sobre a ação de ensinar, principalmente em relação às concepções teóricas que, ao longo do desenvolvimento da sociedade, vem delineando diferentes ações para a atividade de ensinar, pois, para cada concepção teórica, existe uma forma de trabalhar o ensino e também uma visão de homem a ser formado. Entretanto, na maioria das vezes, os professores não têm consciência das teorias que embasam suas ações e também nem sempre tem clareza sobre elas, assim, sentem dificuldades de saber que ações estão desenvolvendo para a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos. Durante a reflexão, algumas professoras também expressaram sua opinião sobre o que é o ensino.

Shirlene: – Ensino pra mim é uma ação intencional, por isso deve ser uma ação bem pensada, sistematizada, senão a gente não consegue os objetivos. Assim, eu ensino pensando no que eu quero, pensando em passos que devo dar para conseguir esses objetivos, isso é feito dialogando o tempo todo com os meus alunos, pois tudo o que eu tenho lido favorece essa prática e também eu acredito, porque eu não ensino porque vi em algum lugar e tem alguém fazendo dessa forma, mas é porque eu acredito que seja mais eficiente, mais significativo tanto pra mim como para os alunos.

Albenes: – Ensino é uma ação desenvolvida na escola, pelo professor e pelo aluno, visando alcançar aquele objetivo no processo de construção da aprendizagem, pois tudo o que acontece na escola é ensino. Este ensino acontece envolvendo o professor, o aluno e todas as pessoas que estão envolvidas na aprendizagem.

Verônica: – Pra mim ensino é a habilidade que o professor desenvolve no aprendiz no processo ensino aprendizagem através de sua prática docente.

Socorro: – Hoje a gente tem outra visão sobre o ensino, porque antes a gente estava na linha do transmitir. Hoje, a gente não vê mais como transmitir e sim como construir, o ensino é um processo de construção evolutiva de forma sistematizada, quer dizer você tem que sistematizar as ações, as atividades, então, é uma forma que com certeza foi ampliada com a leitura do texto.

Para essas partícipes, o ensino se constitui na ação que o professor desenvolve para promover a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é essa ação que garante que os objetivos elaborados pelo professor sejam atingidos, por isso deve ser uma ação sistematizada que não deve se basear na transmissão de conhecimentos, mas sim propor condições para que o aluno

construa conhecimentos. Nessa perspectiva, o ensino é mais significativo para o aluno e para o professor. Esse momento foi importante porque as professoras refletiram sobre ação de ensinar e puderam fazer a reconstrução do conceito de ensino. Passamos, a seguir, a demonstrar o cenário de estudo e reflexão sobre o conceito de aprendizagem.

3.3 Conhecendo, compreendendo a arqueologia do conceito de aprendizagem

O estudo sobre o conceito de aprendizagem seguiu a mesma sistematização realizada com o de ensino, isto é, leitura comentada. O texto utilizado como subsídio para essa leitura foi a *Evolução do Conceito de Aprendizagem*, o qual foi entregue às partícipes antecipadamente para que fosse realizada uma leitura prévia antes da sessão de estudo, entretanto isso não foi possível, por essa razão tivemos que retomá-lo. Os enunciados que seguem explicitam o momento inicial de estudo desse texto.

Francisca: – Bem, ficou combinado que vocês fariam a leitura do texto em casa e que hoje iríamos discuti-lo levando em consideração a compreensão de vocês sobre a leitura feita. Fizeram a leitura?

Conceição: – Eu não li, e li algumas páginas hoje meio dia e não foi uma leitura que ficou muita coisa.

Daci: – Eu não li o texto.

Joana: – Embora a gente faça um comentário mais sucinto, acho importante retomarmos a leitura desde o início do texto.

Com esses comentários e com outros que surgiram a partir deles, percebemos a necessidade de realizar efetivamente a leitura do texto. Daci, uma das partícipes, inicia a leitura. Nesse momento, lemos a parte introdutória e percebemos que a arqueologia do conceito de aprendizagem é discutida na perspectiva de três correntes teóricas: a aprendizagem como resultado de associações, como reestruturação e como atividade.

Em relação à primeira corrente, observamos que a ação de aprender está ligada ao condutismo, modelo evidenciado por Pozo (1998), que ressalta a aprendizagem como resultado de estímulo-resposta. Nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada como produto resultante da substituição de respostas erradas por respostas certas. Nessa direção, o sujeito aprende acumulando informações transmitidas pelos mestres, em um processo gradativo de memorização e substituição das informações recebidas. Sobre esse processo, as partícipes comentaram:

Francisca: – Na verdade, nesse momento o indivíduo vai recebendo informações prontas, vai memorizando e aprendendo as respostas certas e, na medida que vai errando, vai substituindo as respostas erradas [...].

Daci: – Ele vai substituindo pelas respostas certas.

Francisca: – Exatamente, e pra isso na escola você vai investindo na cópia, na escrita e na utilização da memória. E aí o ambiente nesse tipo de aprendizagem é fator determinante, porque vai favorecendo a acumulação de conhecimentos. O sujeito vai adquirindo conhecimentos, vai acumulando e, na medida em que erra, vai trocando as informações erradas pelas certas. Nessa concepção teórica, a aprendizagem também está associada a mudança de comportamento.

Daci: – Se aprendeu, se mudou de comportamento, é porque aprendeu.

Joana: – Uma boa parte dos profissionais da educação, hoje, já não desenvolve um trabalho nessa perspectiva que está sendo colocada. Pode até ser que tenha profissionais com essa postura, mas é muito pouco.

Na concepção em destaque, a aprendizagem, conforme evidenciam essas partícipes, é resultado de acúmulo de informações e pode ocorrer por meio do investimento na cópia, na escrita e na memorização. É também resultado de comportamentos observáveis, isto é, de mudança de comportamento, sendo o ambiente fator determinante desse processo, pois o aprendiz é ser passivo que se limita a responder às contingências ambientais. Nessa perspectiva, a aprendizagem é resultado de associações entre estímulos oferecidos pelo meio e respostas dadas pelos indivíduos.

De acordo com Pozo (1998, p.23), a aprendizagem ocorre “[...] mediante a associação de idéias seguindo os princípios de semelhanças, continuidade espacial e temporal, e causalidade”. Essa é uma visão que reforça a idéia dos empiristas de que o homem ao nascer é uma tabula rasa e por isso ele aprende por meio das sensações. Os enunciados que seguem demonstram a compreensão sobre essa questão.

Francisca: – O que quer dizer o homem é uma tábula rasa?

Daci: – É aquele ser que chegou sem saber de nada e vai acumular.

Verônica: – Tábula rasa é como se fosse uma folha em branco.

Joana: – Ele chega ao meio escolar sem nenhum conhecimento, sem nenhuma informação.

Natividade: – Mas será que ele não tem nenhum conhecimento e nenhuma informação?

Daci: – Embora a gente saiba que isso não é possível, porque a criança traz toda uma bagagem de conhecimento, mas quando a gente chegava na escola consideravam a gente assim, porque iam dando aqueles conhecimentos pra gente assimilar e em nenhum momento perguntavam se a gente sabia algo sobre ele, então, achavam que a gente não sabia de nada. E, no momento que a gente errava, só nos diziam que estava errado.

Francisca: – De fato, de acordo com o condutismo, o homem é uma tábula rasa, mas nós sabemos que na escola todos, quando chegam, já trazem conhecimentos que foram produzidos nas relações que os sujeitos estabelecem com os pares.

A concepção de homem como tábula rasa ressalta que o homem, ao nascer, não traz nenhuma informação, nenhum conhecimento, é uma folha em branco, como menciona Verônica. Na escola, porém, o aprendiz deve ser visto de forma diferente, pois, como afirmam Daci e Francisca, ele já possui conhecimentos.

No cotidiano escolar, ainda se convive com a visão de que ensinar é transmitir conhecimentos e aprender é acumular informações, ou seja, é adquirir conhecimentos. Assim, o ato de aprender é receptivo e mecânico, apresentando-se como resultado de treinos sucessivos e de repetições de ações e tarefas. A aprendizagem é considerada produto estático, pois o ato de conhecer é contemplativo, e o indivíduo não é responsável por aquilo que aprende: “[...] é como se o sujeito fosse uma tábula rasa na qual as experiências são depositadas” (LEITE, 1997, p. 151).

Seguindo a ótica do condutismo, a Teoria do Tratamento da Informação, de acordo com Sacristán e Gómez (1998), compreende a aprendizagem como um processo que também evidencia a acumulação de informação, via memória. Nessa perspectiva, o aprendiz é considerado processador de informação, e o professor tem o papel de mobilizar os esquemas já existentes no pensamento do aluno, levando-o a transformar seus pensamentos. Nesse modelo, o homem é comparado ao computador por processar informações mediante a manipulação de símbolos e por utilizar a memória como estrutura básica do ato de aprender (POZO, 1998).

Dessa forma, na concepção de aprendizagem como associação, a aprendizagem pode ocorrer por acúmulo de informações como resultado de comportamentos observáveis. Nesse processo, destaca-se que aprender é mudar de comportamento, o que ocorre pelo processo de tratamento e transformação das informações provenientes do meio externo, ressaltando-se aí, o tratamento de informações. Desse modo, aprender significa adquirir conhecimentos, idéia preponderante da teoria comportamentalista e condutista que, de acordo com Pozo (1998), deixou marcas no contexto escolar. Essa é uma visão também explicitada pelas partícipes:

Daci: – Eu achei interessante a parte que diz que esse modelo de aprendizagem leva o homem a aprender a se adaptar aos valores às normas vigentes na sociedade, por meio do acesso ao saber cultural. No caso, o objetivo é fazer com que ele se adapte a essas normas e valores vigentes naquela sociedade. E até pouco tempo como aqui [no texto] diz isso estava nas escolas, eu mesma tinha um professor que exigia que a gente decorasse tudo e eu não sabia o que ele esperava da gente, eu nunca fui boa para decorar, aí, eu só tirava a média. Aqui no texto fala também que o aprender é um processo receptivo e mecânico, né, receptivo é aquele saber que vem do professor, no caso, né, e é assim uma coisa mecânica porque não há diálogo, uma discussão, não há abertura para que haja aquela troca entre professor e aluno, entre aluno x alunos.

Albenes: – Aqui ressalta também que essa é ainda uma postura presente, isso quer dizer que os professores estão dizendo uma coisa e praticando outra.

Daci: – É igual a, agora, com o tradicional, a gente atesta que ele está morto e enterrado.

Albenes: – E não está.

Socorro: – Mas, na realidade, o tradicional está em nossas raízes, porque, por mais que você diga eu sou construtivista, sócio-interacionista, mas na realidade, o que está presente é o tradicional, porque a gente não conseguiu, ainda, se soltar, por mais informações teóricas que temos recebido. Se a gente se auto-analisar, se auto-avaliar, vamos perceber que estamos ainda muito no tradicional.

Daci: – Na verdade, você até quer, mas não sabe como fazer uma atividade para fazer seu aluno construir.

Socorro: – É o saber fazer, não é isso? Porque o saber fazer faz toda a diferença, ele tem conhecimento e tem vontade, mas quando vai para a prática, para o fazer, ele termina fazendo realmente aquilo que não queria fazer, aí ele cai lá no tradicional. A falta de conhecimento, o tempo que o professor não tem de pesquisar, pra fazer os trabalhos, isso influi muito, porque você vê que, para fazer uma atividade diferenciada, você precisa de tempo para amadurecer, adquirir recursos, e tudo isso é o que o professor não tem. Então, tudo isso contribui. Se você já tem experiência e prática de fazer a atividade daquela forma, é mais viável você ir por aquela linha que você acha que está dando certo.

As marcas do associacionismo estão presentes no fazer cotidiano das professoras, pois, embora já tenha havido evolução, há ações que são mecânicas, repetitivas e que ressaltam o caráter de passividade do aluno frente ao conhecimento recebido. As partícipes reforçam que o contexto formativo que vivenciaram não lhes proporcionou subsídios suficientes que as levassem a produzir uma prática mais construtiva.

Assim, a visão comportamentalista privilegia a dimensão técnica da aprendizagem e apresenta como objetivo levar o aluno a manifestar o comportamento adequado, ou seja, mudar de comportamento, o que acontece mediante a emissão de respostas aos estímulos provenientes do meio. Nessa perspectiva, o educando é condicionado a aprender e a técnica utilizada é a do reforço e da recompensa.

A segunda corrente teórica abordada no texto durante a leitura faz referência à aprendizagem como reestruturação. A teoria que defende esse tipo de aprendizagem é a Gestalt, corrente pedagógica que ressalta que a aprendizagem ocorre mediante a compreensão de situações-problema, pois o sujeito aprende refletindo sobre os elementos que compõem o problema, fato que o leva a elaborar uma nova percepção sobre ele. Nesse processo, acontecem equilíbrios e desequilíbrios sucessivos, o que vincula essa corrente à abordagem piagetiana, segundo a qual a assimilação de dados novos aos esquemas mentais já construídos é que, contribui para que a aprendizagem aconteça. Nesse processo, novos elementos são incorporados aos esquemas mentais que o sujeito construiu anteriormente,

surgindo novos esquemas e, conseqüentemente, uma nova aprendizagem. Os aspectos ligados ao construtivismo suscitaram algumas indagações do grupo.

Verônica: – Através do desequilíbrio, o sujeito passa a construir em cima daquilo que ele já sabia anteriormente, porque ninguém constrói nada sem ter base anterior. Na medida em que ele vai construindo, ele vai também reestruturando, vai repensando, vai revisando, até chegar a um ponto em que se atinge a construção.

Conceição: – Nesse processo de construção, o papel do professor é o de facilitador, ele é o mediador da aprendizagem.

Socorro: – Eu achei interessante quando a autora diz que aprender é construir conhecimentos, quer dizer ele só aprende se ele construir. Então, a marca do construtivismo é essa, se eu construo conhecimentos, ele não vai ser mecânico, ele já é mais significativo. Eu vou fazendo, eu vou aprendendo.

Daci: – É, aqui ela diz que, em face aos trabalhos de Piaget, se colocou excessiva ênfase no processo de construção de conhecimentos como fenômeno fundamentalmente individual. E eu vejo que o construtivismo de Piaget foi jogado para nós, pois as pessoas que passaram pra gente nunca disseram quando é que na sala de aula o aluno está construindo.

Shirlene: – É porque a teoria construtivista foi passada pra gente de forma tradicional.

Albenes: – Mas eu acho que pelo tempo que nós estarmos discutindo isso, já era para estarmos praticando mais. Acho que o problema não está sendo mais o saber do professor, mas no como fazer, tem alguma coisa, como se fosse uma barreira, que está impedindo que o professor aplique o que lhe foi ensinado na teoria.

Francisca: – Nesse sentido, acho que está faltando mais estudo, maior clareza e compreensão da teoria para que ela seja vivenciada na prática. É preciso conhecimento e compreensão de como ocorre o processo de construção, de que atividades você pode estar fazendo que leve os alunos a de fato construírem conhecimentos.

Daci: – A gente até tenta, mas não temos clareza do que estamos fazendo.

Socorro: – Esta reflexão está sendo interessante pra gente, porque sempre achamos que estamos ensinando certo, e que estamos construindo conhecimentos, só que após essa leitura é importante a gente refletir se realmente estamos construindo, se realmente estamos promovendo aprendizagem, porque eu tenho observado que a gente diz que está construindo, mas, na verdade, a gente não está desenvolvendo atividades que venha a desencadear essa construção. Nós estamos só fazendo com que o aluno faça uma repetição com uma roupagem diferente daquela que fomos formados, por isso essa reflexão é necessária.

Joana: – Essa questão que você colocou da nova roupagem é interessante, porque, de repente, você só mudou de roupa, mas a postura continuou a mesma. E aí você diz, eu sou uma profissional que promove a construção, mas será que a postura e a metodologia estão promovendo isso?

Esses enunciados evidenciam que o construtivismo é concebido pelas professoras como uma corrente teórica mais construtiva, em que o aluno vai se desequilibrando e reestruturando as informações e construindo seu próprio conhecimento. Nesse processo, Conceição afirma que o professor tem o papel de facilitar e mediar a aprendizagem dos alunos e Daci argumenta que essa é uma teoria difícil de ser aplicada, já que ainda sente dificuldade em saber quando o aluno está realmente construindo. Dessa maneira, a forma como se processa, como ocorre de fato a construção de conhecimentos, não é uma ação muito clara para algumas professoras. Essa realidade é resultado da forma como as idéias construtivistas

foram veiculadas nos contextos educacionais, não proporcionando subsídios suficientes para que os professores aplicassem essa teoria no cotidiano de suas práticas, pois, conforme afirma Shirlene, a Teoria Construtivista foi apenas transmitida, não levando os professores a compreenderem sua essência e aplicabilidade.

Prosseguindo com a leitura, fizemos referência à aprendizagem como atividade, terceira corrente teórica abordada no texto. Nesse percurso, percebemos que o termo atividade está relacionado à concepção teórica que adota os princípios do Materialismo Histórico Dialético e da abordagem sócio-histórica. Nesse contexto, as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores, a linguagem e o pensamento são considerados elementos importantes que contribuem efetivamente para que os sujeitos, por meio das interações que estabelecem com outros pares, internalizem os conhecimentos provenientes da cultura e da história da sociedade.

Esse é processo interativo, e o sujeito participa da construção da própria cultura, modifica-se e também contribui para que haja transformações na realidade em que vive. Durante a interação com outros pares, o sujeito vai desenvolvendo suas funções mentais, sendo que, nessa relação, ele vai aprendendo e desenvolvendo-se. Em relação a essa abordagem teórica, as participantes explicitaram:

Shirlene: – O que a teoria sócio-histórica defende é a interação entre os indivíduos. Quando você interage, você está aprendendo com os outros, evoluindo mentalmente também, que é o inter e o intra. Por isso é que essa teoria defende essas relações. O homem é um ser de relações.

Francisca: – E no construtivismo existe essa interação?

Shirlene: – Não, no construtivismo ela fala que a construção ocorre quando o sujeito entra em contato com o objeto de conhecimento.

Conceição: – Na abordagem sócio-histórica, é com o meio que você interage, com a cultura, com o meio social e depois você internaliza aquilo que você aprendeu com o meio.

Socorro: – A interação com o outro dá muita oportunidade para a aprendizagem. É nessa interação com o outro, com o meio, com o social que a criança aprende e se desenvolve.

Shirlene: – Às vezes, me parece semelhante, assim, só os termos diferentes quando fala do construtivismo e dessa teoria sócio-histórica, porque lá fala dos esquemas que tem que ir reestruturando, e aqui fala da zona de desenvolvimento proximal, que dá ênfase no nível de desenvolvimento real e potencial. Que tem que passar de um nível a outro de desenvolvimento. Tem a zona de desenvolvimento proximal e a potencial, né?

Francisca: – Existe a zona de desenvolvimento real e a potencial, e a zona de desenvolvimento proximal é justamente o caminho percorrido entre a zona de desenvolvimento real, que é o que a criança já sabe fazer sozinha, e a potencial que é o que a criança faz com ajuda de um par mais experiente. Nesse percurso, que chamamos de zona de desenvolvimento proximal, é que entra a mediação feita pelo professor, que é de propor atividades que levem os alunos a refletirem e encontrarem respostas para o que está sendo colocado para eles.

De acordo com os enunciados, as partícipes compreendem que, na abordagem sócio-histórica, a interação entre pares é elemento preponderante para a realização da aprendizagem, pois é essa capacidade de interação que possibilita ao ser humano a criação de condições para o desencadeamento de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. É na interação que o sujeito internaliza os conhecimentos e aprende. Esse processo, conforme afirma Shirlene, acontece de forma interpessoal (social) e de forma intrapessoal (individual), isto é, o sujeito, sendo um ser de relações, aprende primeiramente nas interações sociais que estabelece com outros pares e somente depois é que esse conhecimento passa a ser individual. De acordo com essa partícipe, a ênfase dada à Zona de Desenvolvimento Proximal, ressaltando o desenvolvimento real e o potencial pelo qual passa o sujeito em seu processo de aprendizagem é o diferencial dessa abordagem, já que possibilita a passagem de um nível a outro de conhecimento.

É nessa interação que o professor, como par mais experiente, medeia a aprendizagem do aluno, permitindo que ele avance do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial. No contexto da teoria vygotskyana, Santos (2003, p.139) afirma que

[...] o nível de desenvolvimento real define-se operacionalmente pelo conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, sem a orientação e ajuda de outros e o nível de desenvolvimento potencial como o conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com ajuda, colaboração [...].

De acordo com a autora, não é suficiente apenas conhecer o nível em que a criança se encontra ou que atividade ela é capaz de resolver sozinha, sendo também importante e necessário identificar o que o indivíduo é capaz de realizar com a ajuda de outros, pois é nessa relação que a criança internaliza os conhecimentos e aprende.

Assim, a leitura acerca das concepções teóricas que conceituam a aprendizagem na perspectiva do associacionismo, do construtivismo e da abordagem sócio-histórica propiciou às professoras uma reflexão sobre os conceitos que cada uma dessas teorias defende, contribuindo para que elas possam reconstruir suas significações e ressignificar suas práticas, tendo, dessa forma, mais consciência da forma como estão promovendo a aprendizagem. A reflexão, momento que sucedeu o estudo, permitiu ao grupo uma maior compreensão da leitura e das discussões realizadas sobre a aprendizagem. Os enunciados que seguem explicitam essa compreensão:

Shirlene: – O texto trata do conceito de aprendizagem com base em três atributos: estímulo-resposta, reestruturação e aprendizagem como atividade. O texto começa falando das correntes teóricas que são sustentadas por cada atributo e depois a aplicabilidade em sala de aula de cada atributo apresentado. Então, o primeiro dele, que é a aprendizagem como associação de estímulo e resposta, é um atributo baseado na teoria chamada condutismo, voltada para o que a gente chama de teoria tradicional, onde aprender significa acumular informações e que esta forma de aprender em sala de aula está voltado para repetições, para a ação de um professor que sabe tudo e transmite tudo ao aluno, que não sabe nada. E aí ele fazia só assimilar, aí, como objetivo neste tipo de aprendizagem, nós temos a mudança de comportamento, então, a criança vai aprender, o professor vai dá conteúdos, para que a criança, o indivíduo mude de comportamento e esse comportamento deve ser observado. Aí vem a aprendizagem como reestruturação baseada na teoria construtivista, que é um pouco mais difícil da gente entender e explicar, baseada na teoria piagetiana, onde, diferentemente da teoria tradicional, o aluno já não é mais uma tabula rasa, né, ele já tem os esquemas, basta apenas que alguém o oriente e dê condições facilitando essa aprendizagem e aí ele vai reestruturando todo tempo seus esquemas para aprender, e aí a aprendizagem como atividade, baseada na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que tem como tônica no conceito de aprendizagem a interação dos pares, então, essa teoria defende que é preciso, que é necessário, para que o indivíduo aprenda e se desenvolva, é necessário que haja interação entre os pares.

Socorro: – Realmente, a leitura que fizemos fez com que a gente refletisse e reestruturasse mesmo nosso aprendizado, pelo menos para mim, porque a questão da aprendizagem nessas teorias, eu fiquei me perguntando, quando a Francisca me entregou o texto, eu fiquei me perguntando. Nossa, mas aqui tem coisa que eu não sei o que é! Quando você vai traduzir a leitura, reinterpretar, por exemplo, essa do condutismo, você fica, mais eu nunca trabalhei com essa teoria, aí, quando você começa a ler o texto estabelecendo relações com os pares, como a gente fez, então, a gente começa a perceber, a compreender que a aprendizagem está em todas as teorias, que você pode utilizar todas elas em sala de aula. E a mais difícil dentre todas é o construtivismo, que a gente fala tanto e, ainda hoje, temos dúvida sobre ele. Então, a primeira leitura fica as dúvidas, depois você vai vendo que é aquilo que você tem costume de ver, que os conceitos estão aprofundados teoricamente. Então, foi muito importante a leitura até para você discernir uma teoria da outra.

Natividade: – Essas teorias, quando a gente está trabalhando, a gente nem imagina que está aplicando elas. Que num momento você pode estar usando uma, em outro momento, outra .

Socorro: – O texto fala de um modo geral dos tipos de aprendizagem, que é a aprendizagem como estímulo e resposta, a aprendizagem como reestruturação e a aprendizagem como atividade e depois a autora vai falar das marcas do associacionismo, das marcas do construtivismo e dos traços de um bordado, que é a atividade. O condutismo trata da aprendizagem como estímulo e resposta e está dentro da perspectiva tradicional, que é a que fomos trabalhados. Então, o condutismo envolve a teoria tradicional. A aprendizagem como reestruturação trata do construtivismo. E na aprendizagem como atividade, ela fala da interação entre os pares, que eu aprendo junto com o outro, que eu não aprendo individualmente. Então, o estudo de modo geral, permitiu que a gente tivesse uma visão mais clara sobre a aprendizagem.

Joana: – Que nem a Socorro já falou, o texto trata de vários tipos de aprendizagem, onde cada uma aborda um aspecto. No caso, o condutismo defende o modelo de aprendizagem como estímulo e resposta, quer dizer o indivíduo vai adquirir essa aprendizagem de acordo com a maneira com que ele foi incentivado, que ele foi estimulado, ou seja, o aprendiz aprende de acordo com os estímulos transmitidos pelo mestre. E exige investimento na cópia, na escrita, na memória em curto prazo sendo que a aprendizagem passa a ser resultado do comportamento observado, materializado em habilidades e hábitos estáveis e padronizados. Nesse caso, não tínhamos a liberdade para darmos nosso ponto de vista, e as respostas tinham que ser tal qual a que estavam lá no livro, era a questão do decoreba mesmo e o aluno, embora tivesse um ponto de vista, não podia manifestá-lo. No caso a

aprendizagem por reestruturação faz referência também ao racionalismo, que diz que o homem apresenta poder de raciocínio, quer dizer essa aqui já é diferente do condutismo.

Daci: – O texto trata do conceito de aprendizagem, da evolução desse conceito segundo a concepção de alguns teóricos. Ela, a autora, marcou os atributos que estavam dentro daquelas teorias e depois ela foi falando das marcas teóricas em nossa prática, que aí a gente foi identificando, ah estou nessa corrente, ou não estou, às vezes é como eu disse, às vezes a gente vai bordando e às vezes a gente vai pintando[risos], porque a gente se vê numa determinada teoria, depois você percebe que já está em outra. Acho que ainda falta muita clareza pra gente em termo de estudo das teorias. Porque você não sabe e só descobre a corrente em que está trabalhando quando vem uma discussão dessa. E quando, você conhece a teoria, você faz uma coisa consciente, eu estou fazendo assim, por isso e quando você conhece você tem condições de escolher entre A e B. Quando você não conhece, você descobre, fazendo, às vezes, mas fazendo não de forma consciente.

Albenes: – Bem, o texto ele inicia essa reflexão falando do conceito da teoria tradicional, aí, passa para os conhecimentos piagetianos, depois para o vygotskiano, que é a abordagem sócio-histórica e, como diz a Daci, a gente só sabe na verdade a corrente que a gente segue quando a gente faz um estudo. E, pela leitura que nós fizemos aqui eu acho que nós, a escola está mais tradicional do que construtivista, embora a gente já tenha avançado bastante, mas o tradicional está arraigado na nossa mente.

As teorias que embasam a ação de aprender foram aspectos que despertaram a atenção desse grupo de professoras, pois dizem respeito às ações que permeiam os espaços da sala de aula, levando-as a procurar compreender a que estavam utilizando em suas práticas. A reflexão permitiu o reconhecimento de que, quando se tem clareza de que teoria pode ser utilizada como forma de motivar a aprendizagem, fica mais fácil escolher a que melhor atende ao propósito da ação de aprender. Nesse sentido, foi importante a compreensão do que é aprender, de como se motiva a aprendizagem, de acordo com cada concepção teórica, e de que forma contribui para o desenvolvimento humano. A compreensão das partícipes evidenciou esses aspectos:

Socorro: – Aprendizagem é mudança de comportamento.

Joana: – É a mudança de comportamento, de postura. Na realidade é uma mudança de comportamento porque, quando você consegue ter determinadas habilidades, conhecer algo, você tem outra postura, outro olhar.

Conceição: – Eu acho que aprender é a internalização das idéias, né, é o conhecimento pra desenvolver a inteligência, não é nem a inteligência, é a estrutura mental. É a internalização da idéias porque você vai adquirindo conhecimento com o meio e vai internalizando.

Albenes: – E ele vai mudando de comportamento, pois a aprendizagem também é mudança de comportamento. Se formos avaliar nosso próprio trabalho, quando a gente foi iniciar era de um jeito e, se a gente for avaliar, nós já mudamos muito, a gente vai aprendendo e vai mudando também nosso comportamento.

Conceição: – Você vai reestruturando, você vai mudando, vai errando vai consertando o erro, vai desequilibrando a mente e vai aprofundando os conhecimentos e vai aprendendo.

Socorro: – Porque a aprendizagem é essa internalização de conhecimentos e de mudança de comportamento. Eu concordo com a Albenes, porque, tirando por mim mesma, se eu for analisar a minha prática, quando eu comecei a trabalhar, pra hoje, nossa! Eu acho! Então, isso é um aprendizado, você está aprendendo com a experiência, com a prática. Então há essa mudança, mesmo a aprendizagem ela é constante.

Daci: – Como falou a Albenes, a aprendizagem vai sempre resultar em mudança de comportamento, né, também, ainda acho que tem a ver com a construção. A aprendizagem é um ato de construir porque na aprendizagem, quando a criança é levada a descobrir, o conhecimento pra ela vai ser mais significativo, é muito importante quando descobre.

Natividade: – Mas eu acho que é isso mesmo, a aprendizagem é mudança de comportamento. Do tempo que iniciei nessa profissão, a gente percebe, a gente vai mudando, vai procurando trabalhar de uma maneira, não dá certo, vai e procura outra, é nesse sentido a mudança.

Verônica: – A aprendizagem, eu acho que é um processo contínuo aonde o que você vai aprendendo e apreendendo vai provocando mudança de comportamento.

Shirlene: – Quando penso em aprendizagem, associo muito a essa palavra contínuo, está sempre, o tempo todo, é um processo que nunca chega ao fim e que leva a uma transformação, por que eu acho isso? Porque, se tudo fosse copiado como dizem, como o condutismo defende, eu aprendo aquilo que já está previsto que eu aprenda, as coisas nunca mudariam, seriam sempre as mesmas. E as coisas vão mudando porque essa aprendizagem leva a uma transformação mesmo que a gente não queira. Eu me lembrei agora das teorias que tratam do aparelho ideológico do Estado, a escola não é um aparelho ideológico, porque os dominantes se preocupam muito em preservar o que eles defendem? Exatamente pra que não haja essa transformação. Mas transformação há, nem todo mundo é assim, cruza os braços, fecha a boca e diz amém pra tudo. Há aqueles que se rebelam. Os alunos não são todos iguais, há aqueles que são diferentes e que causa a transformação. Então, aprender não é adquirir o comportamento esperado. A gente aprende e vai transformando, por isso as coisas não são sempre do mesmo jeito.

Para Socorro, Joana, Conceição, Albenes, Daci, Natividade e Verônica, a aprendizagem provoca mudança de comportamento. Nesse sentido, utilizam a própria experiência, os erros e acertos cometidos ao longo do exercício da docência como justificativa para afirmar que, com esses erros, aprenderam e modificaram sua postura enquanto profissional. De acordo com o behaviorismo, a aprendizagem que gera mudança de comportamento é aquela decorrente dos estímulos recebidos do meio, isto é, o sujeito aprende substituindo respostas erradas por respostas certas. Nesse processo, o aprendiz recebe reforços para que adquira ou modifique comportamentos. Desse grupo, apenas Shirlene compreende a aprendizagem como uma ação transformadora, que não ocorre sempre do mesmo jeito, ou seja, que não é fruto de comportamentos observáveis, pois o homem é ser dinâmico que está em constante transformação. Nesse sentido, a aprendizagem não representa necessariamente mudança de comportamento, pois é uma ação mais ampla, que permite o desenvolvimento do indivíduo como um todo. A seguir, passamos a análise das significações emitidas pelas partícipes no início da investigação e as realizadas após as sessões de estudo e reflexão sobre os conceitos de ensino e aprendizagem.

3.4 Análise do conceito prévio e conceito reconstruído de ensino

Para analisar os conhecimentos prévios e os conceitos reconstruídos, consideramos o nível de generalização de cada conceito. De acordo com Vygotsky (2001, p. 359), “[...] todo conceito é uma generalização”. Nesse sentido, identificamos se os atributos apresentados nas significações emitidas pelas partícipes eram necessários e suficientes para classificar os enunciados no nível dos conceitos científicos. Para Vygotsky (2001), os conceitos científicos são os verdadeiros conceitos, já que evidenciam o grau mais elevado de generalização do pensamento.

Nessa perspectiva, para analisar o nível de elaboração conceitual das partícipes, classificamos os significados construídos que ainda não representam conceitualização científica como descrição, caracterização e exemplificação, conforme propõe Guetmanova (1989). Para essa autora, o nível conceitual da descrição “[...] oferece uma imagem sensitiva e concreta do objeto [...]” (GUETMANOVA, 1989, p. 48). Dessa forma, quando as significações construídas pelos professores estão inseridas nesse nível deixam transparecer a relação concreta de seus pensamentos com as ações que realizam no cotidiano de suas práticas. Da mesma forma, quando se formula uma caracterização, o que predomina é o uso das propriedades internas e substanciais do fenômeno e, na exemplificação, normalmente ilustra-se o significado construído ressaltando exemplos do fenômeno estudado.

Assim, realizamos a análise que segue, utilizando o procedimento da comparação entre os conhecimentos prévios das partícipes e os conceitos reconstruídos após as sessões de estudo e de reflexões sobre o conceito de ensino e aprendizagem. Guetmanova (1989, p. 33) ressalta que a comparação na formação de conceitos funciona como “[...] estabelecimento mental da semelhança ou diferença de objetos, segundo os seus indícios substanciais ou insubstanciais[...]”. Esses indícios indicam, no conceito, os atributos que se identificam pelas semelhanças e diferenças que apresentam.

Dessa forma, considerando que em seu processo de formação, os conceitos evoluem de um nível conceitual a outro de elaboração, em um processo permanente de transformação, apresentamos o processo de análise dos conhecimentos prévios e reelaborados sobre o conceito de ensino.

Iniciamos o processo de análise dos conceitos pelos conhecimentos prévios emitidos pela professora Natividade, a qual ressalta elementos que pertencem ao contexto da Teoria Tradicional, pois compreende ensino como sendo ação de transmitir conhecimentos. No

conceito reconstruído, essa partícipe evidencia que ensinar é construir conhecimentos. O quadro 7 mostra essas significações.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é ato de transmissão de conhecimentos.	Consiste em construir conhecimentos e facilitar a aprendizagem.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 7 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela partícipe Natividade.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Conforme observamos, as significações elaboradas por essa professora não estão no nível da conceituação científica, já que não apresentam os atributos substanciais (processo intencional, interativo) e distintivos (dirigido, atividade do sujeito) do conceito de ensino. Ela permanece formulando o conceito de ensino, tanto no primeiro momento quanto no segundo, no nível da descrição.

No conceito prévio, a professora Natividade emitiu uma significação baseando-se na perspectiva teórica tradicional, que caracteriza a ação de ensinar como ato de transmissão de conhecimentos. No conceito reconstruído, a partícipe apresenta uma significação difusa, haja vista que cita elementos que estão em contextos teóricos diferentes. Assim, em seu enunciado, ela faz referência ao ensino como a ação de construir conhecimentos e facilitar a aprendizagem. Nessa perspectiva, explícita, talvez de forma inconsciente, que, na ação de ensinar, quem constrói conhecimentos é o professor. Essa compreensão confunde ensino com aprendizagem, pois, ao aprender, quem constrói conhecimentos é o aluno e não o professor.

Natividade explícita que ensinar é facilitar a aprendizagem, acreditando ser esse o papel do professor no processo de construção de conhecimentos. Com essa afirmação, ela faz referência a elementos da teoria humanista de Rogers (1977), conhecida como não diretiva, já que o professor não interfere na aprendizagem do aluno, apenas proporciona os recursos necessários para que ele se torne o responsável por sua própria aprendizagem.

Dessa maneira, a professora Natividade, nos dois enunciados, volta-se para o caráter histórico que, ao longo da evolução humana, retrata o contexto de origem e desenvolvimento da ação de ensinar, mas não apresenta atributos que representem a particularidade e a singularidade do ensino. Assim, os atributos citados não dão conta de conceituar o ensino em toda a sua essência, visto que ensinar não é somente transmitir e tampouco facilitar e construir

conhecimentos. O processo de ensinar exige intencionalidade e a consciência de que precisam ser realizadas ações com o propósito de promover a aprendizagem. A professora, em sua análise, comenta:

Natividade: – Analisando os dois conceitos, em nenhum deles aparecem atributos do conceito base. No conceito prévio fiz uma descrição pegando aspectos da teoria tradicional e no segundo usei atributos (construir e facilitar) da teoria construtivista. Considero que avancei porque não considero mais o ensino como transmissão de conhecimentos.

Essa partícipe compreende que não conceituou cientificamente e que os seus enunciados foram elaborados em perspectiva teórica diferentes, sendo que no conceito prévio ela destaca a Teoria Tradicional, e no reconstruído a metáfora da construção, que é comumente empregada pelos construtivistas. Essa partícipe reconhece que avançou na sua elaboração conceitual, já que não considera mais ensino como ação de transmitir conhecimentos, entretanto, conforme já dissemos, no conceito reconstruído, a professora elaborou uma significação que apresenta atributos de campos teóricos diferentes. Nesse sentido, consideramos que ela, no processo de elaboração dos conceitos, mudou de concepção teórica, mas permaneceu, tanto no conceito prévio quanto no conceito reconstruído, no nível da descrição.

A professora Verônica, nesse processo, elaborou conceitos sobre o ensino que destacam atributos recorrentes de concepções teóricas que expressam os conhecimentos que orientam essa atividade, entretanto os atributos não são suficientes para conceituar ensino em sua totalidade. O quadro 8, a seguir, mostra os conceitos elaborados por essa partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é ato ou efeito de transmissão de conhecimentos ocorrido num processo contínuo.	Ensinar é tornar-se mediador do que sabemos e nos propomos a fazer, buscando é claro, atingir objetivos traçados, levando em conta também os interesses do aluno e sua capacidade de internalização.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 8 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Verônica.
Fonte: Sessões de estudo e sessões reflexivas.

Essa partícipe, da mesma forma que a professora Natividade, também afirmou em seu conceito prévio que ensinar é transmitir conhecimentos, destacando que esse é um

processo que ocorre continuamente. No conceito reconstruído, a professora cita outros atributos, como a mediação, que é ressaltada como elemento base da ação de ensinar, já que, por meio dela, o conhecimento e as atividades são socializados, fazendo com que os objetivos sejam concretizados. Nesse processo, os interesses dos alunos e sua capacidade de internalização devem ser considerados. Percebemos que a professora fez referência a elementos que normalmente fazem parte da ação de ensinar, entretanto ensinar não é somente transmitir conhecimentos, tampouco ser mediador do que se sabe e do que se propõe a ensinar. Ensinar é processo que exige intenção que se concretiza nas interações e, principalmente pelo propósito de promover a aprendizagem. Assim, as significações elaboradas pela professora não apresentam os atributos considerados essenciais para a conceituação do ensino, permanecendo tanto o conceito prévio quanto o reconstruído no nível conceitual da descrição. A professora, durante a análise, explicitou:

Verônica: – No primeiro conceito descrevi o ensino como ato de transmitir conhecimentos; no reconstruído, apresentei outros atributos: mediação, que é quando eu digo que ensinar é tornar-se mediador, a internalização e, por isso, considero que avancei em relação ao primeiro, pois não considero mais o ensino como ato de transmissão de conhecimentos.

A professora, analisando os dois conceitos, percebe que há diferenças na sua formulação, considerando o conceito reconstruído em um nível maior de abrangência que o prévio, visto que não considera mais a ação de ensinar como transmissão de conhecimentos. Nesse processo, consideramos que essa professora não evoluiu no nível de elaboração conceitual, pois, nos dois conceitos, ela permaneceu descrevendo e, portanto, não conceituou ensino. Embora se possa afirmar que a professora tem a clareza quanto à concepção teórica que embasou a elaboração do conceito que emitiu, consideramos que a mudança havida quanto à concepção teórica que embasou o segundo conceito, o reconstruído, destaca aspectos que vão além da transmissão de conhecimentos, pois a colaboradora cita a necessidade de haver a mediação na ação de ensinar e enfatiza também a necessidade de se respeitarem os interesses dos alunos e a sua capacidade de aprendizagem.

No processo de análise do conceito de ensino, a professora Conceição expressa, em seu conceito prévio, que ensinar é ação de transmitir conhecimentos e de buscar algo continuamente. Embora ela não deixe claro o que significa essa busca contínua na ação de ensinar, compreendemos com base em outros depoimentos dessa partícipe, que essa busca é pelo conhecimento. No conceito reconstruído, a professora menciona que o ensino necessita de uma base teórica, explicitando também que o desenvolvimento das atividades de ensino

são guiadas pelas práticas, processo que torna o professor e o aluno mais conscientes e reflexivos. O quadro 9, abaixo, evidencia os conceitos elaborados pela professora Conceição.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é ato de transmitir conhecimentos e buscar algo novo continuamente.	Ensino é desenvolver atividades com base na teoria, guiadas pelas práticas, tornando o aluno e o professor conscientes e reflexivos no processo ensino-aprendizagem.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 9 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Conceição.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Observamos que a professora Conceição, no conceito reconstruído, faz referência a palavras que comumente são citadas como próprias do processo de ensino, entretanto percebemos a dificuldade que ela apresentou para sistematizar seu pensamento, expressando-o por meio de palavras. Dessa maneira, embora a professora tenha tentado formular o conceito de ensino, acrescentando atributos diferentes do citado anteriormente, como a transmissão, a sua formulação ficou difusa, perdendo a essência que tinha no conceito prévio, visto que ensinar é transmitir conhecimentos, mas não é somente isso. Assim, quando reformulou o conceito, na perceptível dificuldade de conceituar, elaborou uma significação que se descaracterizou teoricamente, haja vista que representa uma mistura do tradicional com o pragmático, do técnico com o prático.

Dessa forma, tomando o conceito base como referência, consideramos que essa partícipe, tanto no conhecimento prévio quanto no reconstruído, não mencionou os atributos necessários e suficientes para conceituar cientificamente o que é o ensino. A professora Conceição, no momento de sua análise, expõe:

Conceição: – O primeiro conceito eu elaborei usando como base a teoria tradicional, porque eu considerei ensino como ato de transmitir conhecimento, que acontece continuamente; no reconstruído, eu vi o ensino como uma ação de desenvolver atividades tendo por base a teoria.

Essa professora, no primeiro conceito, descreveu o ensino ressaltando elementos associados à concepção teórica que propõe um modelo de ensino como transmissão de conhecimentos e, no segundo conceito, isto é, na reconstrução, essa partícipe continuou descrevendo, porém essa descrição se afasta da concepção teórica proposta anteriormente e

aproxima-se, sem ainda uma descrição clara, de uma abordagem mais pragmática que valoriza a prática, a conscientização e a reflexão. A falta de clareza nesse momento da reelaboração fez a professora esquecer, consciente ou inconscientemente, de mencionar a transmissão. Essa falta de clareza sobre o que é ensino fez também com que ela elaborasse uma descrição difusa que não expressa a essência do significado do ensino e tampouco apresenta atributos necessários e suficientes para conceituar esse processo. A ausência de clareza se revela mais uma vez quando é dada à professora a oportunidade de comparar os dois conceitos, pois de posse dessa informação, ela apenas repete as informações anteriormente citadas.

Nas significações elaboradas pela professora Daci, o ensino como processo de transmissão de conhecimento também foi elemento de destaque em seu conceito prévio. No reconstruído, a professora passa a não considerar mais o ensino como na primeira perspectiva, já que acrescenta outro atributo, conceituando o ensino como ação de construir conhecimentos que não ocorrem no âmbito individual, mas nas interações sociais. O quadro 10, a seguir, mostra os conceitos construídos por essa partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é transmissão de conhecimentos.	É construir conhecimento baseado nas interações sociais.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 10 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Daci.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Em relação ao nível de elaboração conceitual alcançado pela professora, identificamos que, tanto no primeiro conceito quanto no segundo, o nível alcançado foi o da descrição. No primeiro enunciado, a professora descreveu ensino voltando-se não para os atributos substanciais (processo, intencional, interativo) e distintivos (dirigido, atividade do sujeito) próprios do conceito de ensino, mas apresentando também elementos teóricos de concepções que retratam o contexto de origem e evolução do conceito de ensino. Nesse enunciado, a professora explicita elementos que destacam a concepção tradicional de ensino, já que considera a ação de ensinar como a de simples transmissão de conhecimentos. No conceito reconstruído, a partícipe expressa uma significação em uma perspectiva diferente da emitida no conceito prévio, mas também não destaca os atributos substanciais e distintivos para a conceituação do ensino, isto é, que reflita a sua universalidade e singularidade em

relação aos outros conceitos. A professora não faz referência propriamente à ação de ensinar, mas à ação de aprender, pois, no ponto de vista da Teoria Construtivista, quem constrói conhecimento é o aluno. Nesse sentido, a professora deixa transparecer de forma implícita que seu enunciado tem como base teórica a concepção construtivista de ensino, ressaltamos, entretanto, que somente o atributo da construção de conhecimentos não é suficiente para conceituar o ensino nessa perspectiva teórica. A professora considera que apresentou uma mudança com relação à concepção teórica presente no primeiro conceito reformulado. Ela explicita essa mudança na análise comparativa que fez entre os dois conceitos.

Daci: – Do conceito prévio para o reconstruído considero que avancei, pois houve uma mudança na perspectiva teórica, na forma de entender o que é ensino, pois, no primeiro enunciado, eu disse que ensino é transmissão de conhecimentos e, no reconstruído que é construir conhecimento baseado nas interações sociais.

Essa partícipe, durante o processo de análise, percebe que houve uma mudança na lógica usada ao formular os seus enunciados, destacando que a ação de transmitir, presente no conceito prévio, é diferente da ação de construir, citada no reconstruído, e que o contexto da mudança de sua formulação está no campo da teoria utilizada quando os conceitos foram formulados. Ela, entretanto, não especifica em que perspectiva teórica as significações foram construídas. Dessa forma, em nenhuma das generalizações apresentadas por essa professora foram citados atributos necessários e suficientes para conceituar cientificamente ensino, permanecendo essa partícipe no nível da descrição.

A transmissão de conhecimentos como elemento desencadeador da ação de ensinar é explicitada no conceito prévio da professora Socorro. No conceito reconstruído, porém, essa professora se volta para outros aspectos que mudam completamente a lógica utilizada por ela no processo de elaboração conceitual da palavra ensino. O quadro 11 apresenta os conceitos formulados por essa partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é uma maneira de transmitir conhecimentos.	É processo gradativo e sistematizado onde o sujeito internaliza suas ações e busca organizar seus pensamentos, aprimorando seus conhecimentos.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 11 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Socorro.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Essa partícipe, ao reconstruir o conceito de ensino, não voltou a mencionar a transmissão de conhecimentos como ação necessária ao ensino, mas fez referência aos aspectos que estão mais diretamente ligados ao processo de aprendizagem, já que apresenta a internalização de ações como elemento organizador do pensamento. Nesse sentido, compreendemos que não se internalizam somente ações, mas também conhecimentos, valores, atitudes, e quem internaliza é o sujeito que está aprendendo. A ação de ensinar, portanto, inclui outros atributos, como a intenção, a interação e a vontade de contribuir para que o aluno aprenda. Sobre esse processo de comparação, a professora, durante a análise, explicitou:

Socorro: – Entre o conceito prévio e o reconstruído, houve um avanço, porque, no primeiro, eu tomei como base aspectos da teoria tradicional, pois vi o ensino como uma maneira de transmitir conhecimentos. No reconstruído, percebi que o ensino é um processo sistematizado em que o sujeito internaliza ações que fazem melhorar seus conhecimentos.

A professora Socorro, ao reconstruir o conceito de ensino, observa que houve uma mudança na sua elaboração conceitual, uma vez que compreende que o conceito prévio foi elaborado tendo por base a concepção tradicional, ressaltando que ensinar é transmitir conhecimentos. Porém, essa partícipe não explicitou em que campo teórico se insere seu segundo significado, isto é, o reconstruído, tampouco percebe que esse conceito não faz referência a ação de ensinar, enfatizando aspectos voltados para a aprendizagem.

A primeira significação elaborada pela professora está no nível da descrição e a segunda também, já que ela expressou uma caracterização do processo de aprendizagem e não do processo de ensino, demonstrando, dessa forma, que houve mudança de concepção teórica. Na reconstrução, a significação apresentada está em um nível mais construtivo que o primeiro conceito, pois, ao ter contato com as ações, a professora parece estar considerando-as como o objeto do conhecimento, assim, pressupõe-se que o sujeito aprendente já tem liberdade de organizar seus pensamentos e ampliar os conhecimentos aprendidos. Esse enunciado, entretanto, não apresenta os atributos que dão singularidade ao conceito de ensino, isto é, que são próprios dessa atividade, como o propósito de promover a aprendizagem. Dessa maneira, o caráter processual, gradativo e sistematizado, destacado por essa professora, em seu conceito reconstruído, evidencia aspectos da sua universalidade, ou seja, coloca-o na mesma categoria de outros conceitos, já que esses aspectos não são utilizados somente no contexto do ensino, o que nos leva a concluir que não se trata ainda de um conceito com significação capaz de expressar o real significado de ensino.

A professora Joana, assim como as outras partícipes, também elaborou, no conceito prévio, a significação de ensino evidenciando a transmissão de conhecimentos. No conceito reconstruído, ela ampliou essa visão, apresentando atributos do conceito de ensino que o coloca em uma categoria mais ampla. O quadro 12, a seguir, mostra os conceitos elaborados pela partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é uma transmissão de conhecimentos.	Ensino é processo que se dá de forma intencional, sistematizada onde se deve levar em conta os anseios e os conhecimentos prévios do alunado a que se destina.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 12 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Joana.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A professora Joana apresenta, no conceito reconstruído, um avanço em relação ao conceito prévio, já que não considera o ensino como ato de transmitir conhecimentos, mas como uma ação processual, intencional e sistemática, que ocorre quando são consideradas as necessidades e os conhecimentos que os alunos já possuem antes de ingressarem na escola. Esses atributos não foram mencionados por ela no conceito prévio. Na reconstrução, a professora faz referência ao ensino como ato processual e intencional, aspectos que fazem parte dos atributos substanciais do conceito de ensino, que incluem o processo de ensino em uma categoria mais ampla e que realçam a universalidade desse significado. Ressaltamos ainda que os atributos mencionados não pertencem somente ao conceito de ensino, mas também a outros significados. Percebemos ainda que a professora não fez referência aos atributos distintivos (orientado pelo propósito de promover a aprendizagem) que destacam a singularidade do significado de ensino e o diferenciam dos demais conceitos. Dessa forma, considerando que um conceito não reflete apenas o caráter universal, mas também a sua singularidade, observamos que a professora não apresentou, em suas significações, os atributos necessários à conceituação de ensino, já que formulou os conceitos no nível da descrição. Ao comparar o conhecimento prévio com o reconstruído, Joana comenta:

Joana: – O avanço que houve do primeiro para o segundo conceito foi que enquanto o primeiro focaliza apenas a transmissão de conhecimentos, que é um dos atributos da linha

tradicional, no segundo, eu fiz uma descrição do ensino, que creio estar numa perspectiva teórica mais evoluída que o primeiro, que é a sócio-histórica.

A professora ressalta que seu conceito reconstruído está numa perspectiva mais evoluída que a primeira e considera que mudou de concepção, já que acredita que o segundo enunciado, isto é, o reconstruído, foi elaborado tendo como base a abordagem sócio-histórica. Acreditamos que a professora pensa que fez menção à abordagem sócio-histórica porque relacionou os atributos processo, sistematização e intencionalidade, os quais pertencem ao conceito de ensino como atividade, entretanto, para conceituar ensino, conforme propõe a abordagem sócio-histórica, ela teria que ter ressaltado outros atributos considerados necessários a essa conceituação, como por exemplo a vontade e a mediação. Assim, consideramos que o conceito reconstruído dessa partícipe está em um nível de construção diferente do conceito prévio, tanto em nível de generalização quanto de concepção teórica, inserindo-se em uma perspectiva que considera que a ação de ensinar se organiza levando em conta os anseios e as necessidades dos alunos, para que eles possam de fato aprender.

A partícipe Francisca, em seu conceito prévio, ressalta aspectos referentes à construção de conhecimentos, enfatizando a necessidade de que esse processo deve ocorrer por meio da sistematização e da intencionalidade. No conceito reconstruído, essa partícipe acrescenta outros atributos aos já mencionados, ampliando o nível de significação. O quadro 13 explicita os conceitos da partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é processo sistemático e intencional de construção de conhecimentos.	É processo sistemático, intencional, mediado pelas interações sociais e pelo desejo de contribuir para a formação da cidadania.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Caracterização

Quadro 13 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Francisca.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A professora ressalta, no conceito prévio e no reconstruído, atributos (intencional, processo, interação) pertencentes ao significado da ação de ensinar, os quais fazem parte dos atributos substanciais do conceito de ensino, mas não são suficientes para conceituá-lo cientificamente, já que não pertencem somente ao conceito de ensino, pois são elementos que colocam esse significado em uma categoria geral, visto que também pertencem ao significado

de outros processos. Dessa maneira, em nenhum dos conceitos apresentados, a professora evidencia traços distintivos, ou seja, atributos que são inerentes especificamente à ação de ensinar. Assim, no primeiro conceito, ela faz uma descrição e, no segundo, uma caracterização. Durante o processo de análise, a professora argumenta:

Francisca: – Durante o processo comparativo entre o conhecimento prévio e o reconstruído, percebi que em nenhum dos dois conceitos sobre o ensino cheguei ao nível de conceitualização científica, pois os atributos apresentados não foram suficientes para dar conta da amplitude do conceito de ensino, entretanto, acho que houve mudança no nível de elaboração conceitual, pois creio que no conceito prévio fiz uma descrição sobre o ensino e no conceito reelaborado fiz uma a caracterização. Dessa forma, hoje percebo que a ação de ensinar é mais abrangente, é intencional e mediada pelas interações sociais e pelo propósito de promover a aprendizagem. Se de fato o aluno aprende com isso, você está contribuindo para a formação da cidadania.

Essa professora, no momento da análise comparativa, reconhece que seus enunciados não fazem referência a todos os atributos necessários e suficientes para conceituar o processo de ensino. Nesse sentido, em seu primeiro conceito, ela faz uma descrição da ação de ensinar, ressaltando que se constitui em uma ação processual, sistemática e intencional e mistura com a ação de aprender ao mencionar a construção conhecimentos, visto que, de acordo com os princípios da Teoria de Piaget, quem constrói conhecimentos é o aluno. Dessa forma, essa partícipe não atentou para o fato de que no conceito prévio, ela elaborou uma significação que está voltada para a ação de aprender. No conceito reconstruído, ela não fez referência especificamente a ação de construir, uma vez que utilizou atributos do conceito prévio e a estes acrescentou outros, como a mediação e a interação, ampliando o conceito reconstruído. Dessa maneira, Francisca caracterizou o ensino não explicitando claramente qual a teoria que embasou sua formulação. O enunciado está, portanto, em uma perspectiva mais ampla e construtiva do que o formulado no conceito prévio.

O atributo da mediação foi explicitado no conceito prévio da professora Albenes como um dos elementos essenciais à ação de ensinar. No conceito reconstruído, a mediação continua em destaque juntamente com o atributo da construção de conhecimentos. O quadro 14 mostra os conceitos elaborados pela partícipe.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
O ensino é processo de mediação de conhecimentos a partir da troca de experiências.	É processo de construção onde o professor através de sua experiência e de forma sistematizada, medeia a realização de ações junto aos alunos, visando uma aprendizagem significativa.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Caracterização

Quadro 14 - conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Albenes.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Como observamos, a partícipe, no conceito prévio, faz referência à ação de ensinar como uma ação mediada pelas trocas de experiências, embora não tenha deixado claro quais são os partícipes que colaboram com essa troca, acreditamos ser entre professor e aluno, durante as interações estabelecidas na ação de ensinar. Assim, a professora supõe que nesse processo há mediação, troca de idéias e informações. No conceito reconstruído, a professora ressalta o ensino como um processo de construção em que o professor, de forma sistematizada, faz a mediação de ações junto aos alunos, para que eles aprendam de forma significativa. A professora, durante o processo de análise, comenta:

Albenes: – Analisando meus dois conceitos, o prévio e o reconstruído, vejo que houve ampliação na elaboração do conceito reconstruído, pois há atributos que o prévio não tem e a perspectiva teórica dos dois conceitos permaneceu a mesma, isto é, no construtivismo.

Albenes analisa que houve ampliação na construção do conceito prévio para o reconstruído e expõe claramente que eles estão fundamentados na mesma perspectiva teórica. Em relação ao nível de elaboração conceitual, percebemos que a professora, no primeiro conceito, fez uma descrição da ação de ensinar, dando ênfase à mediação e à troca de informações como processos inerentes ao ensino. No conceito reconstruído, ela formulou uma caracterização, já que destaca atributos da aprendizagem significativa. O construtivismo é a referência que ela afirma estar utilizando para formular os enunciados, porém os enunciados não apresentam os atributos que destacam a essência da construção de conhecimentos na perspectiva apontada. Embora as significações estejam em uma perspectiva mais construtiva, porque cita a mediação e a sistematização de ações que visam à aprendizagem significativa, apenas esses elementos não caracterizam especificamente a ação de ensinar como construtivista. Para que o enunciado da professora possa ser considerado construtivista, ele teria que conter outros atributos que são próprios desse contexto, como a assimilação, a

equilíbrio, o desequilíbrio, dentre outros. A partícipe precisaria ter compreendido que, nesse processo, o professor, ao ensinar, propõe conflitos cognitivos aos alunos com o objetivo de levá-los a construir conhecimentos. Dessa forma, concluímos que em nenhum dos dois conceitos a professora contempla atributos substanciais (processo intencional, interativo) e distintivos (orientado pelo propósito de promover a aprendizagem) que represente a universalidade e singularidade do significado do conceito de ensino, visto que a ação de ensinar é permeada pela experiência, a mediação e a sistematização, porém esses atributos são considerados insuficientes para incluir o conceito de ensino na categoria de formulação científica, conforme propõe Vygotsky (2001).

A troca é um dos elementos citados no conceito prévio da professora Shirlene. Para ela, ensinar é realizar trocas em um processo em que o sujeito que ensina também aprende. No conceito reconstruído, a partícipe formulou uma significação evidenciando a intencionalidade do ensino e sua sistematização para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. O quadro 15 mostra os conceitos elaborados por ela.

CONCEITO BASE: Ensino é processo intencional e interativo, orientado pelo propósito de promover a aprendizagem.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Ensino é processo contínuo de troca, onde o sujeito que ensina também está aprendendo.	Ensino é uma ação intencional, por isso deve ser sistematizada de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Caracterização

Quadro 15 - Conceito prévio e conceito reconstruído elaborado pela professora Shirlene.

Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Essa professora, em seu conceito prévio, diz que o ensino é processo em que são estabelecidas trocas, mas não explicita claramente quem participa dessa troca, apenas supõe que o sujeito que ensina também aprende. No segundo enunciado, isto é, no reconstruído, a partícipe associa a ação de ensinar a uma intenção, que é a de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo que é essa intenção que leva o ensino a ser considerado um processo sistemático. A partícipe, em seu processo de análise, evidencia:

Shirlene: – Analisando os dois conceitos, eu me percebo com uma prática de ensino baseada na teoria sócio-histórica e avancei no segundo conceito quando considero a importância da intencionalidade e da sistematização no processo de ensino.

Shirlene analisa os enunciados ressaltando que eles foram construídos com base nos fundamentos da abordagem sócio-histórica e que avançou no processo de elaboração conceitual. Para ela, no conceito reconstruído, são ressaltados os atributos intencionalidade e sistematização, elementos fundamentais para a ação de ensinar. Entretanto a abordagem sócio-histórica não faz menção apenas a esses atributos, embora os considere fundamentais para o desenvolvimento da atividade de ensinar, sendo que a estes são acrescentados outros, como processo, interação, mediação, volição ou vontade. Nesse sentido, a professora não apresenta em seus enunciados atributos substanciais e distintivos que conceituem ensino na perspectiva apontada por ela, tampouco na perspectiva do conceito que estamos utilizando para comparar, haja vista que os atributos processual, sistemático e intencional, presentes nas significações emitidas pela professora, são considerados atributos substanciais que incluem esse conceito em uma categorial geral, isto é, esses atributos pertencem a outros conceitos que também possuem esses atributos como, por exemplo, a avaliação, que é um processo sistemático e também intencional. Dessa forma, consideramos, com base em Guetmanova (1987), que esses atributos não são suficientes para conceituar ensino, pois faltam atributos distintivos, aqueles que lhe dão singularidade e que são próprios da atividade docente.

Assim, percebemos que, no primeiro enunciado, a professora elaborou um conceito no nível da descrição; no segundo conceito, ou seja, no reconstruído, ela caracterizou o processo de ensino, buscando apoio nas concepções que ressaltam a intencionalidade e a sistematização como elementos que servem de base para que haja a aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que as significações formuladas estão em um nível mais construtivo de ensino, já que o aluno tem suas necessidades levadas em consideração.

Dessa forma, percebemos que, nos conceitos prévios Natividade, Verônica, Conceição, Daci, Socorro e Joana emitiram significações que resgatam atributos pertencentes à concepção tradicional de educação, já que ressaltam que ensinar é transmitir conhecimentos. Essa compreensão de ensino está fundamentada nas teorias que conceituam ensino isolando os atributos objetivos e técnicos da atividade docente. Na perspectiva tradicional, ensinar é ato de transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, Meksenas (1988, p. 52) argumenta que “[...] o objetivo da tendência pedagógica tradicional é a transmissão de conhecimentos acumulados no decorrer da história [...]”, cabendo ao professor, por meio das aulas expositivas, transmitir as informações necessárias para que o aluno aprenda.

Para Gómez (1998, p. 67), o ensino, nessa perspectiva teórica “[...] apóia-se no fato comprovado de que o homem, ao longo da história, foi produzindo conhecimento eficaz, e que esse conhecimento pode se conservar e acumular transmitindo-o às novas gerações [...]”.

Nesse processo, a função da escola é de transmitir conhecimentos, focalizando mais a atenção nos conteúdos de interesse dos alunos.

Libâneo (1994, p. 65) comenta que, nessa visão, a ação de ensinar é centrada no professor já que é ele que interpreta e expõe as verdades acumuladas pela humanidade, utilizando como meio a exposição oral. De acordo com o autor, nesse processo, “[...] o material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento [...]”, resumindo a atividade de ensinar à mera transmissão de conteúdos, à realização de exercícios repetitivos e à memorização. Para Vasconcelos (2000, p. 18), o ensino, nessa perspectiva, pode ser sintetizado como processo em que

[...] o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal a matéria, bem como de exercício de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo [...].

O autor em referência argumenta que a aula produzida com base nessa concepção reduz os conhecimentos apenas à posse do conteúdo, à resolução de um ou mais exercícios modelo e à proposição de uma série de exercícios que os alunos resolvam solitariamente. Essa é uma prática comum no contexto escolar, que, de forma muito peculiar, é chamada de ensino tradicional (GÓMEZ, 1998) e que parece se confirmar nos enunciados emitidos pelas partícipes Natividade, Verônica, Conceição, Daci, Socorro e Joana. Elas evidenciaram, em seu conceito prévio, que ensinar é transmitir conhecimentos.

O ensino como ação de transmitir conhecimentos faz com que o educando apenas acumule informações que, na maioria das vezes, não tem ligação com suas necessidades, tampouco com os contextos sociais onde estão inseridos, refletindo uma visão individualista de ensino.

No conceito reconstruído, essas professoras, com exceção da partícipe Conceição, mudaram de concepção teórica, passando a compreender ensino como ação mais ampla que não se refere exclusivamente à transmissão conhecimentos. As significações construídas por Francisca, Albenes e Shirlene, no conceito prévio e o reconstruído, também evidenciaram uma concepção de ensino mais construtiva.

Nesse processo de elaboração conceitual, Natividade, Daci e Albenes consideram-se construtivistas. Observamos que a metáfora da construção de conhecimentos é mencionada pelas partícipes, porém elas não têm consciência clara sobre o que significa construir

conhecimentos, considerando os princípios da Teoria Construtivista que inspirou essa metáfora, pois o construtivismo parte da idéia de que o conhecimento é construído a partir da ação que o sujeito exerce sobre os objetos. Nesse processo, “[...] os esquemas da ação se ampliam, coordenam entre si e terminam sendo internalizados até transformar-se em esquemas mentais, dando origem ao pensamento [...]” (SILVA, 2004, p. 28).

Assim, o sujeito organiza seus esquemas mentais e aprende, compreendendo a realidade e agindo sobre ela. É essa relação entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem é que resulta na construção do conhecimento. Segundo Vasconcelos (2000, p. 46), para a elaboração efetiva do conhecimento, o professor deve

[...] possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes [...].

O papel do professor, nessa perspectiva, é de promover conflitos cognitivos nos alunos, permitindo que os desequilíbrios e as equilibrações levem-nos a construir conhecimentos, pois, nesse processo, segundo Silva (2004, p.40), a construção é uma ação realizada pelo aluno, sujeito ativo que “[...] organiza, estrutura e explica a realidade a partir daquilo que vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento [...]”. Para a autora, nessa concepção teórica, os conhecimentos não são ensinados, mas reconstruídos, cabendo ao professor criar situações que estimulem a construção. Nesse sentido, Vasconcelos (2000, p. 41) afirma que “[...] não se cria a partir do nada; ninguém conhece algo totalmente novo, para construir um conhecimento novo, o sujeito precisa recorrer a representações mentais prévias relativas ao objeto e também saber operar com estas representações, bem como transformá-las, criá-las”.

Dessa forma, as partícipes argumentaram que suas significações são construtivistas, porém não mencionam atributos específicos da construção na perspectiva construtivista. Esse problema de interpretação ocorreu também com as professoras que pensaram ter construído significações segundo os pressupostos da abordagem sócio-histórica.

No processo de análise, a maioria das professoras (Verônica, Conceição, Socorro, Joana, Francisca, Shirlene) não identificou claramente a concepção teórica que embasou suas formulações. Em relação ao nível de elaboração conceitual, observamos que não houve significados formulados no nível dos conceitos científicos, conforme propõe Vygotsky (2001). O nível de generalização apresentado por cada conceito expressou significações no

nível da descrição (Natividade, Verônica, Conceição, Daci, Socorro e Joana) e da caracterização (Francisca, Albenes e Shirlene). Considerando o movimento próprio do conceito, em seu processo de formação, Kopnin (1978) ressalta que o movimento do pensamento vai da ascensão do simples ao complexo, do inferior ao superior. Percebemos também que, durante a análise, houve partícipes (Natividade, Conceição, Daci, Socorro, Joana) que, ao reconstruírem o conceito de ensino, permaneceram no mesmo nível de elaboração conceitual, outras partícipes (Francisca, Albenes e Shirlene) mudaram de nível de elaboração e, de modo geral, a perspectiva apontada no conceito prévio não é a mesma do reconstruído. Consideramos que, nesse processo de análise, apenas a partícipe Conceição não evidenciou mudanças perceptíveis na reconstrução do conceito de ensino.

As mudanças que observamos no processo de análise do processo de formação dos conceitos elaborados pelas professoras que participaram da investigação demonstram que nenhuma expressão do pensamento encontra-se de todo pronta, acabada, já que está em constante movimento e transformação. Percebemos também que, durante a análise, as professoras se prenderam mais ao aspecto histórico do conceito do que propriamente a sua lógica de formação, visto que a base teórica que os conceitos foram construídos evidencia a ação de ensinar em seu processo de surgimento e desenvolvimento, não fazendo referência a atributos que destacam a particularidade e a singularidade do conceito de ensino, não sendo, portanto, suficientes para sua conceituação no nível científico, conforme estabelece Vygotsky (2001). A seguir, apresentamos a análise do conceito de aprendizagem.

3.5 Análise do conceito prévio e conceito reconstruído de aprendizagem

Para realização da análise do conceito de aprendizagem, utilizamos a mesma lógica do conceito de ensino, isto é, tomamos como base os princípios defendidos por Vygotsky (2001), Kopnin (1978) Guetmanova (1989) de que o conceito propriamente dito significa uma expressão do pensamento em diferentes níveis de generalização, em que estão presentes tanto os indícios ou atributos substanciais quanto os distintivos. Seguindo esse raciocínio, analisamos os conceitos prévio e o reconstruído de aprendizagem elaborados pelas partícipes que fazem parte deste estudo. Nesse processo, utilizamos como base comparativa o seguinte conceito: aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito. Iniciamos a análise pelas significações emitidas pela professora Natividade.

A partícipe Natividade, em seu conceito prévio, explicitou que aprender significa adquirir conhecimentos, enquanto que no conceito reconstruído, essa professora ressaltou a mudança de comportamento como ação resultante da aprendizagem. O quadro 16 mostra as significações elaboradas pela partícipe.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Aprendizagem é processo de aquisição de conhecimentos.	É mudança que acontece no comportamento.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 16 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Natividade.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Essa professora, em nenhuma das significações formuladas, apresenta atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito) que conceituam a aprendizagem, considerando a sua universalidade e singularidade, visto que aprender não significa somente adquirir conhecimentos e tampouco mudar de comportamento. A professor, durante a análise, comenta:

Natividade: – No meu primeiro conceito, não identifiquei atributos que fazem parte do conceito base e por isso fiz uma descrição sobre aprendizagem dizendo que aprender é adquirir conhecimentos. O conceito reconstruído também não apresentou nenhum atributo e nesse eu considero que aprender é mudar de comportamento. Nesse conceito também fiz uma descrição sobre a aprendizagem.

A professora, em sua conclusão, percebe que as significações que elaborou não apresentam os atributos necessários para conceituar aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a professora, tanto no conceito prévio quanto no reconstruído não evoluiu no seu processo de elaboração conceitual, permanecendo no nível da descrição, já que centra seus enunciados na perspectiva teórica do condutismo, a qual defende que o sujeito adquire conhecimentos por meio do acúmulo de informações, sendo que por meio desse processo ele aprende e muda de comportamento.

A professora Verônica, da mesma forma que a partícipe Natividade, também considerou em seu conceito prévio que a aprendizagem é resultado de aquisição de conhecimentos. No conceito reconstruído, a professora cita outros atributos e amplia sua significação. O quadro 17 explicita os conceitos da professora.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
É processo contínuo de aquisição de conhecimentos.	É uma ação contínua que se dá no âmbito pessoal e interpessoal e que leva o indivíduo ao crescimento.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 17 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Verônica.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

No conceito prévio, a professora Verônica expõe claramente que aprender é adquirir conhecimentos. No reconstruído, essa partícipe faz referência à aprendizagem como uma ação contínua, embora não explicita de quem é essa ação, supomos que seja do sujeito que está aprendendo. Essa ação, segundo a professora, atinge o sujeito de forma pessoal e social, significando que ele pode aprender sozinho e também com outras pessoas e é nessa relação que ele cresce como pessoa e profissionalmente. Durante a análise, a professora faz o seguinte comentário:

Verônica: – No meu primeiro enunciado descrevi a aprendizagem como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, no segundo, no reconstruído considerei a aprendizagem como uma ação contínua que leva ao crescimento, ao desenvolvimento do indivíduo.

Nesse processo, percebemos que o nível de elaboração dos conceitos formulados pela professora não evoluiu, visto que em nenhuma de suas significações são citados atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito), que representam a essência do significado de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito reconstruído permaneceu no mesmo nível do conceito prévio, isto é, no nível da descrição. Observamos também que o conceito reconstruído por essa partícipe apresenta-se de forma mais ampla, já que ela não considera a aprendizagem apenas como processo de aquisição de conhecimentos, mas como ação permanente que reconhece o sujeito na sua individualidade e as possibilidades do meio social contribuir para que ele se desenvolva. Em relação à concepção teórica utilizada nas significações da professora, percebemos que o conceito prévio apresenta indícios da aprendizagem associada aos estímulos. No conceito reconstruído, não há evidências claras sobre a base teórica que fundamentou a elaboração.

A aprendizagem como processo contínuo de aquisição de conhecimentos é também mencionada pela professora Conceição em seu conceito prévio. No conceito reconstruído, essa partícipe muda a lógica de sua significação, passando a considerar a aprendizagem como construção de conhecimentos. O quadro 18 explicita os conceitos elaborados pela professora.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Processo contínuo de aquisição de conhecimentos que leva a auto-reflexão.	É processo contínuo de construção de conhecimento internalizado pelas ações e transformado pelas idéias, interagindo com o meio social e cultural.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 18 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Conceição.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

No conceito prévio, Conceição, ao considerar a aprendizagem como processo contínuo de aquisição de conhecimentos, explicita que esse é um atributo desencadeador da auto-reflexão. No conceito reconstruído, a professora compreende que aprender é construir conhecimentos, processo que ocorre de forma permanente, no qual o sujeito aprendente internaliza ações e é transformado pelas idéias, num processo que se dá por meio da interação que ele estabelece com o meio social e cultural. Nesse significado, ela faz referência aos termos próprios da ação de ensinar, pois quem internaliza e constrói conhecimentos, de fato, é o aluno, porém, esses termos não se constituem em atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito), representativos do conceito de aprendizagem em sua universalidade e singularidade, porque a aprendizagem não significa somente adquirir conhecimentos e tampouco construir conhecimentos, mas se configura como ação realizada pelo próprio sujeito, que busca a superação de suas próprias capacidades. A professora, durante a análise, expõe:

Conceição: – No conceito prévio eu fiz uma descrição e está presente o atributo da teoria tradicional. No reconstruído, eu comecei o enunciado na mesma teoria e finalizei dizendo que os conhecimentos podem ser internalizados pelas ações e transformados pelas idéias e interagindo com o meio social e cultural, que acho que já avancei em relação a teoria apontada.

A professora Conceição, ao analisar os dois enunciados, reconhece que elaborou o conceito prévio no nível da descrição, acrescentando que o formulou tendo por base a

concepção tradicional de aprendizagem. Com relação ao conceito reconstruído, a partícipe não mencionou o nível de elaboração conceitual, mas evidenciou que esse enunciado foi elaborado, inicialmente, tendo por referência a mesma concepção teórica presente no conceito prévio, sendo que, no processo reflexivo, esse enunciado se modifica já que o seu pensamento passa a pertencer a outra corrente pedagógica, não explicitada pela professora. Dessa maneira, ela concluiu que avançou na elaboração do conceito reconstruído, porém observamos que esse avanço ainda não foi suficiente para que ela percebesse com clareza qual a concepção teórica que o fundamenta.

Nesse processo, verificamos que, embora a professora não tenha apresentado os atributos considerados necessários para conceituar a aprendizagem, já que os enunciados permaneceram no nível da descrição, ela mudou de concepção teórica, visto que, como ela mesma mencionou, o primeiro enunciado está fundamentado na perspectiva tradicional de aprendizagem e o segundo, o reconstruído, apresenta indícios que nos levam a concluir que ele se aproxima da perspectiva construtivista de aprendizagem.

A compreensão da aprendizagem como ação de aquisição de conhecimentos é também destacada no conceito prévio da professora Socorro. No conceito reconstruído, a partícipe utiliza a mudança de comportamento como base para formular sua significação. O quadro 19 mostra os conceitos construídos pela partícipe:

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
É aquisição do conhecimento sistematizado, onde o seu desenvolvimento é influenciado reciprocamente, ou seja, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.	É mudança de comportamento onde há uma interação do aprendiz com o meio para assimilar os conceitos de forma interpretativa e construtiva.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 19 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Socorro.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A professora Socorro, em seu conceito prévio, argumenta que a aprendizagem ocorre porque o sujeito adquire conhecimento sistematizado, sendo esse um processo recíproco, ou seja, quanto mais o indivíduo adquire conhecimentos mais ele aprende e se desenvolve. No conceito reconstruído, a professora evidencia que aprender é mudar de comportamento e que, nesse processo, o sujeito interage com o meio e assimila os conhecimentos de maneira

interpretativa e construtiva. Percebemos que Socorro, tanto no primeiro conceito, quanto no segundo, destacou elementos de concepções presentes na perspectiva tradicional, parecendo ser essa também a percepção da professora.

Socorro: – No meu primeiro conceito, fiz apenas uma descrição da aprendizagem afirmando que aprender é adquirir conhecimentos sistematizados e que, quanto mais essa aquisição acontece mais o sujeito se desenvolve. Já no reconstruído, continuei na mesma perspectiva teórica que o primeiro, que é a tradicional. Fiz uma descrição baseada em atributos dessa teoria, que é a mudança de comportamento que considero como avanço, pois não vejo mais a aprendizagem como ato de adquirir conhecimentos.

Conforme explicita no conceito reconstruído, Socorro não considera mais a aprendizagem como aquisição de conhecimentos, entretanto isso não constitui um avanço, como ela evidencia, porque as significações foram elaboradas tendo por base o mesmo referencial teórico, que é a concepção tradicional de aprendizagem. Consideramos que, nesse processo, ela não mudou de base teórica tampouco apresentou os atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito) suficientes para a conceituação da aprendizagem no nível científico, permanecendo os dois enunciados no nível da descrição.

A professora Daci menciona, em seu conceito prévio, que a aprendizagem ocorre em decorrência daquilo que é transmitido ao sujeito aprendente. No conceito reconstruído, essa professora se volta para a mudança de comportamento. O quadro 20, abaixo, relaciona as significações emitidas pela professora.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Aprendizagem é o que se aprende através do que é transmitido.	É mudança de comportamento gerada pela interação entre os pares.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 20 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Daci.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A ação de transmitir conhecimentos aparece no conceito prévio de Daci como elemento de destaque, já que é dessa ação que resulta a aprendizagem. A interação entre os pares é evidenciada no conceito reconstruído como o fator que faz com que o indivíduo aprenda e com isso modifique seu comportamento. Observamos que, em nenhum dos enunciados, Daci apresenta os atributos substanciais (processo intencional, interativo,

dirigido) e distintivos (atividade do sujeito) que representam a essência do significado da ação de aprender, visto que não se aprende apenas com o que é transmitido pelas pessoas, e a aprendizagem não significa necessariamente mudança de comportamento, mesmo quando essa aprendizagem ocorre entre pares. A professora, durante a análise, expõe:

Daci: – Comparando os dois enunciados, o prévio e o reconstruído, não identifiquei em nenhum dos dois atributos semelhantes ao conceito base. Não conceituei, apenas descrevi a aprendizagem. Considero que não evoluí, pois permaneci descrevendo a aprendizagem, tendo por base a mesma concepção teórica, que é a tradicional.

A partícipe, em sua análise, reconhece que não evoluiu de nível de elaboração conceitual, uma vez que as significações foram elaboradas no nível da descrição. Daci também explicita que os enunciados têm como fonte teórica a concepção tradicional. Assim, conforme mostram os enunciados, não houve avanços no processo de elaboração conceitual dessa professora, tampouco mudança de base teórica, não estando nenhuma das significações elaboradas por ela no nível dos conceitos científicos.

A aprendizagem como produto e não como processo é enfatizada no conceito prévio de Joana, quando ela afirma esse processo é resultado da transmissão de conteúdos. Essa partícipe, em seu conceito reconstruído, assim como a professora Daci, considera a aprendizagem como mudança de comportamento. O quadro 21 mostra os significados construídos pela professora Joana:

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
É resultado transmitido após a transmissão de conteúdos.	É mudança de comportamento que deve proporcionar ao aluno um melhor convívio no seu contexto social.
Conclusão: Descrição	Conclusão: descrição

Quadro 21 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Joana.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Conforme percebemos, Joana não citou, no conceito prévio, tampouco no reconstruído, atributos que constituem o significado de aprendizagem na sua universalidade e singularidade, isto é, a professora não menciona os atributos (processo intencional, interativo, dirigido) considerados substanciais, tampouco os atributos (atividade do sujeito) que são próprios da ação de aprender. Nesse sentido, consideramos que essa partícipe não conceituou aprendizagem cientificamente. A professora, em sua análise, comenta:

Joana: – No conceito prévio, não apresentei nenhum atributo do conceito base, apresentei apenas atributos da linha tradicional e com isso fiz uma descrição. No conceito reconstruído, também não identifiquei atributos do conceito base, fiz uma descrição novamente, pois ressaltei que aprender é mudar de comportamento, que está dentro da perspectiva behaviorista.

Joana demonstra consciência de que não apresentou em seus enunciados os atributos considerados necessários e suficientes para conceituar aprendizagem, pois apenas descreve a aprendizagem, enfatizando aspectos da concepção tradicional, destacando, a Teoria Behaviorista, que afirma que aprender é mudar de comportamento. Essa partícipe, portanto, não apresentou avanço nesse processo, já que o nível de elaboração conceitual permaneceu o mesmo, isto é, no nível da descrição.

A construção de conhecimentos é o aspecto embasador da formulação do conceito prévio emitido pela pesquisadora e partícipe Francisca. Em seu conceito reconstruído, a professora ressalta outros aspectos (finalidades, motivos, dentre outros), ampliando a significação de aprendizagem. O quadro 22 mostra os conceitos formulados pela partícipe.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
Aprendizagem é processo de apreensão e construção de conhecimentos	É processo inter e intrapessoal proveniente das atividades que o sujeito realiza, que envolve finalidades, motivos e favorece a transformação de si mesmo e do meio em que vive.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Caracterização.

Quadro 22 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Francisca.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A aprendizagem, no conceito prévio da partícipe, apresenta-se como processo em que o sujeito apropria-se dos conhecimentos, construindo-os a partir da ação que realiza. Embora a professora não tenha mencionado que tipo de ação é necessária para desencadear esse processo, supõe-se que seja a ação que o indivíduo realiza sobre o objeto do conhecimento. No conceito reconstruído, Francisca não faz mais referência à construção de conhecimentos, compreendendo a aprendizagem como um processo que parte do social para o individual, ou seja, o sujeito aprende primeiramente nas interações sociais que estabelece com os pares, posteriormente é que esse conhecimento passa a ser seu, isto é, a ser individual. A aprendizagem, de acordo com a professora, é decorrente das atividades que o sujeito realiza,

sendo orientadas por finalidades e motivos que têm como propósito promover a transformação do próprio sujeito. Essa partícipe, em sua análise, explicita:

Francisca: – Comparando os dois enunciados, percebo que em nenhum deles apresentei os atributos considerados essenciais para conceituar aprendizagem cientificamente. Assim, no conceito prévio, fiz uma descrição sobre a aprendizagem considerando-a como um processo em que o sujeito apropria-se dos conhecimentos e também o constrói. No conceito reelaborado, compreendo que a aprendizagem é um processo que, antes de ser individual, é social, que acontece nas interações entre pares e que ela é motivada por finalidades, ou seja, a aprendizagem somente acontece quando próprio sujeito vai em busca de satisfazer suas próprias necessidades, sendo essa a ação que o leva a transformar a si mesmo e o meio em que vive.

A partícipe compreende que os conceitos formulados não estão no nível dos conceitos científicos, conforme propõe Vygotsky (2001). Nesse sentido, o conceito prévio foi formulado no nível da descrição. No conceito reconstruído, a professora apresenta uma caracterização de aprendizagem, destacando os atributos processo e intenção (motivos, finalidades) e atividade como atributos que fazem parte desse conceito, mas que ainda não são suficientes para significar a aprendizagem em toda a sua essência. Dessa forma, consideramos que essa partícipe evoluiu na sua elaboração conceitual, passando do nível da descrição para o da caracterização. Compreendemos que também houve mudança de concepção teórica, porque o conceito prévio apresenta indícios que nos fazem concluir que ele pertence à Teoria Construtivista, embora a professora não faça referência aos atributos que são próprios dessa teoria, como assimilação, acomodação, equilíbrio, desequilíbrio, dentre outros. No conceito reconstruído, essa partícipe parece ter utilizado, como base para formulação do seu significado, os pressupostos da abordagem sócio-histórica, pois, nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como processo dirigido pela atividade do sujeito, a qual tem uma finalidade e um motivo. Essa partícipe, no processo de elaboração dos conceitos, não explicitou os atributos substanciais e distintivos necessários e suficientes para expressar a amplitude do conceito de aprendizagem.

No conceito prévio da partícipe Albenes, a aprendizagem é compreendida como construção de conceitos. A construção e a reconstrução do saber são aspectos ressaltados em seu conceito prévio. O quadro 23 mostra os conceitos da referida professora.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
É tudo aquilo que se consegue aprender a partir da construção de conceitos, levando-se em consideração as experiências de vida.	É processo contínuo de construção e reconstrução do saber de forma sistemática e organizada.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 23 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Albenes.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

Essa professora, em seu primeiro enunciado, ressalta que a construção de conhecimentos ocorre levando-se em consideração as experiências de vida, porém é importante considerar que a aprendizagem não ocorre somente pelas experiências e que, no âmbito da construção de conhecimentos, a relação não é com as experiências de vida, mas com o objeto a ser conhecido. No conceito reconstruído, a professora compreende que a aprendizagem acontece em um processo contínuo e sistematizado em que o aprendiz constrói e reconstrói saberes. Ressaltamos que esse processo também pode acontecer de forma assistemática, envolvendo o contexto histórico e social em que o sujeito se encontra. Nesse significado, embora a partícipe não tenha explicitado, acreditamos que a reconstrução acontece com o objetivo de ampliar cada vez mais a aprendizagem do indivíduo. Albenes, durante a análise, comenta:

Albenes: – No meu conceito prévio, não há atributos do conceito base, mas analisando-o dentro da perspectiva teórica em que ele se encontra, que é o construtivismo, em que o atributo em destaque é a construção, eu fiz uma descrição e no reconstruído, que continua nessa mesma teoria. Identifiquei um atributo do conceito base (processo) e também fiz uma descrição.

A professora conclui que, tanto no conceito prévio, quanto no reconstruído, as significações foram elaboradas no nível da descrição. Nesse processo, consideramos que a professora não apresentou os atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito) representativos da essência do conceito de aprendizagem. Esse significado não expressa a relação de particularidade, universalidade e singularidade necessária à amplitude do conceito. Albenes considera que seus enunciados foram elaborados tendo por base teórica a concepção construtivista. Nesse sentido, compreendemos que, nos enunciados da partícipe, há indícios dessa teoria, mas ainda faltam atributos como

assimilação, equilibração, desequilíbrio, que são próprios da ação de aprender e que não foram mencionados pela referida professora.

A professora Shirlene, assim como outras partícipes desse grupo, no conceito prévio, também menciona que aprender é construir conhecimentos. Em seu conceito reconstruído, acrescenta outros elementos e amplia a visão da construção proposta no primeiro significado. O quadro 24 mostra os conceitos elaborados pela professora.

CONCEITO BASE: Aprendizagem é processo intencional, interativo, dirigido pela atividade do sujeito.	
CONCEITO PRÉVIO	CONCEITO RECONSTRUÍDO
É processo contínuo de construção de conhecimentos.	É um processo contínuo que acontece através da interação entre o objeto do conhecimento e os indivíduos, levando-os a uma transformação na forma de agir.
Conclusão: Descrição	Conclusão: Descrição

Quadro 24 - Conceito prévio e conceito reconstruído sobre aprendizagem da professora Shirlene.
Fonte: Sessões de estudos e sessões reflexivas.

A partícipe Shirlene, no conceito prévio, faz referência à aprendizagem como construção de conhecimentos que acontece de forma processual e contínua. O caráter processual e contínuo é destacado novamente no conceito reconstruído, e a este ela acrescenta que a aprendizagem ocorre por meio da interação que existe entre o objeto do conhecimento e os indivíduos entre si, ação que faz com que os sujeitos transformem seu modo de agir. Nesse processo, consideramos que a professora não apresentou os atributos substanciais (processo intencional, interativo, dirigido) e distintivos (atividade do sujeito) que conceituam aprendizagem considerando sua universalidade e singularidade, permanecendo suas significações no nível da descrição. A professora em, sua análise, comenta:

Shirlene: – Na minha análise, verifiquei que no conceito prévio fiz apenas uma descrição da aprendizagem; já no reconstruído considero que avancei, pois fiz uma caracterização. Aprimorando mais esse conceito, ele pode até ser considerado um conceito dentro da perspectiva sócio-histórica.

Essa partícipe analisa que em seu conceito prévio apenas descreveu a aprendizagem e que, no conceito reconstruído, avançou, já que faz uma caracterização relacionando esse significado à abordagem sócio-histórica. Observamos que não houve o avanço mencionado pela professora e que a significação emitida no conceito reconstruído continua no nível da

descrição, pois, conforme já mencionamos, Shirlene apenas acrescenta outros elementos (como a interação do sujeito com o objeto) que aproximam o significado do enunciado aos princípios da Teoria Construtivista de aprendizagem e não da abordagem sócio-histórica, como pensa a colaboradora. Dessa maneira, os atributos ressaltados tanto no conceito prévio, quanto no reconstruído não foram suficientes para conceituar cientificamente aprendizagem, conforme especifica Vygotsky (2001), não havendo, portanto, avanços no nível de elaboração conceitual dessa partícipe.

Em síntese, as partícipes Natividade, Verônica, Conceição e Socorro explicitaram no conceito prévio que a aprendizagem é ação de adquirir conhecimentos. Daci e Joana compreendem que esse processo é resultante da transmissão de conteúdos. As significações são originadas da concepção tradicional de aprendizagem, que apresenta como princípio básico a defesa de que a melhor forma de preparar o sujeito para a vida em sociedade é fazê-lo assimilar os conhecimentos acumulados no decorrer da evolução histórica da espécie humana. Nesse contexto, Meksenas (1988, p. 52) afirma que “[...] cabe ao aluno adquirir o maior número possível de informações, com objetivo de enriquecer sua cultura individual para, com isso, desenvolver uma função útil na sociedade”.

Para o autor, nessa abordagem, o sujeito aprendente ocupa um lugar secundário durante o processo de aprendizagem, visto que o professor é quem transmite as verdades científicas, por meio de metodologias expositivas. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2000, p. 20) enfatiza que, nesse tipo de metodologia, “[...] o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer a relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando [...]” e se adaptando à prática meramente transmissora, em que os conhecimentos são trabalhados de forma isolada e totalmente desvinculados dos interesses e dos problemas sociais em que os alunos estão inseridos.

Nesse processo, o aluno recebe o conhecimento pronto e vai memorizando e acumulando as informações repassadas pelo professor. Essa foi a compreensão que as partícipes Natividade, Verônica, Conceição, Socorro, Daci e Joana manifestaram a respeito do processo de aprendizagem quando formularam o conceito prévio. A aprendizagem, nessa perspectiva, “[...] continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Para Socorro, Daci e Joana, a aprendizagem também significa mudança de comportamento, já que, ao reconstruírem o conceito de aprendizagem, manifestaram esse entendimento, evidenciando, assim, que a lógica empregada na formulação do significado é o

da concepção tradicional, que concebe aprendizagem associando-a apenas aos estímulos que os indivíduos recebem para aprender. Essa concepção é defendida por Skinner (RIES, 2003), para quem o homem é produto das forças do meio, isto é, “[...] a aprendizagem se dá por influência dos estímulos do meio [...]”, sendo que esses estímulos fazem com que o sujeito aprenda e modifique o comportamento (RIES, 2003, p. 59).

O Behaviorismo privilegia, dessa forma, a dimensão técnica da aprendizagem, haja vista que os objetivos do ensino são sistematizados com o objetivo de levar os alunos a conseguir o comportamento adequado. Nesse processo, Meksenas (1988, p. 54) afirma que “[...] o aluno recebe a informação (estímulo), à qual deverá apresentar uma resposta adequada [...]”. Assim, a aprendizagem é sempre iniciada e controlada pelo ambiente e está condicionada ao modelo estímulo-resposta em que o aluno é condicionado a responder o que se espera dele. Para Libâneo (1985, p. 30),

[...] a aprendizagem é uma questão de modificação de desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter [...].

Nesse processo, de acordo com o autor, o que se valoriza não são os conteúdos, mas as técnicas que são empregadas para que os alunos consigam obter o comportamento desejado. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 29), nessa concepção, a aprendizagem é considerada “[...] como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas [...]”.

A visão da aprendizagem como processo de aquisição de conhecimentos e como mudança de comportamento é um pensamento ainda muito presente nas rotinas escolares, realidade que pode ser percebida na forma de pensar que muitos educadores manifestam, como é o caso desse grupo de professoras, as quais elaboraram suas significações sobre aprendizagem explicitando essa compreensão.

A aprendizagem como ação de construir conhecimentos foi mencionada no conceito prévio sobre aprendizagem por Francisca, Albenes e Shirlene, esse pensamento fundamenta-se nos princípios do construtivismo piagetiano de que o sujeito constrói conhecimentos a partir da interação que estabelece com o meio e com os objetos. Para Facci (2004, p. 96), nesse processo, “[...] todo conhecimento implica uma parte que é fornecida pelo objeto, que possui propriedades físicas, sociais e culturais, e uma parte disponibilizadora pelo sujeito, como organização de seus esquemas e assimilações [...]”.

Nesse sentido, o pensamento do sujeito constrói-se na interação com os objetos e a aprendizagem, portanto, ocorre por meio do processo de assimilação e acomodação, resultando na adaptação, que é justamente o equilíbrio existente entre esses dois processos. Segundo Facci (2004, p. 10),

[...] caso surja uma nova situação e as estruturas operatórias sejam ineficientes para lidar com a situação, ocorre um processo de desequilíbrio. Portanto, será necessária uma outra adaptação às novas circunstâncias, na busca de um estado de equilíbrio superior. Esse processo de equilibração e desequilibração é que promove a construção e o progresso do conhecimento em cada estágio de desenvolvimento [...].

Dessa forma, compreendemos que, no processo de aprendizagem, a construção de conhecimentos acontece por meio do processo contínuo de assimilação, acomodação e desequilibração, processo que faz com que o aluno organize seus esquemas mentais e aprenda. Assim, cabe ao professor selecionar situações em que eles possam realizar suas próprias experiências e construir conhecimentos. No modelo construtivista, de acordo com Weisz (2002, p. 66), “[...] o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar [...]”, e as situações desafiadoras fazem os alunos testarem suas hipóteses e enfrentarem as contradições das próprias hipóteses, isto é, daquilo que eles conseguem produzir sozinhos ou com os outros. O aluno, nesse processo, é sujeito ativo que, progressivamente vai construindo conhecimentos à medida que age sobre os objetos e incorpora elementos cognitivos novos a uma estrutura já existente (RIES, 2003).

Desse modo, consideramos que Francisca (no conceito prévio), Albenes, Shirlene (no conceito prévio e reconstruído) e Conceição (no conceito reconstruído) formularam suas significações tendo por base a perspectiva teórica defendida pelo construtivismo, já que utilizaram como principal atributo a metáfora da construção de conhecimentos, ou seja, a concepção de que o aprendiz não recebe conteúdos prontos, pois ele é ativo, que é nas interações que ele enfrenta os conflitos cognitivos, assim, constroem seus próprios conhecimentos.

No conceito reconstruído, a participante Verônica não deixou claro, que base teórica fundamentou sua formulação e Francisca elencou atributos que aproximaram seu significado aos princípios da abordagem sócio-histórica. Essa abordagem centra a atenção na perspectiva teórica proposta por Vygotsky (2001) de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem a partir da interação que o sujeito estabelece com outros indivíduos da sua espécie e com a linguagem.

De acordo com a abordagem sócio-histórica, é por meio dessas interações que os indivíduos internalizam os conhecimentos, processo mediado pela linguagem e pela colaboração dos pares. Nessa perspectiva, Vygotsky (1998, p. 115) afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”.

A aprendizagem, na visão do referido autor, é uma ação social que acontece, primeiramente, no nível social, isto é, entre pessoas; posteriormente, passa para o nível individual, isto é, interioriza-se. Nesse processo, vários fatores podem contribuir para a transformação dos conhecimentos apreendidos socialmente, dentre eles, Vygotsky (2001) ressalta a importância da mediação de um par mais experiente. Nesse contexto, é que se destaca o papel da escola e do professor para o processo de conhecer. Nessa direção, Vygotsky (1998, p. 112) enfatiza a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa:

[...] 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.

Nesse processo, a mediação do professor é de fundamental importância, já que possibilita que o aluno internalize conhecimentos, aprenda e se desenvolva. A mediação, nesse sentido, é intencional e consciente, permitindo que o professor, no decorrer desse processo reflita, sobre sua prática e sistematize situações de aprendizagem que atendam não somente às necessidades dos alunos, mas também às próprias necessidades.

Nessa direção, Facci (2004, p. 236) destaca que “[...] o professor no processo ensino-aprendizagem faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, levando este a resolver os problemas escolares, utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto [...]”. Nesse contexto, o professor deve planejar situações que propiciem o desenvolvimento das potencialidades mentais do educando, como afirma Vygotsky (2001, p. 325):

[...] existe um processo de aprendizagem: ele tem a sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem sua lógica de desenvolvimento [...].

Conhecer essa lógica é importante porque ela permite que o professor atue na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, intervindo e contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais. Assim, embora a partícipe Francisca não tenha afirmado claramente que o conceito reconstruído apresenta indícios que o inserem na perspectiva da abordagem sócio-histórica, compreendemos que a sua significação pode ser classificada como pertencente a essa abordagem. As outras professoras elaboraram significações adotando como base ora a concepção tradicional de aprendizagem (Conceição, Natividade, Socorro, Verônica, Daci, Joana), ora a concepção construtivista (Shirlene, Francisca, Albenes, Conceição, Verônica).

No processo de elaboração de conceitos, percebemos que, com exceção da partícipe-pesquisadora Francisca, que passou do nível descritivo para o da caracterização, as demais professoras elaboraram seus conceitos no nível da descrição. Isso demonstra que os conceitos não foram elaborados no nível científico, conforme especifica Vygotsky (2001). De acordo com esse autor quando isso acontece, é porque o sujeito ainda não se apropriou de forma consciente da essência do objeto, estando suas significações ainda em fase de consolidação. Nesse sentido, observamos que as partícipes, ao elaborarem os significados, não voltaram o seu pensamento para os atributos necessários e suficientes que conceituam aprendizagem, bem como não atentaram para as relações que esse significado estabelece com outros conceitos, tampouco ressaltaram a sua singularidade, já que não retrataram atributos que pertencem ao conceito de aprendizagem, dando-lhe especificidade como, por exemplo, o atributo que ressalta que esse processo é dirigido pela atividade do próprio sujeito que aprende. Nesse processo, as professoras apresentaram formulações que se voltam para o contexto histórico de origem e desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Para Kopnin (1978, p. 183), no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, o caráter histórico de que ele se reveste “[...] representa o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento [...]”. Dessa maneira, tanto no conceito de ensino quanto no de aprendizagem, as significações foram tecidas resgatando as concepções que, ao longo da evolução histórica da sociedade, apresentam modelos formativos que orientam a atividade de ensinar e aprender.

Para conceituar cientificamente, conforme já explicitamos, é preciso conhecer a essência do objeto. Kopnin (1978, p. 184) considera que “[...] para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecermos a essência do objeto [...]”. Essa afirmação nos leva a

compreender que, para revelar a história do objeto, é preciso o conhecimento de sua essência, do seu sentido e significado.

Dessa forma, alguns enunciados emitidos pelas partícipes apresentaram-se de forma difusa, visto que elas não demonstraram uma consciência clara da amplitude da ação de ensinar e aprender, mesmo que tenham feito referência aos aspectos históricos que caracterizaram a evolução desse significado, o que nos leva a concluir que a compreensão desse grupo sobre o que de fato representa o ensino e a aprendizagem está em processo de consolidação, condição inerente a toda forma de pensamento.

A videoformação como ferramenta de análise da prática contribuiu para que os docentes conhecessem aspectos de sua profissionalidade, confrontassem teoria e prática e ressignificassem suas ações. É sobre essa questão que, a seguir, passamos a discutir.

CAPÍTULO IV

CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE



A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

NÓVOA

Neste capítulo, fazemos referência à análise da prática docente realizada com ajuda do videoteipe. A análise foi feita em sessão de videoformação de uma aula gravada no vídeo, processo que possibilitou às professoras refletirem sobre o que fazem, confrontando teoria e prática. Nessa perspectiva, as partícipes realizaram a reflexão inter e intrapessoal e evidenciaram escolhas, opções teóricas, visualizando possibilidades de mudança da teoria e da prática de ensinar. Nesse contexto, nos apoiamos no referencial teórico de Ferrés (1996), Vygotsky (2001), Romero (2004), Magalhães (2004) dentre outros.

4.1 Confronto pela imagem: o olhar sobre si mesmo

A ação de ensinar é uma prática concreta que se efetiva nas interações vivenciadas em sala de aula. De acordo com Tardif (2002, p.118), “[...] ao entrar em sala de aula o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações [...]”, as quais na perspectiva do autor, se constituem aspecto importante que determina a natureza dos procedimentos adotados pelo professor.

Para Altet (2000, p.15), o professor, na sua prática de sala de aula, “[...] preenche duas funções interligadas e complementares: uma função didática de estruturação e de gestão de conteúdos e uma função pedagógica de gestão interativa dos acontecimentos na aula”. Essa gestão, isto é, a forma como o professor estabelece essas interações e conduz o trabalho no espaço da sala de aula está, de certa forma, ligada aos modelos formativos estabelecidos pelas concepções teóricas sistematizadas ao longo da evolução do ensino e que vêm sendo trabalhadas pela escola. Dessa forma, a prática do professor é fundamentada em teorias. Nesse sentido, Weisz (2002, p. 55) enfatiza: “[...] quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que a orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Para a autora, compreender a ação do professor envolve vários aspectos, incluindo desvelar a concepção presente em sua ação, já que, conforme a concepção teórica adotada ele organiza o seu trabalho delineando os caminhos pelos quais a aprendizagem acontece. Nessa trilha, deparamos-nos com várias concepções que explicam o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, compreendemos que, de acordo com as reflexões realizadas neste trabalho, as concepções que mais se destacam são a tradicional, a construtivista e a sócio-histórica.

A concepção tradicional, historicamente, é aquela que mais está presente nas representações e na prática docente. Essa concepção se baseia nas idéias empiristas de ensino e aprendizagem, já que expressa a idéia de que o homem, ao nascer, é uma tábula rasa, vigorando, por essa razão, o pensamento de que o conhecimento está fora do sujeito e, para aprender, é preciso acumular informações. Nesse processo, o professor tem o papel de transmitir conhecimentos.

O ensino, nessa visão, é considerado como processo de transferência de saberes externos e de transmissão cultural, sendo também resultante de comportamentos observáveis e de treinamento de habilidades. Nesse sentido, ensinar é ação que gera acúmulo de

informações e mudança de comportamento e que consiste em provocar o aparecimento daquilo que já está previamente determinado pela própria espécie humana, limitando-se a observar traços comportamentais ou inerentes à personalidade de cada indivíduo. Essa concepção é considerada inatista, sendo que uma das implicações desse pensamento para a educação é a idéia de homem passivo, que não questiona e que repete fielmente aquilo que lhe é repassado pelo professor.

Na concepção construtivista, ao contrário da tradicional, pressupõe-se que haja atividade por parte do sujeito que aprende, já que, segundo essa concepção, o indivíduo, além de obter informações do meio físico, integra novos conhecimentos aos já existentes. Nesse processo, segundo Weisz (2002, p.58), “[...] o aprendiz é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio [...]”. O professor, nessa perspectiva, renuncia ao papel de dono do saber, para organizar práticas geradoras de conflitos cognitivos que façam os estudantes construir o próprio conhecimento, ação que se dá mediante a organização de esquemas mentais pelo aluno. Nessa perspectiva, “[...] os esquemas da ação se ampliam, coordenam-se entre si e terminam sendo internalizados até transformar-se em esquemas mentais, dando origem ao pensamento” (SILVA, 2004, p. 28).

A construção de conhecimentos, na perspectiva piagetiana, depende da ação que os sujeitos realizam sobre o objeto do conhecimento. Nesse sentido, Ries (2003, p.114) afirma que

[...] um aspecto importante que pode ser inferido da teoria piagetiana é que o verdadeiro conhecimento (físico ou lógico-matemático) não é transmitido pela escola, mas construído pelo sujeito através das ações exercidas sobre os objetos. Um dessa natureza (endógeno) jamais será esquecido, ao contrário dos conhecimentos exógenos, como o demonstram os conhecimentos adquiridos na escola tradicional, que são rapidamente esquecidos [...].

O autor em referência argumenta que o objetivo da educação não é transmitir verdades ou informações, mas possibilitar ao aluno a oportunidade de aprender por si mesmo, tendo a escola e o professor o papel de apresentar às crianças de diferentes idades conteúdos assimiláveis às suas estruturas cognitivas.

A abordagem sócio-histórica parte do princípio de que os sujeitos aprendem em um processo mediado por um par mais experiente, que, no caso, pode ser o professor ou um colega de turma que esteja em um nível mais avançado de desenvolvimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, já que propõe desafios e estimula a

apreensão de conhecimentos de forma compartilhada. Nesse processo, o educando aprende inicialmente em colaboração e posteriormente, passa a fazer sozinho o que antes só fazia com ajuda de um par mais experiente.

Nessa perspectiva, a educação escolar é uma das formas de atividade humana, e o ensino é o objeto dessa atividade, tendo o professor o papel de contribuir para a formação do homem como ser humano. Desse modo, a ação de ensinar é sistemática e mediada, sendo professor e aluno agentes que participam ativamente do processo de apreensão de conhecimentos, na escola, lugar de referência onde esse processo ocorre. Vygotsky (2001) destaca a importância da escola e da mediação de pares mais experientes no processo de ensino e aprendizagem, pois a realização de intervenções intencionalmente guiadas contribui para que os indivíduos passem de um nível a outro de desenvolvimento. Nesse processo, Serrão (2006, p. 31) afirma que, “[...] o ensino é uma possibilidade de formar a pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico-cultural capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o [...]”.

Assim, na abordagem sócio-histórica, a atividade principal do professor é o ensino, compreendido como processo intencional, sistemático e volitivo de mediação que se volta para a internalização dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, numa ação transformadora, que se desenvolve a partir das relações inter e intrapessoais. Nessa direção, a aprendizagem é processo que “[...] inicia-se por um desenvolvimento interpsicológico e segue por um plano intrapsicológico [...]” (RIES, 2003, p. 138), sendo que é por intermédio desse processo que o sujeito que aprende também se desenvolve.

Com base no exposto, concepções diferentes originam práticas diferentes, sendo importante e necessário que os professores reflitam sobre suas práticas e também sobre as teorias implícitas no ensino, para que possam transformá-las. De acordo com Moreira (2005), o diálogo com a prática abre espaço para a busca de respostas e para a sua compreensão. Nesse sentido, a reflexão faz-se necessária, visto que possibilita ao professor tomar consciência das suas intenções, das conseqüências de seus atos e também do que pensa e faz (FURTER, 1987). A reflexão que o professor realiza, tendo por base a própria prática, “[...] faz emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das conseqüências” (GIESTA, 2001, p. 22). A autora em referência argumenta que o professor precisa estar consciente dos conhecimentos que utiliza para enfrentar as situações cotidianas da sala de aula, e o que torna possível esse processo é o exercício de reflexão sobre a prática.

Pimenta (2002), ao referir-se à reflexão, explicita que todo ser humano reflete, mas não é qualquer processo de reflexividade capaz de promover a tomada de consciência sobre o agir docente. Magalhães (2002) afirma que refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político e confrontá-la com um contexto de tradição, porque é esse contexto que favorece a compreensão das ferramentas teóricas que o professor utiliza, possibilitando a reconstrução de estratégias, procedimentos e recursos utilizados na atividade docente. Nesse sentido, utilizamos a reflexão crítica como suporte para análise da prática das professoras que fazem parte deste estudo.

A reflexão crítica não acontece de forma aleatória, ela precisa ser sistematizada por meio de procedimentos que a favoreçam. Assim, sistematizamos o exercício reflexivo sobre a prática, tendo por base as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Contreras (2002) e já descritas anteriormente. Para realizar esse processo reflexivo, utilizamos como procedimento a videoformação, partindo do videoteipe da aula de seis professoras, procedimento utilizado como recurso mediador da reflexão crítica.

Na videoformação, a linguagem representa uma prática discursiva em que os indivíduos interagem entre si e constroem suas significações, provocando mudanças e transformações sociais (VYGOTSKY, 2001). Trata-se de uma ferramenta necessária, pois permite obter dados sobre as representações dos professores acerca de suas ações, permitindo a interpretação de suas escolhas.

A colaboração, nesse contexto, significa uma construção coletiva em que os sujeitos têm oportunidades iguais para “[...] apresentar e discutir criticamente, significações, teorias de ensino e aprendizagem, numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula [...]” (ROMERO, 2004, p. 142). Assim, a linguagem e a colaboração são condições fundamentais para a concretização do exercício de reflexividade sobre a prática, já que os professores, ao ver a aula no vídeo, refletem colaborativamente, emitindo significações sobre o que pensam e fazem.

O vídeo se revela, portanto, como instrumento útil para a análise da prática pedagógica, uma vez que contribui para que o professor se conscientize de suas ações e da forma como atua profissionalmente. Para Paquay e Wagner (2001, p. 150), “[...] o registro em vídeo de fato deixa uma marca: ele permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo [...]”, permitindo o estabelecimento de uma estreita relação entre teoria e prática. O uso do vídeo, segundo Sadalla e Larroca (2004), leva o professor ao encontro de si mesmo. Ferrés (1996, p.

52) argumenta ainda que o vídeo é semelhante a um espelho, mas com uma diferença: “[...] O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista, no vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista [...]”. Dessa forma, a aula gravada em vídeo oferece uma amplitude de aspectos que podem ser analisados e que, por isso mesmo, possibilita aos pares conhecimentos relativos a si mesmos (como imagem, tom de voz, gestos, atitudes) e à sua profissionalidade.

Dessa forma, a confrontação pela imagem abre espaço para que o professor adquira as informações concretas sobre o que faz, como faz e por que faz. Nesse processo, o professor se distancia de sua ação para observá-la e discuti-la com os pares, refletir e provocar transformações no pensamento e na prática de ensinar.

Nessa perspectiva, para desencadear o exercício de reflexividade sobre a prática, realizamos a filmagem de aulas das professoras Natividade, Verônica, Conceição, Daci, Joana e Shirlene. Após as filmagens, analisamos o material com cada partícipe individualmente, para fazer a seleção das cenas que fariam parte dos videoteipes, os quais ao ficarem prontos, foram utilizados nas sessões reflexivas, quando as partícipes realizaram a reflexão intra e intersicológica. Inicialmente, cada professora fez sua análise individualmente e, posteriormente, as outras colaboradoras socializaram experiências e analisaram a aula das parceiras observadas. Os enunciados que apresentamos a seguir explicitam momentos da videoformação vivenciados nas sessões reflexivas.

4.2 Análise da prática da partícipe Natividade

Olhar a imagem no vídeo faz com que o professor descubra aspectos de si mesmo antes nunca imaginados. De acordo com Brito e Loureiro Júnior (2006, p. 45), o uso do vídeo apresenta várias vantagens: “[...] permite a análise das ações ou acontecimentos no momento em que eles se produzem, favorece a comparação entre diversas paisagens, diferentes ambientes, favorece a introspecção e a descoberta de novas dimensões da realidade [...]”, dessa forma, contribui para que o professor tenha mais consciência de si mesmo como pessoa e como profissional, processo em que descobre e provoca transformações em sua prática. Nessa perspectiva, a partícipe Natividade realizou a análise de sua prática, iniciando pela ação de descrever, explicitada a seguir:

Eu procurei trabalhar com eles uma fábula, porque é um tipo de texto que eu não tinha trabalhado ainda. Nessa fábula eles tinham que fazer a reescrita, identificando a pontuação e os parágrafos. O assunto dessa aula era identificar a pontuação necessária e os parágrafos do texto. Por isso eu não coloquei nenhuma pontuação, deixei para eles fazerem a pontuação, deixei o texto todo desarrumado, que era para eles arrumarem colocando em forma de parágrafo. Eram 37 alunos da quarta série que tinham entre 9 e 10 anos. O meu objetivo era que eles identificassem parágrafo e pontuação, porque a gente estava esperando a prova da SEMEC, que geralmente tem produção de texto, pontuação. Iniciamos com a leitura coletiva, reescrita do texto. Em relação a reescrita, o texto precisava ser organizado em parágrafos. A fábula não vinha organizada em parágrafo. A minha intenção era essa, levar a fábula sem nenhuma pontuação, sem nenhum parágrafo para eles fazerem isso. Com relação a organização da turma, ela estava organizada em forma de grupo, não porque eu os tinha organizado, mas porque a gente já tinha o hábito de trabalhar dessa forma e eles automaticamente já se organizavam assim, mas ficava muito difícil organizar em grupo, porque a sala era pequena e a quantidade de aluno era grande. Mesmo assim, a participação dos alunos foi boa. Gostei da participação, até mais do que da minha. A participação foi boa, porque eles faziam questão de dizer que tinham entendido, citando até exemplos. Eu acho que foi ativa porque a maioria da turma estava participando.

Informando a postura, o porquê das opções teóricas, a partícipe Natividade realizou a ação de informar.

Eu acho que os objetivos da aula foram atingidos, porque, a partir do momento que eles estavam participando, é porque eles entenderam. Então, quando eles entendem o assunto trabalhado em sala, os objetivos foram atingidos. E nos grupos eu fui olhando, observando e vendo se eles estavam fazendo, por isso os objetivos foram atingidos. A minha postura, eu achava que estava boa, mas depois que vi o vídeo, achei que faltou algo. Eu estava muito nervosa. Mas eu acho que fiz certo e o vídeo me ajudou a ver em que eu preciso melhorar. E eu procurei ajudar os alunos no que eles estavam precisando. Quando o aluno tinha dúvida, eu falava para ele estudar mais, exercitar mais. Eu acho que fiz a mediação necessária, pois eu andei na sala, quando eles me procuravam, ia lá atender. Quando eles tinham dúvidas e me chamava eu ia lá e procurava ajudar. E a minha concepção de ensino está mais para a tradicional, está mais não, a aula está toda tradicional, porque, como os meninos já sabiam o que era fábula, eu deveria ter solicitado que eles fizessem uma fábula, observando a pontuação e os parágrafos e no caso eu trouxe o texto pronto. Falando do meu papel, eu não acho que cheguei na aula só transmitindo. O meu papel eu acho que foi de mediadora, pois eu saía procurando ajudá-los, orientá-los, não dando repostas prontas como eles gostariam, assim, eu acho que fui mediadora. E como eu trabalhei o conhecimento, eu acho que fui mediadora e houve interação, porque os alunos participavam, eu estava junto com os alunos, quando o aluno me chamava eu ia lá e, quando o aluno queria participar, eu o deixava à vontade para falar.

Na ação de confrontar, a professora percebe as possibilidades de fazer diferente.

Eu acho que minha aula contribuiu para a formação dos alunos, porque eu não fui dar repostas prontas, diretas, deixei que eles pensassem. Eu os deixei mais à vontade para responderem as atividades. Quando a gente o deixa à vontade para escolher, para procurar a resposta, acho que a gente está dando a oportunidade dele ser uma pessoa ativa, não ficar

parada, de ele buscar aquilo que interessa a ele. A desvantagem dessa aula é como já falei, eu entreguei tudo pronto para eles. Entreguei a fábula, só que não estava com os parágrafos feitos, mas eu poderia muito bem ter mandado eles fazerem e depois pontuarem. A vantagem é que aquele objetivo que eu estava querendo alcançar, que era fazer os parágrafos, as pontuações, eles foram atingidos.

Na ação de reconstruir, a professora visualiza a mudança.

E nessa aula eu faria tanta coisa diferente. Se eu fosse trabalhar um texto, eu não ia chegar lá com o texto pronto. Eu ia pegar um texto que fosse feito pelo aluno e ia pedir para eles mesmos fazerem as correções. Então, para mudar, eu acho que a gente deve estudar muito, todas essas perspectivas: tradicional, construtivista, todas essas concepções. Eu já estou começando a ver o que é, o que não é, a diferenciar uma da outra. Se a gente não estivesse estudado e eu não tivesse visto o vídeo, eu continuaria do mesmo jeito, pois achava que estava muito bem. Agora, eu vejo que tenho que melhorar. Mas minha maneira de fazer o trabalho, as atividades, hoje é diferente. Eu procuro deixar eles à vontade, levo textos diferentes para eles verem a estrutura. Peço para eles produzirem textos.

A partícipe Natividade realizou sua análise respondendo aos questionamentos propostos nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. A professora respondeu vinte e três (23) questões, sendo que sete (07) foram destinadas à ação de descrever; seis (06) foram referentes à ação de informar e confrontar e quatro (04) ações corresponderam as questões de reconstruir. Nessa sessão, as questões propostas pelo mediador foram parcialmente respondidas.

No relato feito pela professora Natividade, observamos que ela utiliza a fábula como um tipo de gênero textual para trabalhar a estrutura do texto, voltando-se para a pontuação e a organização dos parágrafos. Segundo a partícipe, a finalidade da aplicação dessa atividade é atender às reivindicações da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), que realiza junto aos alunos avaliações em que são cobrados esses aspectos textuais.

A professora afirma que os objetivos da aula foram atingidos, já que eles entenderam o assunto, entretanto observamos que, se o objetivo da aula era que os alunos identificassem os parágrafos e a pontuação, a conclusão do trabalho não aconteceu. Os episódios a seguir confirmam essa constatação.

Francisca: – E os alunos fizeram a proposta que você deu para eles?

Natividade: – Fizeram sim. A gente não fez a correção naquele momento, mas depois nós continuamos. No outro dia, na hora que eu cheguei, nós fomos fazer a correção.

Francisca: – E como você percebeu que os objetivos foram atingidos, já que não foi feita a correção da atividade no momento da aula?

Natividade: – Nos grupos eu fui olhando, observando e vendo se eles estavam fazendo.

Joana: – Você fez uma prévia correção.

Natividade: – Sim.

Eduardo: – Se seu objetivo era que eles identificassem parágrafo e pontuação e se você acha que eles fizeram, esses objetivos valeram no máximo a metade da aula. Então, assim que eles terminassem a escrita, você já tinha observado que eles tinham atingido o objetivo. Então o resto da aula não estava dentro do seu objetivo. Você teve mais da metade da sua aula fazendo outra coisa e o fechamento você fez em outra aula.

Francisca: – Se bem que quando ela colocou a agenda, tinha lá leitura do texto, interpretação, que foi o que ela fez em seguida.

Eduardo: – A gente quer saber quais foram as atividades.

Joana: – Leitura coletiva, interpretação, reescrita.

Francisca: – Vamos voltar e ver o vídeo para ver a cena que mostra a agenda, para esclarecer o que estamos discutindo.

O vídeo volta a ser exibido. Retomamos a reflexão.

Francisca: – Sim, o que constatamos?

Eduardo: – Reescrita da fábula, identificação dos parágrafos.

Francisca: – Vamos ver do começo? Leitura coletiva de uma fábula, escrita da mesma, identificação dos parágrafos.

Eduardo: – A identificação dos parágrafos você só fez informalmente.

Natividade: – Você viu lá o papelzinho? Lá eu não dei pronto. Lá eu pedi para ler e reescrever formando os parágrafos.

Eduardo: – Certo, o que eu quero dizer é que, quando você foi aplicar essa atividade, você não chegou lá dizendo: vamos ver aqui como ficou. Você não fez isso.

Natividade: – Não, eu passei para a interpretação.

Eduardo: – Na verdade, você disse que cumpriu o seu objetivo, só que foi na outra aula. Então, você falou que seus objetivos eram os parágrafos e a pontuação. Então, quando chegou nos parágrafos, você não concluiu o seu objetivo, você iniciou outra atividade e esta atividade não dá conta do seu objetivo. Então, essa outra atividade é baseada em outro objetivo. E com certeza você tinha, só que você não explicitou.

Francisca: – E nessa questão, por exemplo, quando você foi concluir essa parte dos objetivos, o da reescrita que foi feito em outra aula, você poderia ter feito a culminância nesse momento, antes de passar para outra atividade.

Natividade: – Pois é, depois do parágrafo, eu poderia ter feito o fechamento.

A professora, por meio da reflexão realizada com os pares, compreende que, de fato, os objetivos que planejou para a aula não foram atingidos em sua plenitude, haja vista que não foi proporcionada uma socialização das atividades propostas, e ela, ao constatar que os alunos tinham concluído a atividade, passou automaticamente para outra.

Verificamos também que a professora realizou outras atividades que não mencionou no momento da descrição de sua aula, como as questões de interpretação do texto, cujas perguntas foram colocadas no quadro para os alunos copiarem e responderem algumas delas com o uso do dicionário, momento em que eles, mesmos organizados em grupo, faziam a atividade individualmente.

Observamos que, apesar da grande quantidade de alunos na turma, trinta e sete (37), a professora demonstrou controle, levando os alunos a seguir as orientações que lhe eram

propostas, entretanto as estratégias de ensino e aprendizagem foram pouco motivadoras, já que deram ênfase apenas à repetição, uma vez que a atividade prevista levou os alunos a reescrever o texto, organizando-o em parágrafos e pontuando-o, bem como a responder as questões de interpretação do texto.

Natividade reconhece que sua prática está voltada para a concepção tradicional de ensino, porém demonstra dificuldade em aceitar esse posicionamento, uma vez que considera que não chegou à aula transmitindo os conhecimentos e que soube mediar o processo de aprendizagem, levando os alunos a pensar sobre o que estavam fazendo. Essa partícipe admite também que algumas ações realizadas em sua aula poderiam ter sido feitas de forma diferente, mas que para isso é preciso mudar a forma como atua, mas para mudar, é preciso estudar muito e procurar compreender todas as concepções teóricas que orientam a ação de ensinar.

Assim, para mostrar de forma mais concreta a relação existente entre a teoria e a prática, selecionamos episódios que demonstram os argumentos emitidos pela professora Natividade, no que se refere às escolhas teóricas que embasam sua ação. O quadro 25, a seguir, demonstra esses argumentos.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS
<p>AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO Eu pensei que estava usando a teoria construtivista, mas depois eu vi que não era. Eu pensava no construtivismo, eu achava que ali estava construindo. Só que não foi o caso, quando eu entreguei a fábula para eles fazerem a reescrita, a pontuação, a identificação dos parágrafos, foi que percebi que não era. Então, foi tradicional mesmo.</p> <p>JUSTIFICAÇÃO Minha formação foi toda no tradicional. Depois que eu comecei a trabalhar, aí que a gente fez uns estudos, tanto aqui na escola como em outros lugares. O que tem contribuído para minha formação é principalmente esse ano que a gente está junto é que eu procuro ver quais são as concepções, mesmo porque o curso que eu fiz, que foi geografia, eu não vi isso, e o pedagógico foi totalmente na linha tradicional.</p> <p>CONCESSÃO Mesmo porque não foi tradicional em formar grupos, mas foi eu fazendo aquela atividade e os meninos estavam sentados inadequadamente. Aquela atividade ali, eu deveria ter feito escrita.</p>

Quadro 25 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Natividade.

Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Natividade, realizada em outubro de 2006.

Essa partícipe apresentou argumentos que justificaram suas escolhas teóricas. Nesse processo, não demonstrou oposição ou contraposição em relação as suas escolhas teóricas. Nesse sentido, percebemos que a concepção dominante em sua prática é a tradicional, entretanto não era essa a visão que a professora apresentava antes da análise do vídeo, visto que ela argumentou o seguinte “[...] no primeiro momento, quando se falou no

construtivismo, eu sempre procurei trabalhar nessa linha. Eu procuro estar mais na linha construtivista”.

A aula vista no vídeo revelou para essa professora aspectos de sua prática nunca antes percebidos, pois a reflexão fez com que ela descobrisse a base teórica que utiliza para desenvolver a atividade de ensino e promover a aprendizagem, despertando-a para aspectos que precisam ser melhorados, como ela mesma afirma: “[...] a minha postura eu achava que estava boa, mas, quando vi o vídeo, eu achei que faltou algo [...]”. Essa revelação demonstra que o vídeo, instrumento mediador da análise da prática é, para o professor, o espelho de si mesmo e de sua prática, pois conforme afirma Ferrés (1996), o docente por meio do vídeo vê-se desnudo, vê sua prática sob diferentes pontos de vistas, o que o capacita a mudar.

Percebemos que Natividade não apresenta em sua prática divergência com o que propõe a teoria, já que há elementos marcantes da concepção tradicional presentes tanto nos conceitos que formulou quanto nas ações que realizou na aula, demonstrando, assim, que a forma como ela organiza a ação de ensinar e de motivar a aprendizagem não está dissociada da teoria que sustenta sua prática. No episódio que segue, a professora justifica essa visão:

Natividade: – É muito difícil os professores da minha fase mudar e passar a trabalhar numa linha que não seja a tradicional. Agora, os professores que vão começar, que estão entrando agora é mais fácil, porque eles já começaram a formação deles vendo essas linhas diferentes, mas no meu caso, que tudo o que vi foi no tradicional, é muito difícil mudar para uma outra linha.

A professora Natividade justifica a presença da concepção tradicional de ensino no contexto de suas ações, mencionando que isso é decorrente de sua formação, a qual foi fundamentada nessa concepção. Nessa perspectiva, Weisz (2002, p. 59) argumenta que

[...] se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimentos sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre um risco grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática [...].

Nesse sentido, a professora Natividade, embora não tenha realizado uma prática nos moldes que o construtivismo defende, pensa que a desenvolveu quando justifica a forma como organizou a turma em grupo e o fato de ter dado liberdade para os alunos se pronunciarem durante a aula. Esses elementos, para a professora, seriam suficientes para caracterizar uma prática construtivista, ou seja, ela acreditou que, de fato, estava levando os

alunos a construírem conhecimentos. Essa compreensão é resultante daquilo que foi interiorizado a respeito do que é ser um professor construtivista. A partir da análise realizada por Natividade, compreendemos que o professor age segundo os pressupostos interiorizados do que é, para ele, o construtivismo e do que é ser um professor construtivista. Embora as práticas e os conceitos internalizados não correspondam exatamente ao que determina a teoria construtivista, a professora pensa que está sendo construtivista, conduzindo a sua ação segundo esse pensamento. Dessa forma, concluímos que no processo reflexivo, embora a professora pense estar agindo de forma construtivista, a sua prática e os conceitos internalizados se aproximam mais da concepção tradicional de ensinar do que da concepção construtivista.

4.3 Análise da prática da partícipe Verônica.

A professora Verônica, no decorrer da análise, formulou significações, olhando sua prática no vídeo e orientando-se pelas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nesse processo, a partícipe respondeu a todas as questões propostas pelo mediador. Na ação de descrever, ela explicitou:

O assunto da aula foi o lixo. Esse tema foi escolhido porque estava na programação do conteúdo de ciências. Eu já tinha trabalhado com eles e aí, eu aproveitei o momento para trabalhar a questão da conscientização sobre a questão do lixo. O que era realmente novo para eles era a questão da decomposição do lixo. E aí vieram vinte e quatro alunos que estavam na faixa-etária de sete anos. Eram alunos de primeira série. Como já era no final do ano, muitos já estavam com sete anos. E eu iniciei a aula justamente recapitulando o que eles já tinha estudado, o texto, a questão dos cartazes com as gravuras, ilustrando a questão da saúde. Os objetivos da aula foram: primeiro, conscientizar os alunos sobre a importância de haver reciclagem de alguns materiais que vão para o lixo, levá-los a internalizar que cada um como cidadão precisa fazer a sua parte. E para isso eles foram organizados em fila, tradicionalmente, e entre eles havia aqueles que passeavam, circulavam pela sala e aí eu iniciei a aula revendo o planejamento sobre o lixo, assunto trabalhado em aulas anteriores e foram desenvolvidas atividades de leitura, comentários e foi usados cartazes com os textos, mostrando os conteúdos estudados. Eu usei dois textos: um que trata de água e depois o outro, que eu entreguei. Primeiro eles leram o texto coletivamente e depois silenciosamente, depois eu fiz a leitura com eles, que é assim que eu trabalho, entrego o texto, faço a leitura, questiono, e no final da aula, foi que entreguei outro texto que tratava do tempo que demorava o material que era jogado no lixo para se decompor e no decorrer da aula aconteceu mais à troca de informação, comentários e a participação dos alunos foi relativamente ativa para uns e passiva para outros, porque alguns alunos participaram fazendo comentários sobre o que estava sendo trabalhado e também citaram alguns problemas do lixo e da importância da reciclagem.

Na ação de informar, Verônica comentou:

Eu creio que os objetivos foram atingidos, porque no final da aula os alunos lembravam o que tinha sido trabalhado e esses objetivos foram atingidos ao longo das aulas e no final da aula através das leituras, com os comentários, as informações e a ajuda do professor e também com outras atividades que eles já tinham desenvolvido anteriormente. A minha postura nessa aula foi mais tradicional devido ao fato de eu falar muito, pois eu não permitia a participação dos alunos, eu percebi que ali eu só falava e eles ouviam e outras vezes eu levava os alunos a completar as respostas das questões que eles iam apresentar lá, por exemplo, eu dizia, nós estamos falando do “li” e eles respondiam “xó”. Durante a aula, eu sempre pedia para que os alunos permanecessem sentados e só se manifestar quando fossem solicitados e no caso eu deveria ter sido mais construtiva e ela foi mais restrita porque com as atividades eu não permitia que eles extrapolassem. E assim, o meu papel durante a aula, era para ter sido o de mediadora, mas eu me portei mais como informante, através da leitura do texto, do que faziam no quadro e do texto que foi entregue no final, individualmente. Cobrar informações também foi o meu papel, por incrível que pareça, me posicionei como a detentora do saber, mais uma vez como tradicional, com os alunos sentados procurando uma melhor posição para a escrita dos textos que estavam mal afixados num local ruim e ficaram a maior parte do tempo recebendo informações. Então, o meu papel não foi o papel que deveria ter sido. Eu fui uma informante, foi uma aula mais informativa. Foi uma transmissão mesmo, assim, passiva, pois trabalhei o conhecimento transmitindo, acho não, tenho certeza, porque não chegou a ser uma construção e, apesar disso houve interação quando os alunos participaram fazendo comentários, e o objetivo dessa interação era constatar se houve aprendizagem.

Na ação de confrontar, a professora evidenciou:

Pois é, e como eu cheguei a ser assim? Eu cheguei a ser assim através dos longos anos de sala de aula, das leituras, dos cursos de formação continuada e também eu acho que a questão da personalidade de cada um. Eu procuro trabalhar as atividades também mantendo uma postura. Mudar porque tem que mudá-la, porque é preciso melhorar o que a gente faz. E a minha aula contribuiu para a formação dos alunos, na medida em que ajudou a formar homem participativo e consciente de seu papel como cidadão, que deve dar tudo de si para melhorar o ambiente em que vivem e por isso foi que eu perguntei pra eles: por que eles, sabendo dos problemas ocasionados pelo lixo, eles, na hora do recreio, comiam petisco e jogavam as embalagens no chão e os lixeiros ficam desocupados. E minha aula com esse tema privilegiou os interesses dos alunos e a mim como professora e profissional e a escola, que tem em seu projeto a meta de trabalhar com esses valores e inúmeros outros temas. E uma questão importante é que esses temas precisam fazer parte de nosso trabalho, porque, se nossos alunos for para a sala de aula só para ver conteúdos do livro didático, eu acho que não faz sentido. E sobre as vantagens e desvantagens dessa aula, as vantagens é que ela foi mais informativa, onde os alunos puderam aprender mais sobre o assunto e deram sua contribuição através dos comentários que fizeram, e as desvantagens é que as atividades tinham que ter sido mais dinâmicas, alguns alunos estavam bem calados. Na verdade foram duas desvantagens. Uma foi o caso do texto colocado abaixo do quadro, a outra foi o barulho muito grande. Os alunos sempre foram ativos ao extremo, mas no dia dessa aula eles estavam mais ainda e também no caso de eu ter falado muito durante a aula e isso tornou a aula cansativa. Acho que eu falei mais de 50 minutos. Por isso é que a aula deveria ter sido programada de outra forma, mas nem mais e nem menos assuntos, eu poderia ter feito com eles um trabalho de montagem de cartazes, poderia ter programado uma coleta de lixo para que eles vissem a diferença em cada um deles, poderia ter sido, mas não foi.

Na ação de reconstruir, a professora propôs:

O que eu faria diferente? Eu faria diferentes as atividades, eu poderia ser mais dinâmica. Por exemplo eu poderia dividir os alunos em grupo para que cada grupo apresentasse a questão da coleta do lixo. Um grupo, por exemplo, apresentaria a questão do tempo que leva o lixo para se decompor. Os outros grupos fariam cartazes, texto informativo e depois cada grupo ia lá e apresentava os aspectos que achou mais interessante. Poderia ser feito também tipo uma oficina com as garrafas de pet, papel, poderia também pedir para eles elaborarem um texto falando da decomposição dos materiais ou da importância de se fazer a coleta de lixo seletiva. Eu acho, que agindo dessa forma, a aula se tornaria mais construtiva e fazendo uma relação da minha ação de ensinar antes das sessões, percebo que ela está mudando e que muito ainda precisa ser feito, e essas reflexões têm contribuído para isso.

Verônica utiliza como tema de sua aula o lixo e direciona a atenção para o processo de reciclagem de alguns materiais, apresenta como propósito a conscientização dos alunos sobre essa questão. Com essa intenção, organiza a turma em fileiras e, durante a aula, permite que alguns alunos circulem livremente pela sala.

A aula, como a própria professora reconhece, foi mais de repasse de informações. Nesse sentido, ela realizou uma leitura coletiva, utilizando texto escrito com cartazes afixados abaixo do quadro de giz, o que dificultou a leitura por parte daqueles alunos que ocupavam os últimos espaços da sala. A professora, analisando as atividades que realizou na aula, teceu o seguinte comentário:

Verônica: – Eu pequei porque eu deveria ter feito atividades em que eles construíssem realmente, pudessem descobrir através da própria atividade a importância de reciclar o lixo, de promover a coleta seletiva, mas o que foi feito foi só leitura do texto, compreensão do texto e só.

A professora compreende que sua aula não foi construtiva, que as atividades desenvolvidas não levaram os alunos a descobrirem a importância da reciclagem do lixo, mesmo assim, a participante acredita que os objetivos da aula foram atingidos, uma vez que os alunos, no final da aula, lembravam do conteúdo que tinha sido trabalhado. Percebemos que a professora conduziu a aula apenas falando e mostrando os cartazes expostos abaixo do quadro de giz. Nesse processo, ela propunha questionamentos, e os alunos respondiam conforme o que lhes era solicitado. Houve momentos em que alguns alunos se dispersaram, movimentavam-se pela sala, conversando e atrapalhando a dinâmica da aula. Isso pode ser observado nos episódios explicitados a seguir:

Eduardo: – Em relação a sua postura, você falou agora que a interação tinha sido para constatar a aprendizagem, mas eu notei que algumas vezes foi pedido para o aluno calar porque ele estava conversando. Você deu uma lição de moral.

Verônica: – Eu faço sempre isso, que é exatamente para chamar atenção deles para eles respeitarem o outro, porque na visão deles só o que está escrito é o que vai valer e no momento que o outro está lendo muitos não prestam atenção. E muitas vezes volto a questão para a turma, como, por exemplo, o Alisson, eu questionei com a turma porque ele não sabia responder a pergunta, porque ele estava conversando, não estava prestando atenção. A turma naquele momento estava desatenta.

Francisca: – Mas na aula havia outros alunos que estavam em pé, circulando pela sala, conversando.

Albenes: – Eu também acho que quando a gente faz uma atividade em que o aluno não se envolve fica difícil atrair a atenção deles. Tem que ser uma novidade, tem que ser uma atividade em que eles se envolvam, que atraia a atenção deles, porque senão eles não se envolvem.

Eduardo: – Só uma dúvida, você, pelo que está aí na gravação, você mandou os alunos sentarem, mas tinha alunos que você deixava ficar sentado no chão, lá no pé da lousa.

Verônica: – Aqueles lá eram, exatamente, os que não tinham nenhum interesse na atividade, o interesse deles era aparecer nas filmagens. E eles sempre eram assim, alguns ficavam mesmo mais na frente, mas sem perturbar e como já estávamos no final do ano eu já conhecia os alunos, certo.

Verônica apresenta, em sua aula, uma prática fundamentada nos pressupostos da concepção tradicional, já que as atividades desenvolvidas e a postura adotada por ela não possibilitaram que os alunos construíssem conhecimentos. Nesse sentido, concordamos com a partícipe Albenes quando ela afirma que a aula precisa ser planejada para envolver os alunos, para despertar o interesse e levá-los a formular suas próprias percepções sobre o que está sendo trabalhado.

Observamos que a professora demonstrou surpresa ao descobrir que sua prática está inserida na perspectiva tradicional, visto que, antes da análise do vídeo, ela afirmou o seguinte: “[...] eu nunca fui construtivista, agora eu me considero mesmo, ainda não chegando a ser cem por cento uma profissional sócio-histórica, porque eu detesto autoritarismo e porque nós estamos preparando o aluno para viver em sociedade [...]”.

A professora, antes de olhar diretamente para sua ação, não considerava a concepção tradicional tampouco a Teoria Construtivista como bases teóricas de sua prática, acreditando que esta estava fundamentada na abordagem sócio-histórica. Justifica essa compreensão afirmando que o fato de não gostar de autoritarismo e estar formando o aluno para viver em sociedade seria condição suficiente para classificar a sua prática como sócio-histórica. Entretanto, embora essas atitudes sejam primordiais para o desenvolvimento da prática docente na perspectiva que a abordagem sócio-histórica defende, apenas elas são insuficientes para que se possa classificar uma ação como sócio-histórica. Em relação às escolhas teóricas da prática vista no vídeo, Verônica teceu argumentos que estão explicitados a seguir, no quadro 26.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS

AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO:

A teoria que eu pensei estar usando, a da abordagem sócio-histórica, não foi contemplada, mas tradicionalmente, eu elaborei uma aula mais ou menos gratificante, pois serviu para avaliar o grau de conhecimento dos alunos sobre o assunto estudado.

CONCESSÃO:

Pois é, a gente passa o tempo todo dizendo: ah! Eu sou construtivista, faço isso, faço aquilo e com o tempo a gente adquire aquela confiança, mas na verdade quando a gente vai ver [risos], uma aula dessa, se questiona, meus Deus! Eu não acredito!

Quadro 26 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Verônica.

Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Verônica, realizada em outubro de 2006.

Percebemos que Verônica não apresentou argumentos que justifiquem, se oponham ou se contraponham à base teórica que fundamenta sua prática. A professora demonstra consciência de que atuou de forma tradicional e que foi muito difícil chegar a essa conclusão. Durante o confronto, a participante explicita que os longos anos de sala de aula, as leituras, as formações de que participou foram aspectos que contribuíram para que ela se tornasse a profissional que é, mas, diante da descoberta que fez, conclui que é preciso mudar sua postura, isto é, que é possível melhorar o que faz. A aula vista no vídeo representou para Verônica a possibilidade de fazer diferente, pois, ao se analisar na aula, ela comentou:

Verônica: – Eu estava mais feia, eu observei também que eu falava, falava só na frente, eu não circulava na turma entre os alunos. E eu sempre faço isso e, naquela hora, eu fiquei plantada feito uma bananeira na frente, como se eu estando ali pudesse dominar a turma, mas dominar no sentido do comportamento. Eu vi ali meus erros, fui avaliar e assumi e vi que minha aula não foi digna da Verônica, digna dos meus alunos. Pois é, eu acho que estou redondamente enganada, por essa aula aí, eu andei foi longe do que eu pensava ser. Tenho que aprender muita coisa mesmo.

Assim, a imagem projetada na tela serviu para que essa professora se conhecesse como profissional e também estabelecesse o confronto entre o que diz, o que pensa e o que realmente faz. Embora tenha demonstrado surpresa em descobrir-se realizando uma prática fundamentada na concepção tradicional, consideramos que os conceitos formulados por essa participante não apresentaram divergência em relação às ações que ela realiza na prática docente, já que detectamos a presença de indícios que caracterizam a concepção e a prática tradicional de ensinar.

4.4 Análise da prática da partícipe Conceição

A professora Conceição fez sua análise respondendo de forma mais incisiva às questões de descrever. Na ação de informar e de confrontar, a professora respondeu três (3) das questões propostas e, na ação de reconstruir, fez referência a duas (2) questões. Assim, na ação de descrever, a professora relatou:

Eu planejei essa aula, uma aula interdisciplinar, envolvendo Português, Matemática, Ciências, situações-problema, interpretação de texto, montagem de texto e até uma cruzadinha, e a aula foi dada para a faixa etária de alunos de sete a oito anos. Eu cheguei na sala de aula e comecei com a agenda, logo em seguida, fiz a chamada, fiz a correção da tarefa de casa e observei um ponto negativo em mim, porque, primeiramente, eu tinha que ter passado um visto nos cadernos e eu primeiro fiz a correção, depois foi que passei o visto e por sinal, tinha até uma criança que não tinha feito. E o assunto que eu trouxe foi o estudo de um texto que trata da galinha azul, porque eu estava dando o substantivo, singular e plural, masculino e o feminino e eu até cantei uma música, o galinho, e aí peguei o texto chamado galinho pra gente interpretar e até tirar as características da galinha também. E eu fiz a exposição do texto com cartazes, a gente fez a leitura coletiva oralmente e depois distribuí o trabalho em grupos, dividi em grupo as crianças para cada qual trabalhar com atividades diversificadas na qual teve a interdisciplinaridade com outras disciplinas porque envolveram Português, Matemática, Ciências. E distribuí nos grupos e sempre havendo a interação e eu sendo a mediadora, e eles mesmos faziam a integração perguntando um para o outro. Eles estavam interagindo. Então, no momento que você faz um trabalho como esse, que você trabalha com atividades diversificadas, você vê que o desenvolvimento da criança se torna melhor, porque você não deve trabalhar no individual né, é interagindo que se proporciona um desenvolvimento melhor para a criança. Você vai jogando questões, e ele responde e suas idéias vão se desenvolvendo, e o menino vai tendo mais gosto em participar do grupo. No início do ano letivo, as crianças não tinham essa integração em grupo, mas eu comecei a fazer esse trabalho assim e as crianças começaram a se integrar e a se desenvolver melhor. O objetivo dessas atividades é para que as crianças tenham uma aprendizagem melhor, que elas possam se integrar mais, ver que a gente pode trabalhar a diversidade de atividade na sala de aula e não uma atividade para a turma toda. E que elas contribuam no processo de aprendizagem deles. No pensamento crítico deles, para eles desenvolverem a mente, porque, quando você faz uma atividade diferente, chama mais a atenção do aluno, e, quando você faz a interpretação de texto, mexe com a cabecinha deles, eles vão pensar para poder responder. E eles tiveram uma participação ativa, porque, quando você interage com o grupo, a interação é ativa porque eles estão ali participando na ação deles.

Para justificar as escolhas realizadas, a professora argumentou:

Eu organizei a aula dessa maneira para ter uma nova estratégia de mudança, para não ficar naquela rotina. Eu disse: hoje, eu vou fazer uma aula para ver se esses meninos participam mesmo, para ver se eles se desenvolvem melhor. Hoje, eu vou fazer assim. Essa aula foi diferente, eu achei que foi boa, gostei percebi que houve interação das crianças e desenvolvimento, pois, quando a gente faz atividade assim, em grupo, eles se desenvolvem, um ajuda o outro, um faz parceria com o outro e os mais fortes ajudam os mais fraquinhos e eles ficam sempre se questionando. No dia anterior eu tinha trabalhado com eles singular e

plural, masculino e feminino que por sinal corrigi as atividades no quadro com eles, aí peguei um texto de Português já relacionado, galinha era feminino e ruiva era a característica dela e quando coloquei a letra da música era o masculino. Aí, fiz a interpretação e pra mim os objetivos foram atingidos, porque todas as atividades foram feitas, as crianças estavam ali participando, ajudando o outro e fizeram as atividades. Então, como professora, acho que estou na concepção interacionista, porque estou fazendo a integração das crianças. No momento em que estou falando com eles, eles estão sendo ativos e está havendo essa integração entre professor e aluno e está havendo ensino, a minha prática está surtindo efeito. Até porque antigamente não era assim, se me perguntasse o que era ensino a gente ficava, assim, se balançando e respondia: é a transmissão de conhecimentos, sempre a gente dizia assim. Hoje, não, o ensino é uma ação sistematizada, intencional, planejada, na qual você vai desenvolver seus objetivos com os alunos. Se os objetivos não forem atingidos, você observa os erros, replaneja novamente, até que haja aprendizagem. E assim eu trabalhei o conhecimento construindo, porque, a partir do momento que você faz atividades, você fica orientando, você é o mediador, eles estão ativos no processo, você não diz totalmente a resposta, você fica ali orientando cada grupo e também eles ficam fazendo as atividades. Eles estão ativos no processo, se desenvolvendo na ação, cada qual ajudando o outro.

Na ação de confrontar, a professora expõe:

Eu, como cheguei a ser assim [risos], foi com muita dificuldade, com muita luta, com muita batalha, tentando, estudando, sendo companheira. A necessidade me fez batalhar para chegar onde estou, porque já passei por várias dificuldades. E a minha aula ajudou a formar um homem assim, integrante, que saiba partilhar com o outro, que saiba seus direitos e seus deveres, que seja uma pessoa crítica, que saiba refletir e se desenvolver, porque a gente está formando cidadãos. Eu notei algumas desvantagens também. Eu notei que eu errei na hora que tava dando o plural na correção de frases da tarefa de casa, pois fiquei em dúvida na questão do estão ser escrito com am e não existe esta palavra com am, só o estão com ão mesmo. Nós sabemos que ele é um verbo irregular que varia muito o radical. A gente como professor não é o dono do conhecimento, não tem tudo pronto na cabeça, a gente erra, a gente é falho. E quando a gente erra deve ter a humildade de procurar novamente, pesquisar e fazer correto com os alunos. Cada dia que passa você se aperfeiçoa mais nos conhecimentos.

Na ação de reconstruir, a professora explicitou:

O que eu faria diferente? Eu faria do mesmo jeito. Diferente é eu procurar me qualificar cada vez mais para poder transmitir melhor, transmitir não, construir juntamente com os alunos para que eles possam aprender mais. Posso até mudar, eu poderia colocar outras atividades que proporcionasse o aluno a ter um raciocínio melhor, que eles pudessem construir, mesmo porque teve algumas atividades que parece não ter contribuído para a construção. Quando você faz atividades, elas devem ser desafiadoras para os alunos, para que eles possam questionar descobrindo algo diferente. E essas atividades eram relacionadas a outras que eu já tinha feito, talvez por isso não foram tão difíceis para eles resolverem e aí eu devia procurar outras atividades desafiadoras para eles.

Conceição analisa sua prática argumentando que utilizou atividades diversificadas e que a intenção era realizar uma aula interdisciplinar, envolvendo conhecimentos da área de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Nessa perspectiva, a professora organizou a turma

em grupos, distribuindo atividades diferentes. Antes do trabalho em grupo, a partícipe realizou leitura coletiva e interpretação do texto, utilizando como estratégia motivadora uma música que ressalta os aspectos trabalhados no texto.

A partícipe conduziu a aula demonstrando segurança e controle da turma. Nesse processo, considerou que os alunos foram ativos e que ela foi a mediadora do processo. Percebemos que a professora não explicitou claramente quais eram os conteúdos e os objetivos da aula, porém acredita que os objetivos foram atingidos, haja vista que todas as atividades proposta foram realizadas pelos alunos.

A professora afirma que sua prática está fundamentada nos pressupostos da concepção interacionista, já que considera que a postura adotada na sala de aula permitiu que houvesse a integração entre ela e os alunos e, segundo ela, quando isso acontece, é porque houve interação no processo de ensino. Nesse contexto, a partícipe parece compreender integração como sinônimo de interação e, por isso, considera-se interacionista. Entretanto esses termos, embora parecidos, possuem significados diferentes. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007), a palavra integração significa “[...] incorporação de um elemento num conjunto,” e enquanto a interação é “a atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas [...]”. Nesse sentido, compreendemos que interação é um processo mais amplo, que envolve os indivíduos entre si em um processo contínuo de troca, o que não aconteceu no desenvolvimento da aula ministrada pela colaboradora, portanto não se justifica a classificação mencionada pela professora Conceição de que sua prática seria interacionista porque houve integração entre elas e os alunos, havendo necessidade de mais elementos teóricos e práticos que possam sustentar com mais clareza a classificação enunciada pela partícipe.

Dessa forma, esclarecemos que a interação, na perspectiva interacionista piagetiana, de acordo com La Rosa (2003) e Facci (2004), é ação que medeia a relação entre o homem e o meio, sendo que é nesse processo que o sujeito age sobre os objetos e constrói seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o fato de a professora considerar que promoveu a integração não caracteriza uma prática interacionista, pois a integração não é atributo dessa concepção.

Observamos também que a professora considera que sua aula foi boa e que as atividades que realizou levaram os alunos a construir seu próprio conhecimento. Embora reconheça que cometeu falhas, a partícipe, inicialmente, não viu motivos para realizar mudanças em sua aula. Depois voltou atrás e relacionou as possibilidades que sua aula poderia ter se tivesse sido organizada de forma diferente, destacando como isso poderia ter

contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos. No quadro 27, a professora tece argumentos sobre suas escolhas teóricas.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS
<p>AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO A partir do momento que o aluno começa a raciocinar para fazer os problemas, ele está construindo conhecimentos. É com certeza, tenho certeza absoluta que em todas as atividades eles estavam construindo conhecimentos.</p> <p>JUSTIFICAÇÃO No momento que eu faço o aluno refletir, quando ele interpreta, está construindo conhecimentos, porque você constrói a partir de alguma coisa.</p> <p>CONCESSÃO Mas no momento em que o aluno reflete, ele constrói seu próprio conhecimento, tendo, assim, idéia dele, embora, não seja aquela que está ali no livro, mas se ele construiu tendo uma noção do que está construindo.</p> <p>OPOSIÇÃO Então, construir leva você, sempre, a questionar; quando você constrói, você está sempre questionando.</p>

Quadro 27 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Conceição.

Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Conceição, realizada em julho de 2006.

Conforme demonstram os enunciados, a professora Conceição afirma, justifica e concebe a construção de conhecimentos como uma ação questionadora e reflexiva, que, para ela, significa apenas questionar, levando os alunos a refletir. Com esse pensamento, a professora se opõe aos princípios da Teoria Construtivista, haja vista que essa teoria defende que a construção de conhecimentos ocorre mediante a ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, segundo Facci (2004), o processo de assimilação e acomodação característico da ação de construir ocorre por meio da interação do sujeito com o meio e com o objeto. A visão da professora sobre a forma como ocorre a construção de conhecimentos suscitou alguns questionamentos, como demonstram os episódios em que o grupo colabora com o processo reflexivo de análise da prática docente de Conceição.

Conceição: – Você constrói conhecimentos quando você pega a teoria e leva para a sala de aula. Na proporção que você está perguntando e eles respondendo, você está construindo conhecimentos também e você aprende com os alunos e eles aprendem com você. Tem menino esperto, que às vezes, quando você escreve uma palavra faltando uma letra, ele já diz que está faltando a letra tal.

Eduardo: – Você pega um exemplo desse aí, você não cortou o t, o aluno foi lá e cortou o t numa palavra que você esqueceu, isso é construção de conhecimentos? Faz parte?

Conceição: – Faz parte sim, porque você nota que o aluno vai se desenvolver um pouco, porque geralmente a criança vai aprendendo, assim, gradativamente, ela não aprende tudo de uma vez e no momento que ela já corrigiu indica que ela já avançou.

Eduardo: – Por exemplo, sua atividade, a resolução de problemas é construção de conhecimentos?

Conceição: – É sim.

Verônica: – Eles não estariam apenas reconstruindo?

Daci: – Ele está reconstruindo. No caso de uma resolução de problemas, o aluno vai ter que ler, interpretar, fazer o cálculo. Quando ele identifica a operação, ele vai fazer o cálculo, mas muitos conhecimentos ele já reconstruiu e vai utilizar na resolução.

Eduardo: – Por exemplo, uma pergunta que ela fez, quantas estrofes tem esse poema? Os alunos responderam, três. Eles estavam construindo?

Verônica: – Eles já sabiam.

Conceição: – Mas, naquele tempo, a gente aprendia era dessa forma, hoje não, é diferente.

Francisca: – E qual a diferença da utilização do questionário, hoje, para a época que você aprendeu?

Conceição: – Na época em que aprendemos, nós não tínhamos liberdade para falar nada, a gente ficava quietinho ali, obedecia, e só fazia o que o professor mandava.

A reflexão dos pares acerca da questão da construção de conhecimentos mostra que nem todas as atividades desenvolvidas em sala de aula são capazes de promover a construção de conhecimentos e que, o simples fato de formular questionamentos, permitindo que os alunos se manifestem, não é garantia de que esteja havendo construção, já que tanto o educando quanto o professor podem estar apenas utilizando conhecimentos anteriormente construídos. Conceição justifica seu ponto de vista ressaltando que, em sua época de estudante, não podia questionar e que hoje os alunos têm liberdade para se expressar. A respeito dessa reflexão, a professora argumentou, afirmando o seguinte:

Conceição: – Nós, no tradicional, fomos orientados assim. A professora passava só o questionário para a gente e nós não tínhamos essa mudança que a gente tem hoje na nossa prática pedagógica, que é um fazer diferente, procurando estratégias que possibilite a aprendizagem. No meu tempo era só decodificando. O que é isso? O que era aquilo? Hoje não, você tem condição de questionar com o professor.

Dessa forma, a professora acreditou que, permitindo que os diálogos ocorram entre alunos e entre professor e aluno, está se contrapondo à postura adotada por seus professores; não querendo repetir essa postura, acredita está fazendo diferente. Indiscutivelmente, a abertura a que a professora se refere existe, mas não é condição suficiente para levar os alunos a construir seu próprio conhecimento, já que esse é um processo que depende da compreensão do que de fato significa construir, o que, para Conceição, é um conceito que não está ainda muito claro. Essa partícipe, antes da análise do vídeo, não apresentava uma posição definida sobre qual concepção teórica fundamentava sua prática, isso pode ser percebido quando ela explicitou: “Às vezes você enquanto professor entra em conflito em relação a sua

própria prática e você fica se perguntando será que sou tradicional? Será que sou construtivista”?

Observamos que a professora não tinha uma percepção nítida a respeito de qual teoria poderia estar orientando sua prática, entretanto, ao ver-se no vídeo, considerou sua prática construtivista, porém as atividades desenvolvidas não ofereceram possibilidade para que os alunos construíssem conhecimentos, como percebemos nos episódios que seguem:

Francisca: – Para sabermos se você construiu, é importante analisar as atividades que você fez. Na atividade resolução de problemas, Conceição, o que os alunos tinham que fazer?

Eduardo: - Eles tinham que resolver as situações problemas e tinha um questionário pra casa, e na cruzadinha o que eles tinham que fazer?

Conceição: – Tinha que colocar o nome dos animais naquele quadrinho, lá já tinha os itens e as gravuras dos animais. A outra atividade foi a montagem do texto. Eu pedi para eles fazerem a montagem do texto e a outra é a interpretação de texto onde eles colocaram o título, as estrofes, as rimas, o gênero, perguntamos o nome das personagens, depois coloquei para eles fazerem uma lista com o nome dos animais, eu botei assim: qual a diferença entre os animais que tem pena dos que não tem?

Eduardo: – São cinco. Então, dessas cinco atividades que ela fez, resolução de problemas, questionário, lista, montagem de texto, cruzadinha, qual é dessas que tem um potencial mais alto de construção?

Natividade: – Eu acho que foi a montagem, porque uma parte dos alunos já sabiam ler e eles montaram esse texto, eu acho que eles construíram alguma coisa.

Eduardo: – Construíram o texto? Era o texto que ela estava lendo lá.

Natividade: – Então não foi construção.

Shirlene: – Numa montagem de texto, para ele estar construindo o nível de leitura dele, é no texto que ele não esteja olhando, onde o aluno vai procurar as palavras para montar o texto e isso depende do nível de leitura que ele já tem: se for muito fácil, o aluno não vai estar construindo porque ele já sabe tudo.

A reflexão realizada pelos pares, referente às ações da professora Conceição, na aula vista no vídeo, contribuiu para que a partícipe percebesse o grau de dificuldade presente em cada uma das atividades planejadas e também para que verificasse se de fato houve ou não construção. Nesse sentido, percebemos que as atividades foram diversificadas e motivaram os alunos a utilizar os conhecimentos que já haviam construído anteriormente, não possibilitando efetivamente que eles viessem a construir conhecimentos. Observamos, também, que os conceitos formulados por essa partícipe não divergem da sua prática, a qual apresenta indícios da concepção tradicional de ensinar, conforme constatamos nos episódios anteriormente referidos.

4.5 Análise da prática da partícipe Daci

A professora Daci, da mesma forma que as outras colaboradoras, analisa sua aula refletindo com base nos questionamentos que lhe foram apresentados. Nesse processo, a partícipe respondeu a todas as questões propostas na ação de descrever, informar e confrontar fazendo menção apenas a uma questão da ação de reconstruir. Assim, na ação de descrever, a professora, evidenciou o seguinte:

Essa aula é um pouco de revisão porque a gente já tinha trabalhado os sólidos, eles já tinham construído os sólidos geométricos na aula anterior, aliás, no mês anterior, aí, veio o mês de prova e, como era assunto de prova, a gente ficou de trabalhar depois. Aí, a gente estava trabalhando os elementos dos sólidos. E, durante a aula, eles sentiram um pouco de dificuldade porque aquelas construções que tinham no livro, elas eram como se fosse de vidro, tipo aquário. Eles tiveram um pouco de dificuldade para identificar as arestas, não todos, alguns fizeram sem ajuda, quando ia lá nos grupos, que eles me chamavam realmente, eles tinham identificado tudo direitinho. Eu escolhi esse tema porque no caso a gente já estava encerrando o ano letivo e a gente tinha deixado para o final, eu já tinha trabalhado os sólidos, as partes planas, as figuras planas. E quando trabalhamos os sólidos construímos algumas figuras como vocês viram ali, e aí eles levaram para casa e aí nem todos trouxeram de volta, já tinham perdido. Às vezes, a gente termina deixando a geometria para o final do ano, mas eu trabalhei no início do ano as figuras planas, a parte plana deixa para a gente trabalhar agora com os sólidos por ser mais concreto. A faixa-etária era de alunos entre 9 e 10 anos, porque eram alunos de 4ª série. E o objetivo era que eles identificassem, já que a gente tinha trabalhado os sólidos, que eles conseguissem identificar os elementos dos sólidos geométricos e que eles, no caso, usando o sólido conseguissem identificar as formas das faces, que muitas vezes eles se sentem dificuldades, mas aqui o objetivo principal é eles identificarem os elementos do poliedro e eu estou falando aqui, porque as vezes a gente acha que o aluno já sabe e, no caso, lá quando a gente trabalha aquelas figuras como se elas fossem de vidro, que eles imaginavam como se elas fossem de vidro, eu percebi que naquela eles sentiram dificuldade para imaginar isso, para imaginar que as figuras eram de vidro e a dificuldade foi em relação ao número de faces. Para isso tentei organizar a turma fazendo um semicírculo, porque pela quantidade de alunos na sala não consegui fazer um círculo onde cada um se olhasse no olho. Nem sempre a gente ficava daquele jeito, em semicírculo, ficava mesmo era na fila, porque às vezes eles querem levantar ir ao banheiro e com o semicírculo fica mais complicada a saída deles, porque fica mexendo com os outros, então, devido ao espaço, termina ficando as fileiras mesmo. Eu iniciei a aula com a agenda explicitando o assunto da aula naquele dia, logo após eu já comecei a introduzir os conceitos sobre os sólidos geométricos. E aí eu mostrei pra eles as figuras mais visíveis que eram as caixinhas maiores, aí eu mostrei os elementos que a gente ia estudar, então comecei a identificar com eles os elementos com a caixa. Primeiro a gente identificou o número de vértices, depois as arestas e por último as faces. E os alunos tiveram uma participação boa, embora houve aspectos que eles deixaram a desejar, pois costumavam ser mais participativos e nesse dia teve aluno que não abriu a boca.

A postura e as opções teóricas foram explicitadas por Daci na ação de informar:

E eu acho que os objetivos da aula foram oitenta por cento atingidos, porque percebi que teve alunos que não entenderam, que tiveram dificuldades. E os objetivos que foram

atingidos eu acho que foi quando eles , que já tinham visto os sólidos, só que não eram do jeito daqueles que estavam no livro didático, conseguiram identificar todos aqueles elementos, que eu mostrei pra eles naquela caixa de sapato, aí eles conseguiram identificar através da demonstração. Eu acho que minha postura, ela, eu procurei estar próximo do normal com eles lá na sala, né. Então, a minha postura foi de deixar que eles se manifestassem, que eles participassem da aula e no caso a gente tem que estar aberto e atento ao que eles estão falando, porque, às vezes, a gente pede a participação dele e a criança fala e você não dá importância e eu procuro ouvir o máximo o que a criança está dizendo, se está entendendo, se não está. Acho que essa é que deve ser a postura correta para a gente trabalhar, deixando ele se manifestar, as vezes até uma brincadeira que eles estão fazendo é uma forma de você ficar atenta, no caso lá da aresta, ele podia estar entendendo aresta como canto. No dia mesmo dessa aula eu não senti que essa fosse uma dificuldade, mas agora vendo no vídeo, acho que pode ter ficado muita dúvida, eu não tinha me atentado pra isso. E eu procurei auxiliá-los e percebi que teve aqueles que não tiveram nenhuma dificuldade, porque eles estavam em atividade em grupo e nesse tipo de atividade acaba um ajudando o outro, eu até percebi que nesse momento eu não agi bem, porque eu podia ter deixado eles com a caixa e contar e identificar e a gente acaba cometendo esses deslizes aí. E eu tento estar mais numa concepção voltada para a construção de conhecimentos, mas nessa aula eu fui transmissora porque, quando eu iniciei aquela montagem e no caso das duplas na hora da correção, eu fiquei só no certo e no errado, só corrigindo. É seis e pronto acabou, foi só botar o C de certo e o E de errado. Acho que o papel que eu tive foi o de colaborar com eles, principalmente com aqueles que não entenderam e, às vezes, a gente acaba deixando de lado a maioria que entendeu e eu percebi que aquele grupo lá estava com dificuldade e eu terminei deixando os outros um tanto soltos demais e por isso fui mais colaboradora daqueles que não estavam entendendo. E eu acho que trabalhei o conhecimento transmitindo, embora eu achei que estava construindo [risos]. Considero que houve interações na aula e o objetivo dela era levar o aluno que estava compreendendo melhor a ajudar o colega, era um ajudar o outro.

Na ação de confrontar, a professora mencionou:

E essa aula contribuiu para a formação dos alunos porque quando eles pegarem uma caixa de sapatos como a que nós usamos, eles vão saber identificar esses elementos que a gente trabalhou e quando surgir outras caixas diferentes, eles também vão saber identificar esses elementos. E aí, às vezes, a gente pensa que está formando um cidadão consciente, mas na verdade mesmo a gente acaba ajudando a construir seres passivos, com certeza, e a minha forma de ensinar privilegiou acho que foi a classe dominante, não era a minha intenção, mas eu sei que muitas vezes a gente faz isso. E essa aula teve vantagens e desvantagens. Uma vantagem é que eles conseguiram identificar os elementos e espero que, lá na 5ª série, eles não tenham continuidade dos conteúdos, e as desvantagens foi justamente as minhas falhas, por exemplo, não ter esclarecido alguns pontos para os alunos quando eles manifestaram suas respostas e eu, para chegar a ser assim, estudei, iniciei com minha cunhada que tinha uma escola de formação em Pedagogia a nível médio. Eu já tinha esse conhecimento sobre construtivismo e depois foi lançado na prefeitura e acho que embora nossa formação interfira muito no nosso fazer, eu tentei construir e eu tive contato com o construtivismo logo no início da profissão com a teoria e não com a prática.

Na ação de reconstruir, Daci argumentou:

Nessa aula o que eu faria diferente? Eu começaria pela organização dos alunos, eu organizaria os alunos por níveis de conhecimento, questionaria com eles as respostas, para eles reelaborarem seus esquemas, para que eles chegassem à resposta esperada ou ir além. Eu acho que mudaria isso.

A professora Daci, assim como a partícipe Conceição, planejou uma revisão de conteúdos já trabalhados anteriormente. Nesse processo, elegeu como prioridade os sólidos geométricos e como objetivo que os alunos identificassem os elementos desses sólidos, mais especificamente a forma das faces, do vértice e das arestas. Para isso, utilizou uma caixa de sapatos como material ilustrativo e depois fez um exercício no próprio livro didático. Nesse contexto, a turma foi organizada em semicírculo embora a professora não tenha explicitado por que os alunos foram solicitados a formar grupos no momento de realizar as atividades propostas. Daci afirma que os objetivos não foram plenamente atingidos e que os alunos não desempenharam o papel esperado. Essa questão suscita algumas reflexões, como mostram os episódios a seguir:

Daci: – O papel do aluno não foi o que eu esperava, mas demonstraram as respostas esperadas no caso, mas eu esperava mais deles, um pouco mais de questionamento, até porque eles têm o hábito de mostrarem a forma como estavam entendendo e foi isso que eu senti falta, deles estarem mostrando o que estavam entendendo e de que forma estavam entendendo, tinham vários lá que gostavam de fazer isso.

Joana: – Será que na aula em si não houve essa falta de instigação, de está fazendo eles participarem, de suscitarem deles a participação?

Eduardo: – O que você acha da atividade que você propôs, qual o papel que o aluno deveria ter nessa atividade?

Daci: – A de identificar os elementos, contando naquela caixinha, imaginando aquela caixinha de vidro, lá no livro, nas figuras do livro.

Eduardo: – Então, era cada um com seu livro contando para o outro, então, a própria atividade não exigia que ele ficasse questionando.

Daci: – É, também pode ter sido porque a gente fica muito limitada naquela caixa e pode ter sido isso, faltou eu estar questionando mais, exigir mais a participação, mas é porque como eu estava falando nas aulas normais, não precisa fazer isso, eles mesmos queriam está mostrando, questionando e eu tinha é que controlar essa participação deles.

A partícipe demonstra decepção com relação à participação dos alunos, já que o normal era que eles participassem de forma mais ativa e questionadora, entretanto a reflexão levantada pelos pares fez com que ela compreendesse que a forma como organizou a aula e como escolheu e realizou as atividades não contribuíram para que participassem de forma mais dinâmica do que a manifestada. A colaboradora, ao olhar-se no vídeo, surpreendeu-se com a base teórica que utilizou para orientar sua ação, já que acreditava que estivesse desenvolvendo uma prática construtivista. O quadro 28 mostra os argumentos utilizados por Daci para justificar suas opções teóricas.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS

AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO

E eu acho que atuei dentro da perspectiva construtivista, eu acho que a gente permitiu uma aula dando abertura para o aluno falar, questionar, que antes não havia esse diálogo, esse questionamento, a abertura do aluno questionar junto ao professor. Acho que nesse momento a gente está usando o construtivismo.

JUSTIFICAÇÃO

Porque eu achei que estava construindo, mas, de repente, sobre o que é construir, eu percebo que acabei não construindo, transmiti esperando só aquela resposta, a que eu esperava.

Quadro 28 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Daci.
Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Daci, realizada em novembro de 2006.

Daci, inicialmente, utiliza argumentos semelhantes aos da professora Conceição para justificar a opção teórica que pensava estar utilizando, haja vista que se considera uma praticante da abordagem construtivista. Ela justifica essa afirmação ressaltando que permite aos alunos emitirem questionamentos no momento da aula, no entanto, ao analisar o videotape percebe que não ajudou os alunos a construir conhecimentos, o que fez foi transmití-los, uma vez que apenas se limitou a considerar as respostas dos alunos como certas ou erradas, não levando em conta os esquemas mentais utilizados por eles na elaboração das respostas.

Observamos que a professora não apresentou argumentos que caracterizassem a concessão, a oposição ou a contraposição, entretanto constatamos que ela demonstrou surpresa ao descobrir que a sua prática estava sendo orientada pela Teoria Tradicional. A reflexão que a professora faz pode ser resumida no seguinte enunciado:

Daci: – Eu acho que a dificuldade está na forma. Embora a gente já tenha conversado muito sobre o construtivismo, quando a gente chega na sala de aula, a gente ainda tem essa dificuldade, porque, no caso, eu já tinha a resposta, porque o fato dele me dar a resposta certa, ele não estava construindo e, se ele fosse além daquilo que eu esperava, aí sim haveria construção. Mas eu acho que embora ainda não seja uma proposta construtivista, a gente está tentando.

A professora reconhece que, embora já tenha participado de muitas sessões de formação em que o foco discursivo era o construtivismo, ainda tem dificuldades de aplicar os princípios construtivistas em sala de aula porque as tarefas que aplica suscitam apenas respostas já esperadas por ela. Nesse sentido, a construção, conforme já explicitamos anteriormente, é um processo em que o aluno atua, interage com o objeto a ser conhecido, sendo que o professor tem a função de proporcionar conflitos cognitivos para que os alunos reorganizem seus esquemas mentais, equilibrando-se e desequilibrando-se. Nesse processo é que ocorre a construção de conhecimentos.

Antes da sessão de análise do vídeo, a professora teceu o seguinte comentário “[...] eu acho que a teoria que está expressa em minha prática é a construtivista, embora ainda precise aprender mais sobre essa teoria [...]”. Esse pensamento fez com que a partícipe, de fato acreditasse que sua prática era construtivista e que, dessa forma, não haveria divergências entre o seu pensamento e a sua prática. Entretanto os conceitos de ensino e aprendizagem formulados por essa colaboradora apresentam indícios da Teoria Tradicional, demonstrando, assim, que a prática não acontece dissociada de uma teoria, ao contrário, a prática sempre denota concretamente a compreensão que o professor internalizou, no processo formativo, sobre o que é ensinar e aprender.

4.6 Análise da prática da partícipe Joana

Essa partícipe, em sua análise, respondeu seis (06) questões da ação de descrever e quatro (04) questões da ação de informar. As questões referentes às ações de confrontar e reconstruir foram todas respondidas pela professora. Joana começou sua reflexão pela descrição das ações realizadas, que estão explicitadas a seguir:

É o seguinte, o tema foi a música Aquarela, que foi trabalhada com alunos da segunda etapa do primeiro bloco (primeira série), em cinquenta minutos de aula. O objetivo dessa aula foi fazer um levantamento prévio acerca do gênero textual que as crianças conheciam e que viessem a reconhecer o gênero textual em estudo e que desenvolvessem a atenção, percepção auditiva e a memorização através da escuta da música pelo CD e também que eles fizessem a leitura individual, jogralizada e apontada no cartaz, ilustrassem o texto com dobraduras e destacassem as informações relevantes no texto, produzindo de memória uma das estrofes do texto que mais gostaram. Os conteúdos trabalhados nessa aula foram: o gênero textual música, desenho, pintura, montagem, canto e produção de memória, e, como procedimentos metodológicos, fizemos o levantamento prévio sobre os gêneros textuais, a escuta da música através de CD; exposição pelos alunos de cada estrofe da música, distribuição da letra da música para os alunos e a solicitação da produção de memória. Os recursos utilizados foram: cartaz com a música, cd, cópia da música, coleção, dicionário. E o tema que foi escolhido para trabalhar foi gênero textual, no caso o poema, que foi trabalhado através da música Aquarela. Por que escolhi esse gênero? Porque a música é um gênero muito atrativo que poderia facilitar o aprendizado do que foi proposto. O que houve foi, primeiro, foi colocado lá a agenda. Eu costumo usar, colocar a agenda tanto para mim me situar como para os alunos sobre os passos do que está sendo ministrado na aula. Foi exposta a agenda, foi feita a chamada, depois a oração inicial. Em seguida, foi feita a correção do “para casa”, onde este “para casa” foi um relato oral de um conto que eles tinham levado anteriormente para ler em casa. E depois houve a escuta da música, no caso a música Aquarela, através do cd para deleite. O primeiro momento foi só pra deleite, depois foi colocada a música para que a gente fizesse um trabalho de interpretação, aliás, foi distribuída a letra da música para que cada grupo fizesse a montagem de uma estrofe. Então o objetivo dessa atividade era desenvolver a atenção, que eles entendessem a sequência lógica do gênero textual em estudo.

E os alunos tiveram uma participação ativa, só que eu estava com uma expectativa bem maior, pois a turma, em alguns momentos, ficou inquieta. Eu imaginava, assim, ter dado uma aula melhor, pelo menos o que eu tinha planejado, o que eu estava preparada para dar.

A professora, ao falar de suas opções e escolhas, informou o seguinte:

Os objetivos da aula não foram atingidos cem por cento, mas pelo menos oitenta por cento deu para atingir, principalmente depois da atividade rodada, deu pra perceber que eles conseguiram responder a atividade de forma satisfatória. E a minha postura, eu acho que preciso melhorar. Acho que em algum momento eu ainda fiquei, sei lá, acho que devido a turma que no momento da filmagem, os alunos ficaram eufórico, eu fiquei assim, meninos silêncio, até porque de certa forma a turma não ajudou, alguns fizeram questão de aparecer no vídeo, que não esperava nem que o filmador localizasse. E eu relaciono essa aula a uma prática construtivista mesmo, por desenvolver algo com a participação dos alunos, onde ele vai interagir e aprender fazendo, e eu tive o papel de facilitadora do conhecimento. E houve interações, principalmente no momento em que eu dei as estrofes pra eles identificarem as estrofes. Eu observei que eles ficaram ouvindo, atentos e conversando entre si para que, quando chegasse o momento, eles fossem colar. E no caso das dobraduras teve alguns alunos que estavam com dificuldades e outros alunos foram dizendo como fazer, então, de certa forma, eu acho que houve, eles ajudaram em algum momento.

Na ação de confrontar, Joana teceu o seguinte comentário:

Apesar de ainda precisar melhorar muito, em alguns aspectos ainda estou engatinhando, mas se eu cheguei a ser assim agradeço à graduação, aos PCN, principalmente ao Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), também à especialização, que foi na área da alfabetização. O que eu observo é que antes eu fazia as atividades, assim, aleatória, eu sempre fui uma professora organizada no sentido de fazer meu planejamento, meu plano de aula, mas eu ficava assim, sem saber por que estava fazendo aquilo. Hoje, eu já faço as coisas porque quero que meu aluno aprenda. E a minha aula contribui para a formação deles em vários aspectos, no cooperativo e no aprendizado mesmo, quando eles identificam o gênero que está sendo trabalhado, quando fazem a parte interpretativa, identificam a palavra no texto e procuram o significado. E com essa forma de trabalho eu estou de certa forma tentando construir um cidadão crítico, participativo, que possa viver melhor no meio social. Eu procurei privilegiar o interesse do próprio aluno, porque com certeza eles os nossos representantes não vão querer uns cidadãos críticos, participativos, que saibam reivindicar seus direitos. Acho que foi o interesse dos alunos mesmo. E a desvantagem da minha aula foi o tempo. Cinquenta minutos não foi tempo suficiente para trabalhar em todos os aspectos o texto. Outra desvantagem foi o comportamento da turma. Eu notei que os alunos estavam um pouco eufórico, eu acho que a aula poderia ter sido melhor se a turma tivesse contribuído. A questão de não ter comparado o texto gravado com o texto escrito antes da aula, se a música gravada conferia com o escrito, foi um ponto negativo na aula, pois eu poderia ter feito essa comparação antes. E as vantagens foi o seguinte: houve a constatação dos objetivos através das atividades e eu notei que, de certa forma, eles conseguiram aprender o que estava sendo proposto, apesar de ter havido alguns problemas, mas foi de certa forma satisfatória.

Na ação de reconstruir, a participante explicitou:

O que eu faria diferente? Sim o que eu faria diferente é que eu iria expor um pouco mais sobre quais eram os meus objetivos, o que eu gostaria que eles aprendessem. Explicar melhor. Como foi dito, se eu tinha falado para eles no momento que tocasse a música se ele

iria colar de acordo com a seqüência. Talvez eu não tenha dado a informação necessária naquele momento para eles. E, assim, eu daria mais informações acerca de algumas atividades que foram desenvolvidas. E eu vejo que existe uma diferença na minha ação de ensinar da realizada antes das sessões, porque antes eu via o ensinar mais como uma transmissão de conhecimentos, apesar de estar tentando adotar uma postura mais construtivista, mas, na minha cabeça, ensinar era transmitir conhecimentos. Hoje eu vejo que ensinar é muito mais que isso, é criar estratégias para que o aluno possa desenvolver habilidades através da ajuda, da contribuição do professor naquela atividade.

Conforme observamos na reflexão realizada pela professora, a aula foi organizada para levar os alunos a reconhecer o gênero textual, desenvolver a atenção, a percepção e a memória. Nesse sentido, a professora usou como estratégia motivadora a música *Aquarela do Brasil*, apresentando como razão para essa escolha o fato de considerá-la um gênero mais atrativo. Nesse contexto, percebemos que várias atividades foram desenvolvidas e que apenas as tarefas de montagem do texto, de ilustração com dobraduras e a produção de memória estavam voltadas para os objetivos propostos.

Joana considera que os alunos participaram ativamente, apesar de ressaltar que houve momentos em que eles ficaram muito inquietos, fato que ela justifica afirmando que a filmagem modificou a rotina da aula. Observamos que a professora sentiu dificuldades em controlar a turma, uma vez que alguns alunos não prestavam atenção à aula, pois sua atenção se dirigia ao filmador e ao processo de filmagem. Assim, a curiosidade e a vontade de aparecer no vídeo conturbaram o ambiente da aula. Nesse sentido, a professora argumentou o seguinte:

Joana: – Acho que os alunos deveriam ter se comportado melhor porque, nas aulas normais, eles ficam mais comportados e participam mais que nessa aula do vídeo. Em alguns momentos, alguns alunos nem ouviram o que eu estava falando, pois estavam conversando. Acho que, se eles tivessem prestado atenção ao que eu estava falando, não tivesse aquelas conversas paralelas, que não tinha nada a ver com o tema, a aula teria sido melhor.

A participante reconhece que precisa melhorar sua postura, que os alunos não ajudaram a melhorar a aula, por essa razão considera que os objetivos da aula não foram totalmente atingidos, embora os alunos tenham realizado todas as atividades propostas. Nesse sentido, a professora considera que houve interações, já que os alunos ficaram dialogando entre si durante a realização de algumas tarefas. Afirma também que utilizou a Teoria Construtivista, já que foi mostrado como é que os alunos deveriam fazer para construir. O quadro 29, abaixo, explicita a justificativa sobre as escolhas teóricas feitas por Joana.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS

AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO

E nessa aula, a teoria que me ajudou a planejá-la foi a construtivista.

CONCESSÃO

Eu estou tentando adotar essa nova postura no meu dia-a-dia de sala de aula, embora em alguns momentos, eu ainda me pego com algumas posturas do aspecto anterior, mas a minha postura, hoje, é tentar desenvolver um trabalho nessa linha de construção de conhecimentos.

Quadro 29 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Joana.
Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Joana, realizada em agosto de 2006.

Conforme observamos, Joana afirma que a base teórica em que se fundamenta é a Teoria Construtivista, mas admite que na sua prática ainda há resquícios da concepção tradicional, embora ela venha tentando adotar uma postura diferente. Essa partícipe não apresenta motivos ou garantias suficientes que justifiquem sua opção teórica, já que a prática vista no vídeo não explicita de fato ações propiciadoras de construção. Da mesma forma, a professora não apresenta argumentos que se oponham ou se contraponham as escolhas realizadas na aula. Os argumentos que fazem a professora pensar que sua prática é orientada pela Teoria Construtivista provocaram algumas reflexões expostas dialogicamente pelos pares, como demonstram os episódios a seguir:

Francisca: – Você disse que eles interagiram, mas será que chegaram a construir conhecimentos?

Joana: – De certa forma sim, lá nas dobraduras, quando fui mostrando como é que fazia. No caso lá, a montagem que os grupos conseguiram fazer e eles não tinham feito ainda essa atividade antes.

Eduardo: – Você fala da colagem na lousa?

Joana: – Da questão das estrofes, porque, depois de todo o trabalho, eles conseguiram identificar as estrofes e chegar lá e fazer aquela montagem. De certa forma, eu acho que houve construção sim.

Francisca: – Mas eles não receberam as estrofes já montadas numa folha de papel?

Joana: – Sim, mas eles não receberam o texto numa seqüência lógica. Eu não disse para o grupo um que a estrofe deles era a de número um, eu não disse para o grupo dois que a estrofe dele era a de número dois. Então, eles ouviram a música e depois eu distribuí as estrofes e não disse pra eles qual o número da estrofe, eu só queria que eles ouvissem e identificassem qual o momento de chegar lá e colar.

Eduardo: – Pelo menos no vídeo era você que estava chamando eles para colar.

Joana: – Mas a minha intenção foi essa, ficar lá perto do quadro para ajudá-los a colar. E quando chegou a estrofe um, eu ajudei a colar, depois a estrofe dois, mas não disse que era o grupo dois que tinha essa estrofe.

Francisca: – Às vezes, dizemos que fazemos algumas coisas e depois percebemos que as ações não fazem nenhuma relação com que a gente diz que faz. O vídeo é a prática em si [...].

Joana: – É a prova concreta do que está sendo feito.

Eduardo: – Então, o que foi que os alunos construíram?

Verônica: – Eles não construíram propriamente conhecimentos. Eles trabalharam manualmente e com isso a gente costuma achar que eles estão construindo e isso ocorre por falta de embasamento do que é realmente construir.

A reflexão realizada pelos pares motiva a professora a perceber que as ações realizadas na aula não permitiram que os alunos construíssem conhecimentos. Nesse contexto, percebemos que a professora, embora tivesse a intenção de levar os alunos a construir e a intenção de facilitar o processo de construção de conhecimentos, não conseguiu fazer isso, já que ela, ao demonstrar como as dobraduras deveriam ser confeccionadas, não levou os alunos a construir, mas apenas a imitá-la. Nesse processo, utilizou o método da transmissão de conhecimentos e, nesse sentido, não provocou conflitos cognitivos, apenas transmitiu o que sabia para os alunos, o que nos leva a concluir que sua prática apresenta indícios da Teoria Tradicional e não da Construtivista, como acreditava a professora. Antes da sessão de análise do vídeo, Joana apresentava o seguinte ponto de vista:

Joana: – Mesmo porque não tem nenhuma teoria cem por cento correta. Eu pelo menos, em minha prática, tento tirar o que é essencial de cada uma. Há pontos da tradicional que eu acho relevante, que na minha prática eu procuro manter. Eu não me considero uma professora cem por cento construtivista, procuro desenvolver um trabalho nessa linha, mas, de vez em quando, procuro me apegar a pontos das demais linhas, que vejo que possa contribuir para o desenvolvimento de meu trabalho.

Antes de visualizar concretamente sua prática por meio do vídeo, essa participante apresentava a visão de que ela era eclética, pois considerava que nenhuma teoria é cem por cento correta, por essa razão utilizava pontos que considerava importantes tanto da Teoria Tradicional quanto da Construtivista. Essa visão, de acordo com Weisz (2002, p. 59), ocorre porque o professor ainda não possui uma percepção clara da teoria que sustenta sua prática. Nesse sentido, a autora em referência argumenta que “[...] o equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não [...]”. Nesse sentido, o professor apresenta dificuldades em inovar sua prática, adotando um modelo de ensino diferente daquele que lhe é mais familiar. Esse parece ter sido o caso de Joana, que na tentativa de adotar uma prática construtivista, continuou, na verdade, utilizando a metodologia da teoria que, de fato, domina: a Tradicional.

No que se refere à relação dos conceitos formulados com a prática, observamos que Joana não apresenta divergência nesse sentido, já que sua prática está inserida no contexto da Teoria Tradicional, pensamento também presente nos conceitos formulados por essa participante.

4.7 Análise da prática da partícipe Shirlene

A colaboradora Shirlene refletiu e analisou sua aula respondendo a todas as questões propostas nas ações da reflexão crítica. Dessa forma, iniciou a reflexão pela ação de descrever, explicitada abaixo.

Como todos puderam ver, nós escolhemos pra aula uma reestruturação de texto, um texto de um aluno, o Anderson, e que a gente tinha a intenção de melhorar esse texto, refletir sobre os erros que tinham nele e melhorá-lo. Esse assunto foi escolhido porque era uma necessidade da turma. Em uma produção de texto, se avaliou os erros mais frequentes, então muitos textos tinham falta de pontuação, repetição de palavras e idéias, não tinham parágrafos ou existia apenas um, o texto era todo organizado em um parágrafo e também a questão ortográfica, que a maioria dos textos tem, mas a gente tem que trabalhar sempre. Nesse dia, tinham faltado muitos alunos, tinham pouco mais de 20. Esses alunos eram de 4ª série e tinham faixa etária entre 10, 11, até 13 anos. Então, o objetivo da aula era reestruturar esse texto do aluno refletindo sobre os erros que tinham nele. Então nós iniciamos a aula explicando esses objetivos, qual era o objetivo da aula, que era melhorar o texto em vários aspectos, como já coloquei. E que esse trabalho ia ser desenvolvido em pequenos grupos, então, cada grupo ia ter a função de melhorar um aspecto no texto e para isso, quando a gente fez a organização dos grupos, eu escolhi de cada grupo um aluno que dominasse aquele aspecto, para que ele pudesse intervir no grupo ajudando os outros, porque eu não poderia estar em todos os grupos ao mesmo tempo fazendo essa intervenção. Então, tinha alunos que já dominassem aquele aspecto e pudessem ajudar aos outros. Então, todos os alunos participaram, mesmo os que precisavam melhorar estavam o tempo todo refletindo quando ouviam o colega e no grupo tinha o nome dos grupos e o que eles iam fazer, vocês lembram? É porque não passou tudo. Eram quatro grupos: um tinha a função de trabalhar a ortografia; outro a pontuação, outras palavras e idéias e o outro a paragrafação. O texto do Anderson só tinha um parágrafo. Então, chamei cada um deles para formar os grupos, e os que eu chamei, eles dominavam cada aspecto, e, quando eu chamava, tive alguns problemas pela questão de afinidade, nesse dia eu ainda tive esse problema. O primeiro que eu escolhi, como se fosse um líder de grupo, que dominava aquele aspecto para intervir naquele processo de trabalho, a atividade. E os outros, o “líder”, chamaria pela afinidade, eles escolheriam quem ficaria com cada um.

Na ação de informar, a professora comentou:

Os objetivos já foram colocados um pouco, e os objetivos foram atingidos? Na sua totalidade não, porque a gente tinha a intenção de que, ao final da aula, pudesse ter reestruturado o texto todo, mas não tivemos tempo para concluir isso. Quando eu digo assim: “na sua totalidade não”, em parte eu considero que sim, porque quando eu fiz o acompanhamento dos grupos, o que eles iam fazendo, eu ia vendo, então qual era o objetivo? Não era refletir sobre a pontuação? Então eles fizeram essa reflexão, e foram pontuando o texto. Cada grupo fez isso. O que a gente não fez foi o fechamento de estar socializando esse momento, por isso tem objetivos que não foram atingidos na sua totalidade por culpa do tempo. A minha postura como professora, considero que foi de uma mediadora nesse processo de aprendizagem quando acompanhava os que faziam os questionamentos, intervia para que o processo fosse andando. A concepção que está relacionada à minha aula é a sócio-histórica, porque eu considero que a interação é fundamental nesse processo, você aprende só, mas em

grupo se aprende muito mais, por isso é que nos organizamos em grupo. O papel do aluno nas atividades, ele teve um papel ativo. Eles estavam refletindo sobre o conteúdo, sobre o que estava sendo trabalhado, eu não estava só transmitindo que tinha de ser daquele jeito, eles estavam pensando o tempo todo, tomando decisões, porque tinha que ser daquela forma, e cada um ia dando sua opinião. O meu papel, já disse, também foi ativo, já que fui intervindo no processo. Então, o conhecimento a gente trabalhou co-construindo, porque se trata de uma construção coletiva, gerada por todos, onde eles estavam pensando, analisando. E houve interações, cujo objetivo é de que a aprendizagem fosse mais rica.

Na ação de confrontar, Shirlene afirmou:

Eu cheguei a ser assim a partir dos estudos que a gente faz e vai se identificando com determinadas teorias, aspectos e teorias que fazem com que a gente tome decisões. Eu penso que as coisas devem ser, na prática a gente vai observando, estudando e vendo na prática como é que acontece o processo, como é que a gente chega lá. Então, de que forma a aula contribuiu para a formação dos alunos? Uma aula dessa forma, embora seja trabalhosa, porque dá muito trabalho, você está ali o tempo todo ativo, mas você faz com que estejam sempre pensando, refletindo e, ao trabalhar uma atividade, um conteúdo, ele tem mais consciência daquilo que ele está fazendo, como ele está fazendo. Isso vai ajudar em outras situações, então, quando você só transmite um conteúdo, diz que isso é dessa forma, fica mais difícil para ele aprender. A minha forma de ensinar privilegiou os interesses dos alunos, as necessidades deles. Na verdade o que a gente queria era que os alunos corrigissem as falhas que todo mundo tem. O texto seria apenas o instrumento. Mais do que melhorar o texto do aluno, seria fazer com que o aluno entendesse que os problemas que apareceram no texto foram os problemas que todos os alunos têm e que por isso devia buscar no texto para corrigir. A princípio, eu fiquei na dúvida, agora eu já teria colocado da seguinte maneira: eu teria feito a dinâmica em grupo, mas cada grupo teria ido lá no texto fazer sua parte no texto, até, no final, obter um único texto da turma, como se fosse o texto do grupo final. E a desvantagem foi a questão do tempo, porque eu pensei que dava para concluir a aula naquele espaço de tempo, e não deu. E aí ficou um pouco quebrado, depois para retomar, foi mais complicado porque eu tive que fazer um trabalho colocando um pouco de tudo. Então, a aula quebrou e a gente perdeu um tempo com isso. A vantagem dessa aula é que a gente aprende mais.

Na ação de reconstruir, a participante explicitou:

Hoje após vários estudos, a gente tem mais consciência do que faz na aula, como se faz. E eu fiz a aula daquela forma porque eu acredito nos alunos que querem aprender, têm que interagirem com os outros. E precisam de uma pessoa que saiba mais aquele conteúdo, para ajudar e intervir. Então, eu venho mudando essa minha forma de ensinar. Hoje, sempre que planejo, tento me organizar para trabalhar as atividades na sala de forma que atenda realmente às necessidades dos alunos e para isso normalmente eu divido a turma em dois grupos e quando não faço isso sinto que não está bem, que está desorganizado, que a aula não está contemplando a todos. Olhando o vídeo, eu não sinto uma mudança, porque como eu tive mais consciência a partir dos estudos com o que eu me identifico, com a teoria de que o aluno construa conhecimento, que a gente parte da necessidade da cultura dele e que a interação é importante para isso. Então, a partir desses estudos, eu reconheço, hoje, mais os meus papéis de ensinar, que teoria teria que usar e como os alunos aprendem, é como entendo de aprendizagem. Então, essa questão eu venho tentando fazer com que todas as minhas aulas se tornem uma prática habitual. E para fazer diferente eu teria duas opções. A primeira, pensar até onde eu posso ir na aula. Nesse caso, naquele dia, eu deveria ter

terminado antes de começar a receber o texto, deveria ter ficado só com as produções que eles fizeram no grupo. E, no outro dia eu começaria socializando os conhecimentos que eles tinham produzido nos grupos ou faria grupo por grupo. Primeiro eu pegaria o grupo do Anderson e, em uma aula, a gente ia trabalhar só o texto dele, colocando título, tirando ou acrescentando o que ele quisesse. Então eu trabalharia só com aquele grupo. Depois o grupo da pontuação ou da reflexão das idéias, ou da ortografia, um de cada vez, porque, dessa forma, eu não teria essa desvantagem de, na hora de socializar o texto, ter várias possibilidades.

Essa partícipe escolheu como assunto da aula a reestruturação do texto de um de seus alunos. Nesse sentido, a turma foi organizada para que cada grupo recebesse tarefas diferentes e tivesse um par mais experiente, isto é, um aluno que já dominava os aspectos a serem trabalhados e que, por isso, teria a função de ajudar os demais colegas a realizar a tarefa solicitada. O objetivo era reestruturar o texto do aluno a partir dos erros que ele apresentava. Nesse contexto, constatamos que a professora demonstrou segurança na condução da aula, mediando o processo para que os alunos realizassem a tarefa proposta.

A professora considera que os objetivos da aula não foram plenamente atingidos, haja vista que os alunos realizaram as tarefas, mas não houve tempo de fazer a socialização coletiva, fato que fez com que ela retomasse esse aspecto na aula seguinte para fechamento da atividade. Esse aspecto também foi ressaltado na reflexão realizada pelos pares, como mostram os episódios que seguem:

Socorro: – a gente sentiu falta da leitura do texto depois de reestruturado e também você não deu uma ênfase no que foi feito. A gente viu o que foi feito, o que cada grupo fez. A questão da pontuação o grupo fez, mas não ficou muito claro.

Shirlene: – Qual era o objetivo? Não era refletir sobre a pontuação? Então, eles fizeram essa reflexão e foram pontuando o texto. Cada grupo fez isso. O que a gente não fez foi o fechamento de estar socializando esse momento.

Socorro: – Porque as vezes a gente começa uma aula hoje e não termina e dá por encerrada aquela aula.

Joana: – Se bem que uma aula como essa aí não dá para ficar incompleta. Tem que ficar cobrando.

Shirlene: – Nós fizemos isso depois.

Eduardo: – Você leu esse texto do Anderson da forma original como ele escreveu?

Shirlene: – Não.

Francisca: – Só uma sugestão, que da próxima vez que você trabalhar dessa forma, você fique com o texto original porque isso permite o estabelecimento de um paralelo entre o antes e o depois, possibilitando uma visão mais geral do processo, de seus avanços e do significado do trabalho junto aos alunos.

Natividade: – Mas os meninos não estavam com um texto?

Francisca: – Sim, os alunos estavam com o texto em que cada grupo ia fazer as alterações propostas, mas ela não ficou com a cópia do original e nem com o que eles reconstruíram.

Joana: – os professores temos uma falha muito grande de não registrar, principalmente as coisas boas que a gente faz. É o maior erro nosso como professor, de não registrar nossas ações. Até parece que quando acaba a aula, acabou e pronto. Quando você precisa tem que refazer tudo de novo. O registro seria uma forma da gente ir reformulando, readaptando e

vendo o que poderia ser feito para melhorar.

A ausência da socialização dos pontos trabalhados no texto produzido por Anderson durante a aula é evidenciada pelos colaboradores como um dos aspectos que fizeram com que os objetivos propostos por Shirlene não tenha sido atingidos. Outro aspecto mencionado e que a partícipe não tinha percebido é que não foi conservada cópia do texto original que estava sendo utilizado na aula e que havia sido produzido por um de seus alunos. Esse fato impossibilitou que, após a reestruturação, fosse feita uma comparação do texto original com o reformulado e que se percebesse de forma mais concreta os avanços produzidos no texto de Anderson. Em relação a essa questão, uma das partícipes lamenta a ausência de hábito do registro por parte do professor, já que isso pode representar uma das formas de se repensar as ações realizadas.

Nesse processo, a partícipe afirma ter utilizado como base que orienta sua prática a abordagem sócio-histórica, nesse sentido, demonstra uma postura de mediadora, já que o tempo todo intervinha no sentido de que os alunos compreendessem e realizassem o que estava sendo proposto. O quadro 30 mostra os argumentos utilizados por essa partícipe na escolha de suas opções teóricas.

FUNÇÕES ARGUMENTATIVAS
<p>AFIRMAÇÃO OU PRETENSÃO A concepção que está relacionada a minha aula é a sócio-histórica, porque eu considero que a interação é fundamental nesse processo, você aprende só, mas em grupo aprende muito mais, por isso é que organizei a turma em grupo.</p> <p>JUSTIFICAÇÃO Então, se eu tenho essa clareza hoje, que é isso que eu defendo, que é essa prática que eu realizo, que eu acredito, eu tenho de fazer disso a minha rotina, a minha prática diária.</p> <p>CONCESSÃO Então, eu venho mudando essa minha forma de ensinar, procurando não só transmitir conhecimento e não trabalhar, considerando que todos os alunos tenham a mesma necessidade, mas planejo de forma que atenda realmente às necessidades dos alunos.</p>

Quadro 30 - Funções argumentativas que justificam as escolhas teóricas feitas pela professora Shirlene.

Fonte: Sessão reflexiva de análise da prática da professora Shirlene, realizada em setembro de 2006.

A partícipe afirma que sua prática tem aspectos da abordagem sócio-histórica, ressaltando a importância da interação entre pares para que a aprendizagem ocorra. Nesse sentido, justifica que tem clareza da base teórica que utiliza em sua prática, porque é nela que acredita e por isso defende que ela faz parte de sua rotina. Nesse sentido, argumenta que vem mudando no sentido de não somente transmitir conhecimentos, mas também de realizar uma

prática que atenda às necessidades dos alunos. Essa professora não demonstra nenhuma surpresa ao ver sua aula no vídeo, pois, como ela mesma confirma, o vídeo apenas mostrou o que, para ela, já representa uma prática habitual, em que não valoriza a transmissão, mas a construção com todos os pares interagindo entre si, compartilhando e produzindo novos conhecimentos. A professora, antes da sessão de análise, apresentou o seguinte ponto de vista:

Shirlene: – Bem, diante de tantas discussões sobre essa questão, eu acho que a teoria que está expressa na minha forma de ensinar [risos] eu quero que seja a sócio-histórica, porque eu aprendo sempre com os outros, eu não estudo só, eu não aprendo só, eu aprendo muito com os outros. Então, quando eu comecei a ler as teorias, a de Vygotsky foi a que eu achei mais interessante, porque o que existe de mais interessante, assim, na humanidade, são as interações, você não vive só, não existe felicidade só, você faz tudo com os outros, por isso eu me identifico mais com essa teoria.

Percebemos que o discurso da professora Shirlene, antes da sessão de análise do vídeo, não diverge do apresentado no contexto de sua aula, talvez por essa razão a partícipe afirmou que não foi nenhuma surpresa olhar-se no vídeo. Ela argumenta que construiu esse modelo de ser professora estudando e compreendendo o que as teorias propõem, e que sua aula, apesar de ter sido trabalhosa, contribuiu para que os alunos se tornassem mais conscientes do que estavam fazendo e aprendendo. Nesse sentido, a aula foi elaborada para satisfazer às necessidades deles. Apesar disso, a professora reconhece que a aula apresentou falhas, havendo aspectos que poderiam ter sido evitados. Percebemos que a partícipe apresenta uma prática coerente com os conceitos formulados, uma vez que as ações que realiza no cotidiano da prática não divergem da concepção teórica que ela acredita estar utilizando e que fundamenta as escolhas feitas no cotidiano da atividade de ensinar. Assim, a partícipe parece estar consciente do que faz, como faz e por que faz, e ainda dos resultados que provoca na condução da aprendizagem dos alunos.

A reflexão da prática, mediada pelo uso do videotape de uma aula, é recurso importante que propicia a conscientização acerca da ação que os professores realizam, oferecendo possibilidades para que os professores ressignifiquem suas práticas e desenvolvam-se profissionalmente. Na análise que as professoras fizeram esses aspectos são percebidos com bastante clareza. Nesse processo, as partícipes da videoformação refletiram tendo por base questionamentos referentes às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. No processo reflexivo, os pares contribuíram refletindo sobre as atividades realizadas na aula, colaborando para que objetivos, opções teóricas, intenções fossem explicitados, contribuindo, de certa forma, para a existência de possibilidades de um saber e de um saber fazer diferentes.

Assim, as partícipes Conceição e Joana, inicialmente, concebiam suas práticas como ecléticas e direcionadas mais para a Teoria Construtivista, mas, ao verem o videoteipe da aula, descobriram-se realizando uma prática baseada nos princípios da Teoria Tradicional. Natividade, Verônica e Daci acreditavam também que atuavam conforme os princípios da Teoria Construtivista, entretanto, após a análise do vídeo, observaram que a Teoria Tradicional é a que orienta, de fato, suas ações. Nesse processo, apenas Shirlene afirma um pensamento e reconhece que age segundo ele.

Essa constatação evidencia que as professoras Natividade, Verônica, Conceição, Daci e Joana gostariam de estar realizando práticas mais construtivas, entretanto falta-lhes, ainda, clareza de como fazer essa construção. Nesse processo, a reflexão estabelecida entre os pares favoreceu a compreensão de que existem atividades que oferecem um grau maior de construção, enquanto outras apenas exercitam a memorização e a repetição, levando os alunos a usar os conhecimentos que já dominam. Percebemos que as reflexões sobre o que representa o construtivismo são, ainda, acompanhadas de muitas dúvidas. Nessa perspectiva, o professor precisa compreender que o aluno, para construir, precisa “[...] tornar-se um experimentador que deve solucionar os problemas postos por ele mesmo, utilizando-se de sua capacidade intelectual [...]” (FACCI, 2004, p. 110).

Assim, compreendemos que a reflexão da prática vista no vídeo, é uma ação necessária para que os professores tomem consciência da maneira como agem, do tipo de homem que está sendo formado por eles, das concepções teóricas que utilizam como suporte para suas ações, dos gestos, das atitudes, das intenções que predominam no desenvolvimento da ação docente. Essa importância também é visualizada por algumas professoras, conforme demonstram os episódios abaixo:

Socorro: – Essa reflexão está sendo interessante pra gente, porque sempre achamos que estamos ensinado certo e que estamos construindo conhecimentos, só que, após essas leituras e a análise do vídeo, estamos vendo que não é.

Conceição: – Essa reflexão faz muito sentido, porque, quando você se vê no vídeo, ele serve para você avaliar sua prática e ajudar a melhorá-la.

Joana: _ Esse é um momento de crescimento. É um dos pontos positivos que estou achando nesse trabalho, porque a gente lê e faz a comparação com o que estamos fazendo, constatando através das aulas, que é a realidade, é o concreto. Na sessão reflexiva sobre minha aula, eu agradeço muito as colocações que foram feitas, porque isso me ajudou a melhorar bastante a minha prática de sala de aula.

Albenes: – Agora eu compreendo que o ensino e aprendizagem não ocorrem só por mérito meu, há a interação entre os alunos e que eu não sou a dona do saber.

Verônica: – Eu acho válida essa forma de trabalho, porque uma coisa é você refletir sobre uma coisa que você não pode mais voltar atrás e outra coisa é você ver a aula, aquilo que você fala, como se comporta com os alunos, a sua postura e, aí você cai na real.

Assim, a reflexão orientada pelas ações da reflexão crítica fortalece a compreensão do que é projetado na tela do vídeo, criando possibilidades de encontro do professor consigo mesmo e de confronto entre a teoria e a prática de ensinar, em uma perspectiva de estabelecimento de relações entre o que se diz e o que se faz, com vistas à ressignificação e à transformação da prática docente. A seguir, apresentamos os resultados do estudo.

CHEGANDO AO PONTO DE RECOMEÇAR

Muitas vezes o começo é o final, porque chegar ao final pode ser a única maneira de começar: o final é o ponto onde começamos.

ELLIOT

Apresentamos, a seguir, as considerações finais deste trabalho, retomando os objetivos propostos e a questão de pesquisa, evidenciando, assim, os resultados originados do estudo.

Chegamos ao final? Não! Chegamos ao momento de recomeçar. E por onde recomeçar? Antes, porém, de responder à pergunta, concentramos o nosso olhar no momento em que iniciamos estudo, recapitulando as intenções e os objetivos da pesquisa.

Para tecer essa trajetória, realizamos uma entrevista. Nesse percurso, sentidos e significados foram construídos, demonstrando o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado e suas necessidades formativas. Nesse contexto, identificamos os aspectos históricos e sociais que revelaram como as partícipes ingressaram na profissão docente e como construíram sua profissionalidade, bem como realizamos um levantamento das necessidades formativas do grupo de professoras que participou desta pesquisa.

As sessões reflexivas e a videoformação auxiliaram a delinear o processo de formação e o desenvolvimento de conceitos, bem como a motivar a análise da prática docente. Nesse percurso, alguns sentidos e significados foram construídos, enquanto outros foram consolidados com níveis de generalidade que inclui a universalidade e a singularidade dos conceitos internalizados e das práticas realizadas no processo de escolarização. Nesse contexto, as construções teóricas e práticas foram alicerçadas pelo dialogismo, pela reflexão e pela colaboração entre os pares, propiciando o amadurecimento do grupo e fortaleceram a capacidade de refletir criticamente sobre o que se pensa e faz no processo de ensino e aprendizagem.

No processo de formação e desenvolvimento de conceitos, partimos dos conhecimentos prévios das partícipes no sentido de proporcionar condições para que essas significações fossem formuladas e avançassem para o nível dos conceitos científicos. Nessa trajetória, constatamos que maioria das partícipes (Natividade, Joana, Verônica, Socorro, Daci e Conceição) reelaboraram o conceito de ensino e de aprendizagem no nível da descrição. As partícipes, Albenes e Shirlene reelaboraram o conceito de aprendizagem no nível da descrição e reconstruíram o conceito de ensino no nível da caracterização. Nesse processo, somente Francisca reelaborou os conceitos prévios fazendo uma caracterização da ação de ensinar e aprender. Percebemos que, nesse processo, faltou clareza quanto aos atributos substanciais e distintivos que formam o conceito propriamente dito de ensino e aprendizagem, o que dificultou o processo de reelaboração conceitual, fazendo com que as partícipes não atingissem o nível dos conceitos científicos, conforme propõe Vygotsky(2001), entretanto constatamos que o grupo avançou no processo de organização do pensamento já, que as significações expressam a evolução histórica dos conceitos de ensino e aprendizagem, evidenciando ora os atributos da Teoria Tradicional ora os da Teoria Construtivista.

Nas sessões reflexivas, em que comparamos os conceitos prévios e os reconstruídos, observamos que houve também mudanças de concepções teóricas, já que os conceitos reformulados pelas partícipes Natividade, Verônica, Albenes, Shirlene, Daci, Francisca, Socorro e Joana apontam perspectivas da ação de ensinar que extrapolam a concepção tradicional. Em relação ao conceito de ensino, apenas a professora Conceição formulou uma significação difusa, não permitindo a identificação da base teórica que orientou sua elaboração conceitual. No que se refere ao processo de reelaboração do conceito de aprendizagem, Verônica, Conceição, Francisca, Albenes e Shirlene apresentaram significações sobre a ação de ensinar em uma perspectiva teórica mais construtiva e diferente da concepção tradicional. Entretanto, Natividade, Socorro, Daci e Joana permaneceram formulando os conceitos com base nessa concepção.

O confronto entre teoria e prática foi outro momento importante neste trabalho, já que permitiu que as professoras visualizassem concretamente suas ações e identificassem, além das concepções que orientam suas práticas, objetivos, intenções e possibilidades de transformação. A análise e o confronto da prática representaram momentos de muitas surpresas e de revelações, porque as colaboradoras (Natividade, Daci, Natividade, Verônica e Conceição), antes de se verem no vídeo, consideravam que suas práticas eram sistematizadas segundo os princípios da Teoria Construtivista ou da abordagem sócio-histórica, entretanto, quando a ação de ensinar foi visualizada no vídeo e o exercício de reflexividade foi realizado, as partícipes verificaram que a maioria das ações pedagógicas se inseria em um contexto tradicional, com o predomínio da transmissão de conhecimentos. Diante da imagem do vídeo e das constatações provenientes das reflexões, as partícipes demonstraram surpresa porque embora elas acreditassem que estavam construindo conhecimentos, na verdade, as ações realizadas não permitiram que os alunos de fato construíssem os conhecimentos esperados. Essa revelação mostrou que a prática não acontece dissociada da teoria e que o professor, na maioria das vezes, não tem clareza das bases teóricas que orientam suas ações. Isso foi constatado quando projetamos, na tela, o videoteipe da aula, momento em que as docentes visualizaram-se como pessoas e como profissionais e, mesmo desejando e afirmando adotar práticas construtivas, descobriram-se, ainda, usando práticas tradicionais.

A metáfora da construção de conhecimentos foi uma marca registrada nos discursos da maioria das partícipes (Natividade, Conceição, Joana, Daci). O desejo de ser construtivista foi observado tanto na formulação dos conceitos quanto na análise da prática, representando uma vontade não efetivada na prática, já que apenas uma professora (Shirlene) demonstrou que sua prática é coerente com o que ela pensa e faz. Nessa perspectiva,

constatamos que existe uma relação entre a formação de conceitos e a prática pedagógica dos professores, o que reafirma posicionamentos teóricos assumidos ao longo do texto que concatenam-se com a perspectiva da abordagem sócio-histórica, utilizada como referencial que serviu de lente para a construção desta dissertação. Percebemos também que a metáfora da construção de conhecimentos recorrente no pensamento das professoras, o que suscita a necessidade de investimentos em estudos que esclareçam com mais precisão o significado vinculado, à perspectiva teórica do Construtivismo, bem como das possibilidades de aplicação dessa teoria na prática docente.

Assim, a prática visualizada no vídeo proporcionou, além da clareza acerca das concepções teóricas utilizadas pelas professoras, ampliação do pensamento acerca do tipo de homem que se está formando, dos interesses a que servem e dos valores e intenções que se ocultam nas ações realizadas na escola. Nesse sentido, consideramos que o vídeo auxiliou no processo de análise das práticas, porque permitiu a construção de um novo olhar. Esse novo olhar abriu possibilidades para que novas ações sejam realizadas e, sobretudo, para que haja transformações na prática docente.

Dessa forma, retomando a questão de pesquisa proposta no início do estudo, quando indagamos como o processo de formação de conceitos e de reflexão crítica contribui para ressignificar a prática docente, constatamos que os processos de formação e desenvolvimento dos conceitos de ensino e aprendizagem e o exercício de reflexividade sobre a prática possibilitaram que tanto a partícipe-pesquisadora quanto as professoras que contribuíram com este estudo ampliassem a compreensão acerca do sentido e do significado da teoria e da prática de ensinar, permitindo a compreensão de que as ações realizadas no cotidiano da sala de aula não acontecem dissociadas de uma teoria e de que os conceitos se manifestam na ação docente como práticas decorrentes da forma como estruturamos o pensamento conceitual, bem como da forma como esse pensamento é utilizado na prática da sala de aula pelos professores.

Retomamos a questão inicialmente proposta, ressaltando que chegamos ao final desse círculo da pesquisa, entretanto consideramos que outros estudos precisam ser feitos para subsidiar tanto essa partícipe-pesquisadora quanto as professoras a continuarem confrontando teoria e prática e formulando conceitos mais elaborados, ressignificando suas práticas e encontrando alternativas para melhorá-las. Dessa forma, reforçamos que não chegamos ao final dos estudos, já que, quando se trata de pesquisa e formação, há sempre a possibilidade de recomeçar. Assim, compreendemos que este estudo não pára com o término da dissertação, mas permanece sendo construído por nós que compomos o grupo de pesquisa que

desenvolveu este trabalho, bem como nos estudos que realizamos na base de pesquisa FORMAR, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para que, a partir desses espaços, possamos construir conhecimentos que venham ao encontro de nossas necessidades pessoais e profissionais.

Como síntese final, reforçamos o pensamento anteriormente formulado de que a formação continuada é atividade que auxilia na constituição pessoal e profissional do professor e que, nesse sentido, é preciso investir em processos dessa natureza como forma de proporcionar condições para que esses profissionais se tornem autônomos e se desenvolvam profissionalmente. Dessa forma, recomendamos que a escola e os governantes atentem para a maneira como, hoje, são ofertados os cursos que formam professores tanto em nível inicial quanto continuado, privilegiando as demandas e as necessidades formativas dos professores. Assim, concluímos este estudo apoiando-nos no pensamento de Fernando Sabino (2007) que diz o seguinte:

De tudo ficaram tres coisas:
a certeza de que estamos sempre começando...
a certeza de que é preciso continuar...
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos

fazer da interrupção um caminho novo...
da queda um passo de dança...
do medo, uma escada...
do sonho, uma ponte...
da procura... um encontro

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade técnica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto editora, 2000.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. DE. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BRITO, A. E. Analisando a prática pedagógica como contexto de formação de produção de saberes docentes. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006. p.117-125.
- BRITO, F. da C; LOUREIRO JUNIOR, E. O vídeo em contextos formativos. In: JORNADA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOVAS TECNOLOGIAS, 2, 2006, Parnaíba. **Anais...Parnaíba: Sieart**, 2006. p. 35-47.
- BUENO, B. O. Magistério e lógica de destinação profissional. **Revista Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 8, n.11, jan/jun. 2005.
- CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-accion em la formacion del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, M. V. C. de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F; CARVALHO, M. V. C. de. (Orgs.). **Psicologia da Educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, 2004.
- CARVALHO, A. M. P de; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dezembro, 2000. p. 71-94.
- COELHO, I. M. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V; JUNIOR, C. A. DA. **Formação do Educador**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____ **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente** (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CUNHA, M. I. DA. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

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

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa, disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em: 19 de maio de 2007.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica: caminhos para novas ações**. 2001. 164 f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vygotskiana**. Campinas, Autores e Associados, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, B. W. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl Rogers. In: LA ROSA, J. de (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERRANDEZ, J. T. Profissionalismo docente. In: LA TORRE, S. de; BARRIOS, O. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M^a. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/ts3>>. Acesso em 13 jan. 2007.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, B. A. A. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2000.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

GUEDIN, E. Implicações das reformas no ensino médio para a formação de professores. In: BARBOSA, L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor-a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

HEIDMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. et al. **Programming for staff development**. London: The Falmer Press, 1990, p . 3-9.

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

_____. **Evolução do Conceito de Aprendizagem**. Teresina: [s.n.], 2005. 15p.

_____. **Palavra Mágica**: Ensino. Teresina: [s.n.], 2005. 17p.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, n.12, jan/jun, 2005.

_____.Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Revista Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, n.9, jan/dez, 2003.

_____. Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional. In: XVII COLLOQUE ADMEE-EUROPE. L'Évaluation dès compeétences entre reconnaissance et validation acquis de l'experience. 2006. Lisboa .**Anais**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006.

_____. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006. p.93-106.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____.**Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F.C. A linguagem das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEITE, D; MOROSINI, M. Aprendizagem do Estudante Universitário. In: LEITE, D; MOROSINI, M. **Universidade flutuante: produção do ensino e inovação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem**. Unicamp, 1992.

MARCONDES, M. I; TURA, M L. Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

MACHADO, L. B. A formação docente e o compromisso com a inclusão social: dois olhares que se entrecruzam. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, 2006, Recife. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, 2006, p.283-245.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Sociologia da Educação: introdução da escola no processo de formação social**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 1988.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAQUAY, L; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios de videoformação. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? São Paulo: Artemed, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de uma crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M; DI MARCO, C. Raciocínio social e interação de grupo. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio, 1998.

PDET. Plano Decenal de Educação para Teresina. Teresina, janeiro, 2003.

PLACCO, V. M^a. N. de S. Perspectiva e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, 2006, Recife. **Educação formal e não formal processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: 2006, p.251-261.

KEMMIS, S; MCTGGART, R. **Como planificar la investigación-accion.** Barcelona: Edición Laertes, 1988.

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

RAMALHO, B. L; NUNEZ, I. B. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIES, B. E. Aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: : LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** 6^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A necessidade na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

ROGERS, C; ROSEMBERG, R. A. **A pessoa como centro.** São Paulo: EPU, 1977.

ROMERO, T. R. **A interação coordenador e professor um processo colaborativo?** 1998. 104 f. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

_____. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de Psicologia Geral.** 2^a ed. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

SABINO, Fernando. **De tudo ficaram três coisas.** União Brasileira de Mulheres. Disponível em: < www.ubmulheres.org.br>. Acesso em: 10 junho 2007.

SADALLA, A. M. F de A; LAROCCA, P. Autocospia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3, set/dez. 2004.

SANTOS, S. dos S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** 6^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, L. M. S. da. **Em direção à formação de uma comunidade crítica de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2000 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2000.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.) ; ALMEIDA, L. R. DE; BRANDINI, R.C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro Editora, 2004.

SFORNI, M. S de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISZ, T; SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

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

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VIEIRA, S. L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Mestranda: Francisca da Costa Brito

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Qual o seu tempo de atuação no magistério?
- 2- O que lhe motivou a escolher essa profissão?
- 3- Como você caracteriza sua ação de ensinar ontem e hoje?
- 4- Como você reflete sobre sua prática?
- 5- O que significa para você desenvolvimento profissional?
- 6- Que fatores têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?
- 7- Que ações foram implementadas pela escola que favoreceram seu desenvolvimento profissional? Quais deveriam ser feitas?
- 8- Atualmente quais são suas necessidades formativas?