

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARLINDA PESSÔA ARAUJO

**O PROCESSO DIALÓGICO:
CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO INTERNALIZADO
PELOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

TERESINA

2010

MARLINDA PESSÔA ARAUJO

**O PROCESSO DIALÓGICO:
CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO INTERNALIZADO
PELOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

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

TERESINA

2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Christiane Maria Montenegro Sá Lins CRB/3 - 952

A663p

ARAUJO, Marlinda Pessôa

O Processo dialógico : conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica/ Marlinda Pessôa Araujo. – Teresina : UFPI - Universidade Federal do Piauí, 2010.

197 f.

Orientadora: Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Dissertação de Mestrado – UFPI - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

1. Ensino Superior – Planejamento de ensino. 2. Pesquisa colaborativa I. Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. II. Universidade Federal do Piauí. III. Título.

CDD 371.207

MARLINDA PESSÔA ARAUJO

**O PROCESSO DIALÓGICO:
CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO INTERNALIZADO
PELOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

27/02/2010

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a Dr^a Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dr^a. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí

Teresina
2010

A meu pai (*in memoriam*) Arlindo Candeira Araujo, pelos valores éticos a mim ensinados. Valores por mim internalizados e que me fortalecem, diante dos desafios da vida contemporânea.

À minha mãe, Marluce Pessôa Araujo, pelo amor, carinho, pela dedicação e pelos ensinamentos dedicados a mim e pela força de suas orações, fortalecidas pela fé, para iluminar os caminhos da minha vida pessoal e profissional.

À minha orientadora Professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, um exemplo de profissional pela dedicação, compromisso, criatividade no exercício do magistério, pessoa na qual me espelho para seguir na profissão de Pedagoga.

AGRADECIMENTOS

Penso que este momento é propício para me apossar das palavras do poema: o Sonho, de Clarice Lispector, para agradecer as pessoas que entrecruzaram meu caminho e me deram a oportunidade de ser quem eu sou hoje, uma vez que não podemos negar a importância da interação com o outro para nos constituirmos como pessoa.

Assim, para Clarice Lispector a felicidade aparece para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas. As palavras, cravadas no poema dessa poetisa, traduzem o sentimento que sinto pelas pessoas que entrecruzaram o meu caminho e colaboraram para a realização deste momento. Peço permissão neste espaço para apresentá-las.

Aos meus pais Arlindo Candeira Araujo (*in memoriam*) e Marluce Pessôa Araujo, pelos incentivos, incansáveis, aos estudos. A minha mãe pela sabedoria de ter compreendido, antes de mim (intuição materna), que o magistério seria a minha realização de vida pessoal e profissional.

À Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pelos incentivos em busca do Mestrado, pela compreensão e pelo respeito ao meu tempo de escrever, pela paciência, dedicação e orientação neste trabalho.

À Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito, pela compreensão e pela valiosa contribuição a esta pesquisa e a minha formação profissional.

À Prof^a Maria Salonilde Ferreira, pela compreensão e por compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo sua vida, colaborando para o enriquecimento desta pesquisa

À Faculdade Piauiense de Parnaíba, por ter oportunizado o meu ingresso no Mestrado, em especial a nossa Mantenedora, Professora Lívia Guimarães, pela confiança e credibilidade profissional a mim depositada.

A todos os professores do Mestrado e demais servidores, que colaboraram para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos colaboradores desta pesquisa, Jonas, Rosilene, Júlio César, Renata Santos, Aurineide, Irlanda, Leonardo, Regina Coeli e Márcia, agradeço, imensamente, o compromisso, a dedicação e a força de vontade para participarem desta investigação, destinando os sábados à tarde, pelo período de quase um ano, às oficinas de formação em busca de qualidade na educação do Ensino Superior.

Às minhas irmãs: Antonia, Marluse, Marilda, Melise e Renata e ao meu irmão Arlindo por torcerem e acreditarem na concretização deste sonho. Em especial, gostaria de ressaltar a contribuição valiosa das minhas irmãs Renata e Melise e do meu sobrinho Sérgio Junior, pelo valioso apoio a esta pesquisa.

Ao Dr. Olímpio José Passos Galvão, pelo incentivo, pela compreensão e pelo apoio durante as aulas no Mestrado

À professora Rossana Silva, à professora Rosane e ao Professor Carlos José, pela valiosa colaboração na correção gramatical dos textos.

Aos amigos Francisco Nascimento e Afranio Teles, pela amizade e carinho a mim dispensados, bem como pelo apoio e contribuição profissional quando precisei.

À minha amiga Renata Cunha, pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei, pessoa de quem aprendi a gostar mais e admirar mais durante o percurso do Mestrado, em razão da sua espontaneidade e da sua solidariedade.

À amiga Ozita, pela motivação, incentivo e apoio nos momentos mais difíceis da escrita da dissertação.

À amiga Dilma Ponte, pelos momentos alegres durante os milhares de quilômetros percorridos entre Teresina e Parnaíba, em busca de um sonho.

A todas as minhas amigas e a todos os meus amigos pelo incentivo e pela torcida na concretização deste sonho.

A todos os colegas da 15ª turma de Mestrado, pelo convívio e amizade, em especial aos meus amigos Dutra e Francisco, pela amizade e carinho dispensados a mim.

Ao Núcleo de Estudo Formar, pelos contextos colaborativos propiciados para contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Deus por ter me dado a oportunidade de conhecer todas essas pessoas.

Por todas as contribuições dessas pessoas a minha formação pessoal e profissional, compreendo que é impossível ser feliz sozinho. Dessa forma, por onde vocês forem quero ser seu par.

[...] A felicidade aparece para aqueles que buscam e tentam sempre.

Clarice Lispector

RESUMO

Neste texto, apresentamos a pesquisa desenvolvida com professores que atuam no Ensino Superior da cidade de Parnaíba-PI. A abordagem sócio-histórica embasa o referencial teórico e metodológico da pesquisa. A pesquisa utilizada neste trabalho foi do tipo colaborativa, visto que negociamos responsabilidades na produção de conhecimento sobre conceito de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica. Nesse sentido, definimos como questão principal de investigação a pergunta: Qual a relação entre o conceito de planejamento de ensino internalizados pelos professores do Ensino Superior e a prática pedagógica? Para responder à indagação, sistematizamos os objetivos que guiaram este estudo e estabelecemos como objetivo geral: investigar quais são as relações existentes entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior do município de Parnaíba. Especificamente, o estudo se propôs a identificar quais são os conhecimentos prévios de planejamento de ensino internalizados pelos partícipes colaboradores; verificar quais são os níveis de elaboração dos significados prévios de planejamento de ensino; caracterizar as práticas pedagógicas e de planejamento de ensino dos colaboradores, antes e após as oficinas de formação; analisar a relação existente entre o processo de elaboração do conceito de planejamento e as características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Para atingir os objetivos utilizamos o referencial teórico e metodológico construído com base em Gandin (2002), Ferreira (2007), Daniels (2003), Desgagné (1997), Guetmanova (1989), Ibiapina (2007 e 2008), Magalhães (2007), Vasconcelos (2007), Vigotski (2001, 2003), dentre outros. Para desenvolvermos a pesquisa realizamos Encontro Coletivo, Oficinas de Formação, videoformações. No processo investigativo mediamos processos de elaboração conceitual de planejamento de ensino e analisamos a sua relação com a prática pedagógica em contextos colaborativos de negociações de significados, de troca de experiências pedagógicas e de reflexão crítica compartilhada que enriqueceram a formação profissional dos partícipes da pesquisa, resultando em novos aprendizados que implicaram em avanço conceitual e novos olhares sobre o planejamento de ensino e sua relação com prática pedagógica.

Palavras-chave: Conceito de planejamento de ensino. Prática pedagógica. Pesquisa colaborativa. Professores do Ensino Superior.

ABSTRACT

In this text, we present a research developed with college professors from Parnaíba-PI. The social historical approach is the theoretical and methodological reference of this research. The used methodology was the collaborative one, as we negotiated responsibilities in the knowledge production about the concept of teaching planning and its relation with pedagogical practices. This way, we defined as the main question for the investigation the following one: What is the relation between the concept of teaching planning internalized by the college professors and the pedagogical practice? In order to answer this question, we organized the objectives that guide this study and we established as the main objective the following one: to investigate the relation between the pedagogical practice and the concept of teaching planning internalized by the professors who work in college in the city of Parnaíba. Specifically, this study was proposed to identify the previous knowledge internalized by the participants; to verify the previous elaboration levels of teaching planning; to characterize teaching planning and pedagogical practices, before and after the formative workshops; to analyze the relation between the process of elaboration of the planning concept and the characteristics of the pedagogical practices developed by the professor. In order to achieve these objectives, we our theoretical and methodological references were Gandin (2002), Ferreira (2007), Daniels (2003), Desgagné (1997), Guetmanova (1989), Ibiapina (2007, 2008), Magalhães (2007), Vasconcelos (2007), Vigotski (2001, 2003), among others. In order to develop the research, we organized collective encounters, formative workshops and video sessions. In the investigative process, we mediated the process of teaching planning conceptual elaboration and analyzed its relation with the pedagogical practice in collaborative contexts in the meaning negotiations, in the pedagogical experiences exchanges and in the shared reflection that enriched the research participants' professional formation, resulting in new learning that implied in conceptual advances and in new points of view about the teaching planning and its relation with the pedagogical practice.

Key-words: Concept of teaching planning. Pedagogical practice. Collaborative research. College professors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios da Colaboração	31
Figura 2 - O diálogo entre o todo e as partes desta pesquisa.....	66
Figura 3 - Conhecimento prévio elaborado pelo professor Jonas (antes dos estudos).....	104
Figura 4 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	105
Figura 5 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	106
Figura 6 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	106
Figura 7 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas: Objetivos de Aprendizagem.....	108
Figura 8 - Questão desencadeadora das ações reflexivas interpicológicas.....	109
Figura 9 - Contexto Colaborativo.....	110
Figura 10 - Contexto colaborativo	111
Figura 11 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	112
Figura 12 - Contexto Colaborativo.....	113
Figura 12 - Contexto colaborativo.....	114
Figura 14 - Contexto colaborativo.....	115
Figura 15 - Reflexão crítica da professora Aurineide	115
Figura 16 - Contexto colaborativo.....	116
Figura 17 - Contexto colaborativo sobre a função do vídeo na aula do professor Jonas	117
Figura 18 - Reflexões do professor Jonas sobre o uso de textos na sala de aula.....	118
Figura 19 - Contexto Colaborativo: O uso de texto como recurso didático no processo de ensino e de aprendizagem	119
Figura 20 - Contexto colaborativo: organização do espaço da sala de aula.....	119
Figura 21 - Contexto Colaborativo: Organização do espaço da sala de aula.....	120
Figura 22 - Evolução conceitual.....	122
Figura 23 - Ações reflexivas intrapsicológicas da segunda videoformação do professor Jonas ..	124
Figura 24 - Reflexão do professor Jonas, após o estudo do texto	125
Figura 25 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas	126
Figura 26 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas: Objetivos de aprendizagem.....	127
Figura 27 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	128
Figura 28 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas.....	129
Figura 29 - Ações reflexivas intrapsicológicas da primeira e da segunda videoformação do professor Jonas	130
Figura 30 - Reflexões críticas do professor Jonas: Paralelo entre a primeira e a segunda videoformação sobre a atividade de planejar o ensino e a sua relação com a prática pedagógica	132
Figura 31 - Indagação desencadeadora de conflitos em contexto colaborativo	134
Figura 32 - Reflexões críticas interpicológicas do professor Jonas.....	134
Figura 33 - Contexto colaborativo	135
Figura 34 - Contexto colaborativo.....	137
Figura 35 - Contexto colaborativo.....	137
Figura 36 - Contexto Colaborativo.....	138
Figura 37 - Contexto Colaborativo.....	139
Figura 38 - Reflexão do professor Jonas sobre o tipo de planejamento de ensino que melhor define seu trabalho	140
Figura 39 - Contexto Colaborativo.....	141
Figura 40 - Conhecimento prévio elaborado pela professora Rosilene.....	145

Figura 41 - Ações reflexivas intrapsicológicas da professora Rosilene	147
Figura 42 - Ações reflexivas da professora Rosilene	148
Figura 43 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	149
Figura 44 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	150
Figura 45 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	151
Figura 46 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	152
Figura 47 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	153
Figura 48 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	154
Figura 49 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	155
Figura 50 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	156
Figura 51 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	157
Figura 52 - O significado de planejamento de ensino	158
Figura 53 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	160
Figura 54 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	161
Figura 55 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	162
Figura 56 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	163
Figura 57 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	164
Figura 58 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	165
Figura 59 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	166
Figura 60 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	167
Figura 61 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	168
Figura 62 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Momentos, objetivos e procedimentos abordados no encontro coletivo	37
Quadro 2	- Negociação dos envolvidos na pesquisa	39
Quadro 3	- Plano de Trabalho: Panorama geral do percurso da pesquisa	41
Quadro 4	- Perfil dos colaboradores construído a partir do questionário realizado no período de outubro/novembro de 2008	44
Quadro 5	- Síntese de ideias resultante da dinâmica Saberes e Sabores da Profissão Docente	47
Quadro 6	- Panorama das oficinas e objetivos	50
Quadro 7	- Atividade de reflexão elaborada para a oficina	52
Quadro 8	- Atividade de reflexão da segunda oficina de formação	53
Quadro 9	- Grelhas de Ideias	58
Quadro 10	- Textos utilizados nas oficinas	60
Quadro 11	- Ações reflexivas	61
Quadro 12	- Síntese do Plano de Análise	69
Quadro 13	- Conceitos: análise da dimensão lógica	73
Quadro 14	- Categorias de análise conceitual	75
Quadro 15	- Modelos de Planejamento de Ensino no Contexto da Educação Brasileira.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 RECORDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	24
1.1 Sinalizando os caminhos percorridos na pesquisa: pressupostos teóricos e metodológicos	24
1.1.1 Conceitos da abordagem sócio-históricos trabalhados na pesquisa	25
1.1.2 Pesquisa Colaborativa.....	27
1.2 Procedimentos Metodológicos	33
1.2.1 Questionário	34
1.2.2 Encontro Coletivo.....	36
1.2.2.1 Conhecendo Perfis.....	43
1.2.3 Oficina – Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar o ensino	48
1.2.4 Videoformação	63
1.2.5 O todo e as partes da pesquisa: caminhos que se entrecruzam.....	65
1.3 Plano de Análise dos dados	67
1.3.1 Análise conceitual: caminhos percorridos	70
1.3.2 Na trilha do tempo: Planejamento de ensino e prática pedagógica	75
1.3.3 Percursos que se entrecruzam: prática pedagógica e planejamento de ensino	76
1.3.4 Contextualizando o lugar do planejamento de ensino e da prática pedagógica na trilha da educação	77
1.3.5 O planejamento e a prática pedagógica: percursos trilhados na educação Brasileira.....	80
1.3.5.1 Planejamento de ensino: perspectiva liberal.....	81
a) Planejamento de ensino como prático (roteiro/receita)	82
b) Planejamento de ensino prático espontâneo.....	85
c) Planejamento instrumental/normativo.....	87
1.3.5.2 Planejamento de ensino: perspectiva progressista.....	91
a) Planejamento participativo	91
b) Planejamento dialógico colaborativo	95
1.3.5.3 Novos tempos, novas trilhas	97

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: DO CONHECIMENTO PRÉVIO	
AO CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO	101
2.1 Videoformação – Andanças da magia à realidade: encontro ou desencontro?	102
2.1.1 Andanças do professor Jonas e da professora Rosilene: encontro ou desencontro?	102
2.1.1.1 Primeira videoformação: Andanças do professor Jonas	103
a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho	103
b) O caminho da Colaboração: por onde for quero ser seu par	109
2.1.1.2 Segunda videoformação: andanças do professor Jonas	122
a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho	124
b) O caminho da Colaboração: por onde for quero ser seu par	131
2.1.1.3 Síntese do caminho percorrido pelo professor Jonas: encontro ou desencontro?	142
2.1.1.4 Primeira videoformação: Andanças da professora Rosilene	145
a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho	146
b) O caminho da Colaboração: por onde for quero ser seu par	149
2.1.1.5 Segunda videoformação: andanças da professora Rosilene	158
a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho	159
b) O caminho da Colaboração: por onde for quero ser seu par	163
2.2.1.6 Síntese do caminho percorrido pela professora Rosilene: encontro ou desencontro?	169
CAMINHOS A PERCORRER	174
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A - TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO	185
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	187

INTRODUÇÃO

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo [...] e vivo escolhendo o dia inteiro.
(Cecília Meireles)

A atividade de planejar é inerente ao ser humano é a faculdade que nos diferencia dos outros animais. No dia-a-dia, estamos sempre pensando nas ações que iremos desenvolver, o cotidiano é constante “devir”. Assim, as ideias contempladas no presente, para serem usadas como ações futuras, estão sempre acompanhadas de incertezas. Por isso, a todo momento, buscamos alternativas como: “Tudo é pensado: vou fazer isto ou aquilo; faço isto desta ou daquela forma; posso fazer ou não posso fazer; posso fazer com isto ou com aquilo” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2008, p. 17).

O homem tem a capacidade de escolha, mas nem sempre esta escolha está pautada em processo intencional (prever ações), reflexivo e crítico. Segundo Pimenta (2002), a reflexão crítica se caracteriza por processo de busca, análise, contextualização, fundamentada teoricamente para responder aos contextos de incertezas. Porém, muitas vezes, a efetivação do planejamento está relacionada ao processo rotineiro, tradicional, mecânico, em que determinadas ações são baseadas em tradições, crenças e costumes adquiridos no convívio social.

Nesse contexto, Vigotski (1998, p. 14) diz que:

A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso consciente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.

Dessa forma, refletir criticamente sobre o contexto da atividade de planejar é caminhar para a consciência de que as transformações, em torno do homem, dependem, necessariamente, da ação refletida e a tomada de decisões no âmbito da realidade, tendo como referência experiências passadas e presentes.

Nesse contexto, a atividade de planejar está presente nas ações mais simples e nas mais complexas do ser humano; dentre as ações mais complexas está a educação. A complexidade na educação se forja porque é uma prática humana situada cultural e

historicamente em que está em pauta a formação do ser humano, que deve estar direcionada a uma educação integral do homem, pensada a partir das dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora, de forma que ele possa compreender e transformar a realidade em torno de si.

Nessa direção, Menegolla e Sant`Anna (2005) compreendem que é preciso planejar uma educação que, pelo seu processo dinâmico, possa ser criadora e libertadora, que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo a partir de uma filosofia de valores educacionais. Os autores acrescentam que esse é o propósito de qualquer planejamento educacional. Desse modo, nesta pesquisa, compreendemos planejamento como instrumento de intervenção próprio da realidade escolar que não se distancia dos interesses da sociedade.

O planejamento educacional, segundo Vasconcelos (2007), é importante e insere-se no contexto social como instrumento complexo que tem como uma de suas finalidades a formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o planejamento educacional passa a ser o instrumento que direciona e estabelece as diretrizes educacionais para esse fim. Segundo Menegolla e Sant`Anna (2008), o objetivo do planejamento educacional é atender a problemática a nível nacional, regional, comunitário e escolar para agir sobre a pessoa e atingir as grandes metas educacionais.

Os autores afirmam ainda, a necessidade de um planejamento nacional e um planejamento regional; e a partir da íntima relação entre esses dois planos são estruturados os planos curriculares das escolas que, por sua vez, balizam a elaboração dos planos de ensino. Para este trabalho nos deteremos no planejamento escolar, em especial no planejamento de ensino e nos desafios que esses instrumentos enfrentam para se legitimarem nesse espaço.

Na escola, espaço constituído de profissionais que, diretamente, são os responsáveis pela formação humana, faz-se necessária a necessidade de planejar. Essa constatação que parece uma evidência, entretanto, se torna algumas vezes, no âmbito desse espaço, atividade desnecessária acompanhada de clara resistência por parte dos profissionais da educação, na elaboração de planos e no desenvolvimento de atividades que visem ao planejamento coletivo.

Possibilidades para as transformações desse contexto de resistência vêm sendo discutidos amplamente nos dias atuais (GANDIN; GANDIN, 1999; IBIAPINA, 2007; VASCONCELOS, 2005, 2007; BUTT, 2006; MORETTO, 2007; MENEGOLLA; SANT`ANNA, 2008; PADILHA 2008; entre outros). Há, por parte dos especialistas, constante preocupação com o fenômeno anti-pedagógico que rejeita o exercício de planejar,

desconsiderando sua validade científica, pedagógica e didática, bem como com a divulgação de procedimentos que viabilizem o planejamento sistemático, permanente e coletivo.

Segundo Menegolla e Santa'Anna (2008) há, entre os professores, uma visão de que o planejamento é desnecessário e inútil porque é ineficaz e inviável na prática. Os professores acreditam que o que foi planejado não acontece na ação prática e que a sua realização é apenas para atender a exigência burocrática.

Para Vasconcelos (2007, p. 24), a descrença no planejamento se pauta na alienação dos profissionais da educação. Alienação entendida como:

Aquele estado em que as pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos e emoções. É a situação mais ou menos acentuada de perda de sentido de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência.

Para Gandin e Cruz (2006), a percepção de muitos professores é de que a atividade de planejar o ensino se resume apenas a preencher formulários, para atender exigência burocrática. Essa compreensão é resquício da educação brasileira, da década de 1960, que concebia planejamento como receita, modelo único composto por objetivos gerais e específicos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação e bibliografia.

Dessa forma, tornam-se componentes sem sentido e sem significado no planejamento escolar. Para os atores envolvidos no processo educacional, em virtude dessa ação, negligencia-se a função da interpretação teórica e da reflexão historicamente situada do planejamento escolar.

Nessa perspectiva, o planejamento assume relevante função no modelo tecnicista, que marginaliza as outras dimensões do processo de ensino e de aprendizagem como a dimensão humana e a político-social, priorizando, assim, apenas a dimensão técnica. Essa percepção é inspirada na teoria behaviorista, na qual o professor não tem compreensão de seu trabalho, tampouco da complexidade que ele implica. Conforme destacam Ibiapina (2007) e Vasconcelos (2005, 2007) essa realidade está presente no trabalho de muitos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior.

Vale ressaltar que em razão dessa percepção, a maioria dos professores apresenta limitações em realizar o planejamento de ensino contextualizado, o que os fazem permanecer planejando sem considerar a aprendizagem na sua totalidade, isto é, sem considerar cognição, afetividade e o contexto sócio-político em que os alunos estão inseridos. Além do exposto, o

planejamento de ensino, muitas vezes, é realizado de forma solitária, simplificando os problemas da prática pedagógica, devido à falta de interação com o outro (professores, coordenação, alunos, dentre outros).

A atividade de planejar o ensino, nessa perspectiva, desconsidera o aluno como ser histórico situado em determinada cultura, o que impossibilita a construção de sua identidade social, bem como não contribui para o seu desenvolvimento como ser individual e social. Esse modelo de planejamento encontra-se no contexto das instituições educacionais, principalmente de Ensino Superior.

Como forma de superar essa realidade, Gandin e Cruz (2006) desenvolvem reflexões acerca do planejamento participativo como instrumento que nasce da necessidade de o professor questionar o papel da escola como instrumento de transformação da realidade escolar a partir do cotidiano da sala de aula.

Entendendo o trabalho docente, na perspectiva de Libâneo (1990), como atividade consciente e sistemática que objetiva o desenvolvimento integral do educando, situando-o nas suas experiências de vida e nas exigências sociais, o planejamento de ensino, nesse sentido, torna-se instrumento de interação entre atividade escolar e problemática do contexto social para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula.

A sala de aula é espaço complexo porque se constitui de teia de relações interpessoais e intrapessoais, por constituir-se de pessoas historicamente situadas. Nesse sentido, o papel do professor se complexifica vez que precisa atender as diversas identidades presentes neste espaço. Em virtude dessa complexidade, o professor estará, muitas vezes, lidando com as incertezas. Nesse contexto, a reflexão crítica representa ferramenta indispensável à atividade de planejar, ajuda-nos a enfrentar o campo de incertezas.

O trabalho docente como atividade didático-pedagógica situado no espaço da sala de aula e no contexto sócio-histórico, político e econômico que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, o planejamento da disciplina e da aula faz-se extremamente necessário nesse contexto.

Diante dessa realidade, o professor deve buscar ações refletidas que conduzam à mudança de consciência do mesmo. Para tanto, ao planejar, deve vislumbrar ações que garantam a interação entre os pares com diferentes tipos de experiências. Assim, o professor, em sala de aula, precisa ter a consciência de que é o responsável por organizar atividades colaborativas que facilitem a aprendizagem sem desvalorizar o conhecimento prévio do aluno. Na verdade, esse conhecimento deve interagir com o campo de conhecimentos científicos para o aluno avançar no seu estado de compreensão.

De acordo com esse entendimento, o aluno, ao buscar resolução das tarefas organizadas pelo professor, interage, necessariamente, com outras pessoas, com o próprio professor, com os colegas de sala de aula, que os conduzem a confrontar idéias, questionar, ampliar seu campo de conhecimento a partir de situação comum criada para atender a todos os membros do grupo.

O Professor nesta nova postura compreende que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brotará” (**grifo do autor**) de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. (VASCONCELOS, 2005, p. 104)

Dessa forma, o espaço da sala de aula deve ser pensado como espaço dinâmico, criativo, colaborativo, que desperta a ação consciente do educando no processo educativo. Vasconcelos (2005, p. 100) afirma que “[...] a ação pedagógica deve procurar a ação consciente, significativa para o educando. Para isso o aluno deve estar intencionalmente atento; ação intencional é síntese da necessidade e do objetivo.” O autor (2005, p. 105) também coloca que a ação do professor em sala de aula deve:

Provocar: colocar o pensamento do educando em movimento, colocar o aluno para refletir, indagar, questionar, provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar. Assim, terá condições de processar as informações.

Disponer: objetos/elementos/situações: dar condições para que o aluno tenha acesso a elementos novos, para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, ou seja, fornecer subsídios necessários para a aprendizagem.

Interagir com representação do sujeito: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção. Se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o professor pode entrar, estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética do sujeito e os elementos do objeto não captados pelo sujeito.

À luz de Perrenoud (2001), ensinar é decidir nas incertezas. Para o autor, avaliar e ensinar são termos complementares e interdependentes, porque os alunos precisam aprender a ter autonomia, a mobilizar recursos, desenvolver habilidades, o que contribui para que o professor, no cotidiano da sala de aula, decida e faça escolhas em um contexto em que o presente é regulado pelo futuro.

Refletir criticamente sobre o contexto da atividade de planejar é caminhar para a consciência de que a mudança no espaço escolar depende, necessariamente, da ação refletida

sobre a tomada de decisões no âmbito desse espaço, tendo como referência a complexidade de ensinar, uma vez que atuar no espaço escolar significa lidar com seres humanos.

Tardif (2002) compreende o educando, impregnado de complexidade e inserido em contextos historicamente situados, apresenta características individuais e sociais como heterogeneidade de origem social, cultural, étnica e econômica, bem como traços cognitivos e afetivos divergentes entre si; a sociabilidade, outro atributo do educando desperta julgamento de valor e é influenciado por ações extraescolares, em que o professor não dispõe de instrumento de controle.

Diante do exposto, e com base na experiência como professora das disciplinas de Prática de Ensino e de Didática, no Curso de Pedagogia, desde 2001, bem como experiência adquirida na Coordenação Pedagógica de uma Instituição Superior, desde os anos de 2003, percebemos os limites e os desafios da ação de planejar o processo de ensino e de aprendizagem, o que nos causou sentimentos de inquietação, angústia, preocupação, dúvidas e incertezas, diante do trabalho desenvolvido na Educação Superior, sobretudo, no âmbito da formação de professores, bem como no contexto de orientação pedagógica de professores que atuam nesse nível de ensino. Reiteramos que, geralmente, no contexto do trabalho docente, o exercício de planejar é realizado de forma mecânica, portanto, inserido em concepção moralista em que as regras e normas prevalecem sobre a intencionalidade, a reflexão, a crítica e o bom senso.

Essa constatação foi feita com base em observação do contexto escolar, como aluna, professora ou coordenadora. As reflexões iniciais que fizemos, conduziram-nos às seguintes indagações: Quais significados/sentidos são atribuídos aos objetivos e conteúdos selecionados no planejamento? Os professores estão conscientes das estratégias, conteúdos e outros componentes selecionados para o trabalho docente? Há preocupação em conhecer a realidade dos alunos e a comunidade na qual estão inseridos? Esses são alguns exemplos das muitas questões que perpassam pela discussão que o tema abordado suscita sobre planejamento como os realizados por Gandin (2002), Gandin e Gandin (1999), Gandin e Cruz (2006), Ibiapina (2007), Moretto (2007), Padilha (2008), Sacristán e Perez Gómez (2000), Vasconcelos (2007), Vianna (2000), entre outros.

Em virtude do trabalho dissertativo exigir, da nossa parte, como pesquisadora, a delimitação de determinado fenômeno, que é estudado e pesquisado no seu processo de produção, definimos como objetivo geral investigar qual a relação entre a prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizados pelos professores de ensino superior do município de Parnaíba-PI.

A questão proposta foi a seguinte: qual a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizados pelos professores de ensino superior do município de Parnaíba-PI? A pergunta formulada encaminhou a operacionalização da pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar quais são os conhecimentos prévios de planejamento de ensino internalizados pelos partícipes colaboradores; verificar quais são os estágios de elaboração dos significados prévios de planejamento de ensino; caracterizar as práticas pedagógicas e de planejamento de ensino dos colaboradores, antes e após as oficinas de formação; analisar a relação existente entre o processo de elaboração do conceito de planejamento e as características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Attingir os objetivos propostos significa favorecer, no processo de pesquisar, momentos de formação que propiciem o compartilhamento de significados, por meio de formação de conceitos e desenvolver pensamentos mais abstratos e generalizantes, que propiciem condições para que os professores tenham consciência da atividade de planejar o ensino e, quando necessário, transformem as práticas de planejar.

Vasconcelos (2007, p. 78) propõe, ainda, reflexões sobre a importância da clareza conceitual. Para ele, “[...] quanto mais se aprofunda o conceito, maior grau de liberdade, de autonomia do sujeito-professor, pela negativa: quanto menor a fundamentação, maior a necessidade de receita de modelo”. Dessa forma, o significado de planejamento que o professor possui pode aproximá-lo de uma atividade autônoma ou pode conduzi-lo a necessidade de receitas, modelos para planejar, uma vez que toda ação está respaldada em alguma experiência ou conhecimento internalizado.

O conceito de determinado fenômeno, segundo Vigotski (2001), expressa essência do mesmo, sendo assim, a elaboração de conceitos científicos contribui para que os indivíduos signifiquem a ação, articulando teoria e prática de forma intencional, reflexiva e consciente.

Nesse sentido, este trabalho colaborou com o processo de reflexão crítica que se debruçou sobre o significado de planejamento de ensino, considerado, nesta pesquisa, como instrumento mediador da prática pedagógica consciente, crítica e indagadora da realidade escolar, capaz de fazer o professor perceber o aluno como ser indivisível e complexo.

Como essa compreensão parece não estar bem definida no momento da atividade de planejar o ensino e, conforme já nos manifestamos anteriormente, como, em geral, a elaboração do planejamento enfatiza apenas uma ou algumas das dimensões humanas; o professor, muitas vezes, não se pergunta para quem se está planejando; esquece-se, muitas vezes, no momento de elaborar o planejamento de ensino, de que o ser humano é complexo,

como diz Morin (2003, p. 57) “[...] todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo”.

O interesse em criar condições para que essa situação se revertesse foi o que nos motivou a investir nesta proposta de pesquisa, propondo o planejamento de ensino como instrumento transformador que não pode deixar de considerar o ser humano como indivíduo complexo, singular e múltiplo, situado no tempo e no espaço. Nesse sentido, quando não se trabalha nessa perspectiva, a atividade de planejar o ensino se torna processo rotineiro de elaborar objetivos, eleger conteúdos, estratégias e avaliações, ou seja, não há preocupação em contextualizar cada um desses componentes à realidade em que o aluno e a escola estão inseridos.

Para Vianna (2000), é visível a distância entre as intenções expressas no planejamento de ensino e a realidade dos alunos. As intenções, quase sempre, estão motivadas pelo resultado, ou seja, no produto, no plano finalizado, em que se observa apenas se o plano seguiu todos os passos e se condiz com o modelo pré-estabelecido. Esse contexto poderia ser superado, se o foco passasse a ser no processo de planejar e nas respostas às indagações que são indispensáveis à atividade de planejar o ensino como: O quê? Como? Para quem? Por que planejar? Entre outras questões relevantes.

Nesse sentido, este estudo aponta possibilidades de superar visões, concepções, conceitos e práticas de planejar o ensino, o que representa relevância fundamental, não somente à formação do professor universitário, mas, sobretudo, à produção de conhecimento que aborde tema tão complexo e carente de aprofundamentos críticos, conforme defendem Vasconcelos (2007) e Gandin (2007).

Somam-se aos aspectos mencionados, a contribuição da pesquisa no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto cidadã que somos, preocupada com a qualidade do ensino formal das escolas públicas e privadas, além da relevância profissional que se destaca na produção de conhecimentos necessários ao trabalho do professor e ao seu desenvolvimento enquanto profissional docente. Nessa perspectiva, acreditamos, referendando-nos no pensamento de Ibiapina (2004), que o planejamento de ensino deve ter o caráter transformador, que extrapole o contexto da sala de aula. Para tanto, é necessário que o professor use a reflexão crítica e a formação conceitual como ferramentas mediadoras desse processo.

Enfatizamos, mais uma vez, que o interesse em desenvolver este trabalho se pauta na busca de promover subsídios que auxiliem o professor a conceber a atividade de planejar o

ensino como processo que envolve reflexão crítica e consciência das ações, para enfrentar as incertezas que emergem da profissão docente.

No sentido de discutir a relação entre prática pedagógica e a atividade de planejar o ensino internalizada pelos professores do Ensino Superior, organizamos este trabalho da seguinte forma:

Primeiramente, apresentamos o quadro teórico metodológico que embasa a pesquisa e o contexto empírico em que o estudo foi realizado. Discutimos como categoria de análise, os modelos de planejamento de ensino que perpassam a prática pedagógica na educação brasileira.

Em seguida, analisamos e discutimos, mediados pela videoformação, pelas oficinas de formação e pelo resultado dos questionários, o resultado da pesquisa em dois momentos:

No primeiro momento, analisamos os conceitos prévios de planejamento de ensino internalizados pelos professores do ensino superior e sua relação com a prática pedagógica antes dos estudos formativos.

No segundo momento fizemos um paralelo analítico entre os conhecimentos prévios de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica e os conceitos que emergiram da pesquisa, após os estudos de formação, contemplando a colaboração e a reflexão crítica como propulsoras do desenvolvimento conceitual.

Por fim, a conclusão que retrata uma síntese das discussões desenvolvidas no percurso da construção deste trabalho e que nos conduz a refletir sobre o conceito de planejamento de ensino e suas implicações na prática pedagógica.

A seguir, apresentamos o referencial teórico metodológico que norteou os caminhos da pesquisa.



RECORDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

1 RECORDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, percorreremos caminhos já trilhados pela investigação, mas sentimos a necessidade desses caminhos serem explicitados, uma vez que esclarecem as opções teórico-metodológicas que embasam a pesquisa. Assim, ao seguir esses caminhos, sem utilizar de atalhos, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, enfocando a abordagem teórica e o tipo de pesquisa que orienta o trabalho e os instrumentos utilizados na investigação que possibilitaram a reflexão crítica acerca do objeto de análise. Desse modo, os referenciais teóricos que ajudaram a orientar os caminhos da pesquisa, para alcançarmos os objetivos propostos, estão expressos em obras como as de Desgagné (1997), Ferreira e Ibiapina (2005), Ibiapina (2004), Luria (1998), Magalhães (2006, 2007), Vigotski (1998), dentre outros.

Com o propósito de fornecer mais detalhes com relação aos pressupostos metodológicos da pesquisa, descrevemos, a seguir, os caminhos trilhados pela investigação, realçando os pressupostos teóricos e metodológicos.

1.1 Sinalizando os caminhos percorridos na pesquisa: pressupostos teóricos e metodológicos

Pesquisar significa buscar respostas às indagações que nos inquietam e nos incomodam porque queremos compreender como e por que o fenômeno ocorre. Às vezes, até deduzimos os porquês, os motivos, mas apenas no campo empírico; no entanto, é na pesquisa que percorremos caminhos seguros, porque sistemáticos, epistêmicos, metódicos, os quais nos conduzem a respostas científicas, não diríamos respostas exatas, mas próximas de determinada realidade inserida em determinado contexto.

Dessa forma, ao pesquisar, as ideias seguem caminhos sinalizados que correspondem à visão de homem e de mundo nas quais acreditamos e que podem fundamentá-las. Nessa pesquisa, optamos por trabalhar com a abordagem sócio-histórica, porque a visão de homem e de mundo defendida nessa abordagem vem ao encontro do que acreditamos iluminar o percurso da pesquisa em busca de repostas às indagações que deram origem a esta investigação

Nesse sentido, encontramos também na abordagem sócio-histórica a concordância com a concepção de conhecimento que permeia a presente pesquisa, pois compreendemos o ser humano no contexto de seu tempo e espaço. O objeto de estudo desta pesquisa foi

delineado a partir da percepção de que a realidade objetiva é dinâmica, uma vez que se transforma a partir da ação humana ao tempo em que também transforma o homem ao sofrer transformações. Essas transformações não se situam isoladas do todo, mas como parte deste.

Dessa forma, conceitos importantes da abordagem sócio-histórica como zona de desenvolvimento proximal, mediação/linguagem, sentido/significado, conceitos espontâneos e científicos e processo de internalização se entrecruzam para auxiliar na busca das respostas que procuramos ao desencadear o processo de pesquisa.

1.1.1 Conceitos da abordagem socio-histórica trabalhados na pesquisa

As ideias básicas que alicerçam a abordagem sócio-histórica fundamentam a indagação feita nesta pesquisa sobre a relação entre o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior e a sua relação com a prática pedagógica. Os estudos dos conceitos, socialmente construídos, nesta abordagem, mostram a intencionalidade da atividade educativa, afastando os indivíduos daquilo que é natural ou espontâneo, isto é, intervenção deliberada em determinada direção, e apresenta-se como modo privilegiado de funcionamento intelectual, núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que produzem o pensamento e a ação.

Segundo a abordagem sócio-histórica, a consciência da identidade humana se produz partir da interação com seres da mesma espécie. Sem esse processo não há como desenvolver as funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, entre outras) que nos diferencia dos outros animais. Para Vigotski (2003), essa consciência nos chega por meio de um percurso que se inicia no campo interpsicológico e avança para o campo intrapsicológico. Assim, a maneira de pensar, sentir e agir tem sua origem na sociedade e na cultura em contínuo processo de interação entre o social e o individual.

É nesse sentido que Vigotski (2003) afirma que o desenvolvimento humano se dá em forma de espiral, uma vez que as funções psicológicas avançam para nível superior a partir de funções psicológicas já desenvolvidas em outra fase e ocorridas em processo de interação inter e intrapsicológica, mediada pelo uso de signos. Os signos, nessa perspectiva, têm a função psicológica de mediar a ação do homem com a natureza, provocando mudanças na estrutura do pensamento e da ação.

A operação com os signos possibilita a passagem das funções psicológicas elementares (reflexos, instintos) para as funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, entre outras). Nesse sentido, a formação de conceitos é uma função

psicológica superior constituída de signos (palavra). A palavra dotada de sentido e significado, determinada histórica e culturalmente, funciona como instrumento psicológico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que os signos possibilitam o homem operar sobre o mundo.

O sentido para Vigotski (2001) tem predominância sobre o significado da palavra. Esse fenômeno ocorre porque uma palavra adquire seu sentido dependendo do contexto em que se insere, alterando o sentido da mesma. O sentido expressa a subjetividade enquanto que o significado expressa a objetividade, a precisão, razão pela qual permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O sentido dinamiza o significado das palavras, uma vez que o seu caráter subjetivo modifica-se a partir do contexto.

Com base em Vigotski (2001), a linguagem como sistema simbólico, dotada de sentido e significado, é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois constitui-se como instrumento psicológico responsável por mediar a compreensão do homem sobre o mundo, colaborando para o desenvolvimento do pensamento conceitual pelo processo de internalização, ou seja, a reconstrução interna de determinada operação externa, tendo como base as operações com signos. Esta interiorização do meio externo é histórica e culturalmente organizada.

Esse processo desenvolve o pensamento conceitual que aparece primeiro no campo social para depois ser internalizado e reinterpretado a partir das experiências do homem no mundo, criando novos significados o que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo, Magalhães (2009, p. 61), significa:

[...] uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora, “prático-crítica”, em que a colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).

Para a abordagem sócio-histórica, os conceitos não são entidades isoladas, mas elementos de um sistema complexo de inter-relações. Uma rede de significados, constituindo as teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas científicas ou não. O conceito não deve ser tomado como entidade fixa, mas como elemento em constante mudança na estrutura psicológica do sujeito. Logo, as relações entre as palavras possibilitam esse processo de reorganização permanente do conceito, uma vez que a palavra é resultado da interação entre significados e sentidos.

Desse modo, os conceitos são resultados de processos de construção conjunta de significações e sentidos, sempre em mudança. Vigotski (2003) trabalha com a noção de mediação, de internalização e de movimentos dos processos, como já mencionamos, desencadeando dinamicidade dos processos interpsicológicos (colaboração) para os intrapsicológicos. Nessa perspectiva, a relação entre signos, sujeitos, sentidos, significados e objetos gera conceitos e redes conceituais que nunca estão acabados, definitivos, mas em processos constantes de transformações.

Dessa maneira, percebemos que se efetua concordância entre as propostas apresentadas pela abordagem sócio-histórica e àquelas apresentadas pela pesquisa colaborativa, uma vez que ambas priorizam a interação entre pares como forma de produção do conhecimento, provocando a consciência crítica da realidade a partir do confronto de opiniões manifestadas por meio da linguagem oportunizando, dessa forma, ao partícipe da pesquisa expressar sua experiência sobre o fenômeno em estudo durante toda a investigação, criando, assim, condições de transformação na estrutura do pensamento e ação, ao confrontar conceitos prévios e científicos, processo de diálogo, negociação entre este, os demais partícipes da pesquisa e o pesquisador.

Com base no exposto, optamos por realizar uma pesquisa que vislumbrasse em seu caminho a construção do conhecimento pautado na interação entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisados) conduzidos por um processo crítico-reflexivo de suas ações no âmbito do exercício do magistério sem negligenciar as experiências da vida pessoal. Desse modo, encaminhamos esta opção para a realização de uma pesquisa colaborativa.

1.1.2 Pesquisa colaborativa

Considerando os objetivos do presente projeto de pesquisa, optamos pela realização de uma investigação cuja proposta se desenvolve com base na pesquisa colaborativa, na perspectiva de Ibiapina e Ferreira (2008), Liberali (2004) e Magalhães (2007), entre outros que sinalizam esse tipo de pesquisa como relevante para a produção científica e para o desenvolvimento profissional do professor.

Essa prática investigativa considera todos os participantes do processo como aprendizes, haja vista que as ações inter e intrapsicológicas dos envolvidos entrecruzam-se proporcionando a interação entre pesquisador e professor. Como enfatiza Ibiapina (2004, p.

40): “[...] esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido.”

Entendemos que a partir da elaboração do conceito de planejamento e da percepção da evolução desse conceito para planejamento de ensino, utilizando-se das ações críticas e reflexivas (questionar, analisar, desenvolver o conceito, interrogar o modelo e implementar o modelo) durante a pesquisa, os partícipes da investigação puderam, com base nessas ações, compreender o conceito de planejamento de ensino construído pelos mesmos, atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, criando condições para avançarem nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. O resultado também nos ajudou a atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal, conduzindo-nos a avançar na pesquisa e no significado de planejamento de ensino.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é compreendida por Vigotski (2001) como o que o indivíduo pode fazer hoje com a colaboração de outra pessoa mais experiente e o que poderá fazer amanhã por si só. Essa área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento e examinar não só o que esse movimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Isso significa dizer, com base em Magalhães (2009), que a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ter significado de espaço dialético de formação coletiva, de tensão, contradições, que geram conflitos de ações colaborativas como movimento contínuo de questionamentos e compartilhamentos de novas criações. Os contextos colaborativos criados durante as ações reflexivas e as oficinas de formação propiciaram esse espaço dialético.

Segundo Ferreira e Ibiapina (2005), a pesquisa colaborativa auxilia o professor a melhor compreender pensamentos e ações, uma vez que desenvolve a capacidade de aprender a discutir e refletir sobre os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa, possibilitando, dessa forma, a consciência de estar consciente no percurso de suas ações a partir de uma teia de relações em que cada participante colabora com a reflexão realizada pelo outro. Essa dinâmica provoca novos aprendizados que contribuem para a transformação do significado dos saberes e práticas pedagógicas, resultando em transformações nas estruturas sociais.

Além do exposto, destacamos também que a pesquisa colaborativa é alternativa teórica e metodológica de formação emancipatória, que supera a formação técnica de professores como meros reprodutores de conhecimentos produzidos nas academias, pois coloca o professor no centro da investigação, ou seja, o ponto de partida da pesquisa passa a

ser a própria atividade educativa do professor, para que tome consciência de suas ações e nela possa intervir.

Nessa perspectiva, a investigação ocorre com o professor e não sobre o professor. Autores como Ibiapina e Ferreira (2005), Magalhães (2004), Ibiapina (2008), Pimenta (2002), entre outros, defendem o ponto de vista de que a pesquisa é desenvolvida como processo emancipatório de formação docente, que requer práticas de colaboração entre os partícipes.

As teorias que embasam a prática do professor nem sempre são reconhecidas por ele e é justamente considerando o aspecto mencionado que a colaboração desenvolve papel importante, pois possibilita tomada de consciência, fragilizando a resistência à mudança, uma vez que as relações travadas entre pesquisador e professor contribuem para o aumento de liberdade intelectual, ao possibilitar o que Vigotski (2001) denominou de generalidade conceitual, fenômeno que implica não somente na equivalência de conceitos, mas em todas as operações intelectuais possíveis com um conceito internalizado, ou seja, a aplicação consciente desse conceito em outros contextos.

Dessa forma, a tomada de consciência do real significado do que é planejar o ensino possibilitou ao professor comparar, julgar, avaliar e até mesmo propor mudanças em sua prática pedagógica com relação ao significado de planejar o ensino constituído, por meio da ação colaborativa.

Consideramos, ainda, que os caminhos trilhados pela pesquisa colaborativa oportunizaram transformar os conhecimentos prévios em conhecimentos científicos, visto que possibilitaram o campo da reflexão crítica, ao desenvolver atitude científica sobre a prática educativa, isso somente foi possível porque a investigação científica exige bases teóricas que contribuíssem para a compreensão da realidade desvelando-a, criando condições para o olhar crítico e consciente sobre ela e possibilitando postura de transformação diante do contexto sócio-histórico, político e profissional, nos quais está situada a atividade docente.

Tendo como referência os argumentos apresentados por Desgagné (1997) e Magalhães (2004), justificamos a escolha pela pesquisa colaborativa porque ela promove formação docente crítica e reflexiva em contextos colaborativos, tanto para a pesquisadora como para os partícipes, desafiando a prática solitária na educação que não dá conta de mudanças significativas num contexto que abarque estruturas sociais e extrapolem os muros da escola e as paredes da sala de aula.

Assim, escolhemos seis princípios que contribuíssem para a formação docente e, por conseguinte, orientaram a realização desta pesquisa.

- O papel do docente e do contexto de sua ação na produção de conhecimentos ligados à prática profissional. Com base nesse princípio, partimos dos interesses do professor já que ele é responsável pela produção de conhecimentos ligados a sua prática. O princípio ajudou o professor a ter vez e voz, no decorrer de todo o processo investigativo, colocando-nos em situação de co-produção juntamente ao docente;
- A co-produção de conhecimentos implica em momentos de negociação entre o professor e a pesquisadora. Os conflitos que desestabilizam o grupo foram trabalhados com o objetivo de compreendermos a realidade na qual estamos inseridos para, se necessário, transformá-la. Nesse contexto, o professor deixa de ser mero objeto de investigação, para compartilhar com o pesquisador objetivos comuns. No caso desta pesquisa, que tem como objetivo co-produzir o conceito de planejamento de ensino e rever práticas pedagógicas que possam melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, da educação;
- A negociação proporciona a compreensão não apenas do microcontexto da sala de aula, do conhecimento pragmático transmitido ou constituído, das atividades didáticas, das questões de ensino e de aprendizagem, dos papéis do aluno e do professor, mas também do contexto social, que relaciona a escola, como agente cultural, à comunidade e à sociedade mais ampla;
- A vinculação teoria e prática implica relação dialética entre as categorias que promovem questionamento e reorganização das ações práticas; e crítica às forças sócio-históricas que controlam essas ações; portanto, tanto pesquisador quanto professor rompem com os grilhões do contexto específico de atuação;
- A linguagem é instrumento psicológico que, ao longo da pesquisa, em especial no processo de videoformação, contribuiu para entendermos atitudes frente à atividade de planejar, ajudando-nos a perceber que esta atividade não é inata, tampouco mecânica, é determinada pelo processo histórico-cultural;
- A Reflexão crítica engloba a reflexão inter e a intrapsicológica. Nesta pesquisa, essa atividade psíquica promoveu a compreensão, análise e questionamento dos conceitos, valores, normas e direitos que fazem parte do processo educativo do professor universitário de modo a superarmos antigas concepções e conceitos tanto na perspectiva individual quanto na coletiva.

Apresentamos a seguir o gráfico que representa o processo de interação desses princípios na pesquisa colaborativa para melhor situar o leitor.



Figura 1: Princípios da Colaboração

Fonte: Figura construída a partir dos estudos de Vygotski

O gráfico acima representa a interação dos princípios da pesquisa colaborativa utilizados nesta investigação. Todos os princípios, em integração, permearam os instrumentos metodológicos (questionário, videoformação e ações reflexivas), potencializando a pesquisa.

O envolvimento dos partícipes na pesquisa se deu por adesão, em busca de formação profissional para enfrentarem os desafios do Ensino Superior, uma vez que a pesquisa colaborativa envolve pesquisa e formação em contextos colaborativos. Nessa perspectiva, negociamos estratégias, técnicas e procedimentos de produção de conhecimentos mediados pela linguagem. A investigação e a formação de professores interagem em espaços de

colaboração propiciados pela pesquisadora em que os partícipes avaliavam, interpretavam, discutiam, refletiam criticamente, mediados por instrumentos psicológicos como a videoformação, as ações reflexivas e as oficinas de formação, em busca de formação e de encontrar respostas para o problema que gerou a pesquisa. Os espaços de colaboração, como as videoformações e as oficinas de formação propiciavam a relação entre teoria e prática, mediados pelas ações reflexivas que sistematizavam o pensamento potencializando a reflexão crítica.

Ao longo do percurso, discutimos a importância da pesquisa colaborativa no espaço escolar, sobretudo no trabalho docente. Dessa forma, foi de extrema importância nos indagarmos sobre: O que significa o princípio de colaboração na pesquisa? Como a colaboração é considerada como prática de formação docente na perspectiva emancipatória? A resposta a estas indagações nos ajudou a melhor compreender a importância da colaboração no espaço escolar que visa à formação de cidadãos conscientes da sua própria ação.

Magalhães (2004, p. 75) compreende colaboração como “[...] 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 contexto, o princípio da colaboração implica desenvolver o espírito democrático.

Kemmis (1986) e Desgagné (1997, 2001), citados por Ibiapina (2008), consideram a colaboração como fator que implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, representando formas de superação do aprendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores.

Nesta pesquisa, a colaboração ocorreu quando criamos oportunidades para os colaboradores identificarem e revisarem as teorias que norteiam a sua prática pedagógica, tornando-os consciente dos seus atos e conhecimentos, habilidades e atitudes presentes na ação pedagógica, ao exteriorizarem, em discussões coletivas ou nos registros escritos, as dúvidas, angústias, conhecimentos, experiências e opiniões sobre a vida profissional.

A colaboração, característica fundamental na investigação colaborativa, contribui para compartilhar experiências entre pares e, via de consequência, para a tomada de consciência das ações e a reconstrução de conceitos pré-existentes sobre planejamento de ensino, oportunizando a sistematização do processo de aprendizagem, enriquecendo, dessa forma, a prática docente.

No processo colaborativo, o pesquisador com os professores exteriorizam formas de pensar, sentir e agir por meio da linguagem escrita e oral, o que ocorreu interativamente. Ao utilizarmos a palavra contextualizada e dialogada, enriquecemos os sentidos intelectuais e afetivos que revelaram de forma original o sentido e o significado de planejamento de ensino internalizados por todos nós. Segundo Vigotski (1998, p. 181), “[...] todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Esse processo potencializou o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos na pesquisa.

Para continuar o caminho que percorremos na pesquisa colaborativa, a qual acreditamos ter construído juntamente com pessoas históricas, que transformam sua realidade, ao tempo em que são por ela transformadas sem, contudo, perderem sua essência, o que Maturana (2007) denominou de autopoiése, elegemos como instrumentos de mediação, para a construção de dados que conduziram os colaboradores a tomarem consciência de suas ações no espaço escolar, como forma de emancipação política, os seguintes instrumentos: o questionário, o encontro coletivo, as oficinas de planejamento e de formação dos partícipes da pesquisa e a videoformação/ações reflexivas.

Consideramos que, seguindo esse caminho, auxiliados por esses instrumentos de mediação, respondemos a problemática central e, conseqüentemente, atingimos os objetivos propostos pela pesquisa. Assim, com o propósito de conhecer detalhadamente os passos seguidos a partir desses instrumentos de mediação, descrevemos, a seguir, os procedimentos metodológicos.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Para a realização da pesquisa colaborativa, utilizamos instrumentos que propiciam o processo de reflexão crítica e de colaboração. Os dispositivos mediadores selecionados, para a produção da investigação tiveram por objetivos analisar informações que permitissem aos professores elaborar o conceito de planejamento de ensino, estabelecendo relações entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado durante a trajetória de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, selecionamos os seguintes dispositivos mediadores: questionário, encontro coletivo, oficina de planejamento e formação e a videoformação/ações reflexivas com os partícipes que aderiram voluntariamente a esta pesquisa. Especificamente, os procedimentos da pesquisa foram distribuídos da seguinte forma:

Aplicação de questionário aos professores colaboradores, considerando critérios pré-definidos, para que formalmente pudéssemos convidá-los ao processo de adesão à pesquisa; encontro coletivo; organização de oficinas de planejamento e formação; realização de videoformação/ações reflexivas.

Os instrumentos serviram para o grupo analisar e interpretar conceitos que emergiram da pesquisa e a sua relação com a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Ensino Superior. Ressaltamos que as ações reflexivas críticas e colaborativas tornaram possível ao professor analisar criticamente a sua compreensão sobre planejamento de ensino e suas implicações na prática pedagógica.

1.2.1 Questionário

O questionário é instrumento que, segundo Marconi e Lakatos (2007), constitui-se em sequência ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. A ausência do entrevistador no momento de ser respondido o questionário, em nossa compreensão, possibilitou a espontaneidade e liberdade de pensamento para o resultado das respostas. Esse instrumento, também, foi utilizado considerando outras de suas vantagens, respostas mais rápidas e mais precisas.

Justificamos a escolha desse instrumento pelos seguintes motivos: possibilita o pesquisador obter informações necessárias sobre os colaboradores; possibilita o primeiro contato entre pesquisador e colaboradores; propicia condições para que o pesquisador reflita sobre as informações e opiniões a respeito da temática investigada. Considerando esses aspectos, o questionário foi aplicado para conhecermos o que pensam os colaboradores sobre o objeto de estudo, bem como sobre suas necessidades. Após análise das informações, criamos oportunidades para vislumbrar os caminhos a serem percorridos, a fim de atingir os objetivos da investigação.

O questionário contribuiu com informações que serviram como fonte inicial de consulta ao identificarmos qual o conceito prévio de planejamento de ensino internalizado pelos professores em sua trajetória de vida pessoal e profissional e como o professor estabeleceu relações entre ele e a prática pedagógica. O conhecimento prévio foi o ponto de partida para a construção colaborativa do conceito científico de planejamento de ensino, na compreensão da relação entre prática pedagógica e esse tipo de planejamento.

Recorremos à afirmação de Teles (2008) para fortalecer a opção pelo questionário, quando coloca em pauta a escolha desse instrumento como o passo primeiro da investigação, na pretensão de organizar informações técnicas e, sobretudo, reflexivas, para a tomada de posição face à construção do grupo de colaboração na pesquisa.

Assim, por meio dessas orientações e sob a orientação da professora orientadora, elaboramos o questionário, que contemplou dois eixos: Identificação e Informações pedagógicas/profissionais.

Identificação contém informações como nome, endereço eletrônico e telefone; no segundo eixo, direcionamos o questionário para as informações profissionais/pedagógicas inerentes à vida pessoal/acadêmica como: formação inicial, pós-graduação, tempo de magistério no Ensino Superior, instituição a que pertence, disciplina que ministra, tipo de contrato e regime de trabalho, a opinião dos professores quanto à importância de se planejar o ensino, como planejam as aulas, exemplificação dos planejamentos que realizam no dia-a-dia, o que gostariam de melhorar na atividade de planejar o ensino, como conceituam planejamento de ensino, que experiências contribuíram para a construção desse conceito, necessidades que gostariam de discutir para melhorar a atividade de planejar; a relação entre prática pedagógica e planejamento de ensino. Indagamos, ainda, se os professores gostariam de participar da pesquisa e as razões que os levaram a aderir ao estudo. Na parte final desse instrumento, informamos que a adesão ao grupo somente ocorreria após o encontro coletivo para as devidas explicações sobre a pesquisa.

Antes de aplicarmos o questionário, foi encaminhado à professora orientadora desta pesquisa para análise. Após a análise da orientadora, aplicamos o instrumento previamente com três professores de Ensino Superior que não fariam parte da pesquisa. O pré-teste foi aplicado com base nos estudos de Marconi e Lakatos (2007), com o objetivo de verificar possíveis dificuldades existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível, entre outros aspectos fundamentais, para que os professores tivessem precisão e clareza das informações solicitadas.

Após os cuidados necessários na elaboração desse instrumento, passamos a aplicação do mesmo. O procedimento ocorreu por e-mail, aos endereços solicitados juntos às coordenações de curso dos professores ou solicitados diretamente quando em contato para convidá-los a participarem da pesquisa. Os questionários foram enviados somente aos professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa quando convidados: Sete professores da Faculdade Piauiense- FAP/PHB, uma professora da Universidade Estadual do

PiauÍ - UESPI e outra professora da Universidade Federal do PiauÍ-UFPI, Campus Ministro Reis Veloso.

De aproximadamente vinte professores que foram convidados a participarem da pesquisa durante a oficina de Formação de professores realizada pela FAP, apenas sete demonstraram interesse em participar da investigação.

Os questionários foram enviados no mês de setembro de 2008 a nove professores, via endereço eletrônico, por razões práticas, como economia de tempo e facilidade do contato. Apenas um professor deixou de responder o instrumento e a justificativa apresentada foi excesso de trabalho, ocasionando a falta de tempo. Juntamente com esse instrumento foi enviada uma carta explicando a natureza da pesquisa, a importância da participação dos professores com a tentativa de despertar o interesse e a devolução do mesmo em tempo razoável.

Alguns professores devolveram o questionário ainda no mês de outubro, outros devolveram em novembro de 2008. Os cuidados necessários quanto à elaboração desse instrumento auxiliaram na aplicação do mesmo, uma vez que todas as questões propostas foram respondidas pelos partícipes. Exceto uma professora deixou de responder a questão que solicitava aspectos que poderiam ser melhorados no planejamento de ensino. Justificou, durante o Encontro Coletivo, que não respondeu por não haver lido a questão.

Após essa etapa, percorremos o caminho da realização do encontro coletivo o qual passamos a descrever.

1.2.2 Encontro coletivo

O encontro coletivo, no contexto desta pesquisa, representou momento de informações, de interação, de conhecimento do outro e, sobretudo, de negociação. Foi neste espaço que partilhamos os objetivos, a trajetória do trabalho a ser desenvolvido e a importância do grupo na concretização da investigação; deixando-nos conhecer como pesquisadora e como parte do grupo, foi momento em que o mesmo, buscou conhecer as expectativas uns dos outros e de como poderiam colaborar entre si, foi também o espaço de negociação sobre as ações, o tempo de dedicação e a função de cada um durante a pesquisa, conforme ilustra o quadro 1:

Momentos	Objetivos	Procedimentos
Descoberta do outro	- Conhecer o percurso profissional dos colaboradores	Dinâmica: Sabores da Profissão Professor
Informações Negociadas	- Informar os objetivos e procedimentos da pesquisa; - Discutir a função do pesquisador e dos colaboradores na pesquisa	Exposição oral e visual

Quadro 1: Momentos, objetivos e procedimentos abordados no encontro coletivo

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

Nessa perspectiva, o encontro coletivo que realizamos foi dividido em dois momentos. O primeiro momento foi chamado de *descoberta do outro* e o segundo momento de *informações negociadas*. Iniciamos o encontro com o momento de descoberta do outro, o qual desencadeou descontração, viabilizando conhecimento pessoal e profissional entre os possíveis colaboradores, já que, naquele momento, parte dos professores não se conheciam. Consideramos de extrema importância destinar um tempo, antes da apresentação formal da pesquisa, às apresentações pessoais, para o estabelecimento de clima mais descontraído. Nas apresentações, solicitamos a todos - estamos incluídas nessa proposta - que apresentassem pequeno histórico de seu percurso profissional.

Como já mencionamos, dedicamos o primeiro momento para a descoberta do outro. Assim, com o intuito de que esse momento apresentasse caráter lúdico, iniciamos com a dinâmica denominada *Sabores da Profissão Professor*, inspirada em experiência anterior realizada por Ibiapina na I Jornada Pedagógica FAP/UFPI, no ano de 2005.

O primeiro momento da dinâmica legitimou-se pela entrega de um pequeno pacote contendo um chocolate e o livro: *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento de Ibiapina (2008)*, livro base para o processo de formação percorrido nas oficinas. Os chocolates, de cada pacote, possuíam nomes distintos como: sensação, sonho de valsa, prestígio, confetes, *lancy e talento*.

Para desencadear a dinâmica, lançamos a seguinte indagação: Como nos tornamos professores? A resposta a essa indagação deveria ser seguida de um paralelo entre o nome do chocolate e a resposta à pergunta. Dessa forma, cada colaborador discorreu sobre como chegou a ser professor, mediante o nome do chocolate que recebeu.

A resposta à indagação desencadeadora da dinâmica adquiriu caráter lúdico e subjetivo no percurso seguido por cada colaborador ao responder a pergunta inicial, provocando entre o

grupo um clima de descontração e de busca de conhecimento de si e do outro. O paralelo entre o nome do chocolate recebido e esse percurso surpreendeu a pesquisadora pela criatividade e o envolvimento dos partícipes neste momento.

A dinâmica aflorou sentimentos, temores, dificuldades pedagógicas, humildade diante da profissão e respeito às experiências narradas. Isso contribuiu para tornar o ambiente mais franco e confiante, sobretudo humano, que culminou na interação do grupo e novas descobertas sobre o perfil dos colaboradores.

Fazendo a síntese do que foi discorrido, ao interagirmos uns com os outros a partir da dinâmica, verificamos que todos, sem exceção, não queriam ser professores. Outro ponto comum, desvelado a partir da dinâmica, foi a ênfase dos colaboradores, bacharéis, nas fragilidades profissionais em decorrência da falta de domínio de alguns saberes pedagógicos, entre eles a própria atividade de planejar o ensino. Dessa forma, compreendemos que o encontro coletivo, nesta pesquisa, além do que já discutimos anteriormente, transformou-se num espaço de reflexão crítica profissional.

As informações negociadas, momento que se seguiu após a Descoberta do Outro, viabilizou a apresentação do projeto de pesquisa da Dissertação de Mestrado, com detalhamento necessário sobre as fases da investigação; especificação da responsabilidade de cada um com a adesão à pesquisa; o tipo de participação que a pesquisa exigiria de todos os colaboradores; explicitação dos procedimentos metodológicos: oficinas de planejamento e formação profissional crítico-reflexiva, vídeoformação/ações reflexivas.

Durante o encontro, esclarecemos ao grupo, com base em Medeiros (2007, p. 32), que na pesquisa colaborativa: “[...] os objetivos que antes eram apenas do pesquisador passam a ser sociais/coletivos, isto é do grupo, mesmo que cada partícipe permaneça com seus próprios objetivos”, o que justificou a socialização do projeto de pesquisa da Dissertação de Mestrado, bem como a escuta atenta das indagações e dúvidas surgidas durante a socialização e as colocações que contribuíram para melhor esclarecer o objeto de estudo, os objetivos e os procedimentos.

O grupo, após conhecer todos os caminhos da pesquisa, compreendeu que ao assumir o compromisso com a pesquisa obteria as vantagens profissionais que se reverteriam nos estudos formativos e nas reflexões críticas. Após esse percurso, os professores ao serem indagados se aceitavam aderir à pesquisa, responderam que aceitavam participar, pois ao tempo que contribuiriam, aprenderiam sobre o ser professor, sobretudo a atividade de planejar o ensino.

No Encontro Coletivo compareceram apenas seis professores, dos nove que responderam ao questionário. Todos os professores presentes aderiram à pesquisa. Ao aderirem à pesquisa foram informados de que deveriam assinar o termo de livre

consentimento, que foi enviado por e-mail. Iniciamos, então, o processo de negociação das datas, horário e melhor dia da semana para os encontros seguintes. Tendo em vista os compromissos da semana, o grupo optou pelo sábado à tarde; quanto às datas, optaram por negociarmos a cada encontro.

Nesse encontro, negociamos o local de realização das oficinas e optamos pelo mesmo local em que estava ocorrendo o Encontro Coletivo, Faculdade Piauiense – FAP/Parnaíba-PI, em razão de a estrutura favorecer as oficinas e pela disponibilidade do local. No entanto, no decorrer da pesquisa desenvolvemos algumas oficinas na residência da pesquisadora. Realizada a apresentação da proposta de trabalho, culminamos com a negociação das atribuições entre pesquisador e colaboradores, conforme quadro 2.



Atribuições Predominantes do Pesquisador Mediador	Atribuições dos professores
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar as necessidades formativas, definindo-as como conceitos; • Levar para a discussão no grupo, o resultado do levantamento, para a definição dos conceitos a serem trabalhados; • Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; • Aplicar os instrumentos de coleta de formação e transcrevê-las; • Organizar os textos para estudo dos conceitos; • Mediar as ações-reflexivas, as oficinas e a videoformação; • Construir e discutir com o grupo modelo de análise das enunciações; • Indicar leituras complementares; • Redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações, submetendo-as à aprovação dos parceiros neles envolvidos; • Divulgar o resultado do estudo individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas; • Definir conceitos a serem trabalhados; • Responder o diagnóstico dos conhecimentos prévios; • Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; • Mostrar-se disponível para possíveis encontros extras; • Apresentar-se como voluntário para fazer os registros dos encontros; • Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas; • Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador;

Quadro 2: Negociação dos envolvidos na pesquisa

Fonte: Ibiapina (2008).

Para melhor compreensão do grupo sobre as oficinas de formação e do tempo a ser disponibilizado para a pesquisa, organizamos quadro-síntese (3) para proporcionar a visão global dos caminhos que iríamos percorrer no decorrer da investigação.

Nº	Tipos de Procedimentos		Objetivos Dos procedimentos	Quantidade encontros/ Ações	Carga horária	Possibilidade semanal
01	Encontro Coletivo	1º Momento Descoberta do outro	Conhecer o percurso profissional dos colaboradores;	01	02h	Sábado
		2º Momento Informações Negociadas	Informar os objetivos e procedimentos da pesquisa; Discutir a função do pesquisador e dos colaboradores na pesquisa	01	02h	
	Videoformação I	Filmagem da aula	Registrar a prática pedagógica do professor	01	50min	A critério do colaborador
		Videoteipe: ações reflexivas individual	Provocar reflexões-críticas sobre a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento	01	indefinida	
		Encontro para edição: professor e pesquisador	Selecionar cenas que possam colaborar no processo de formação profissional do grupo	01	Indefinida	
02	OFICINA I Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar	Passos seguidos nas trilhas da pesquisa colaborativa	Refletir sobre a pesquisa colaborativa no campo da investigação científica e da formação profissional	01	03h	Sábado
		Arqueologia do Conceito de Planejamento	Conhecer a evolução do conceito de planejamento numa perspectiva sócio-histórica	01	03h	
		O caminho da docência: Prática Pedagógica	Refletir sobre o conceito de prática Pedagógica	01	03h	
		Os desafios enfrentados nas trilhas da sala de aula	Perceber a complexidade do espaço da sala e os caminhos utilizados para enfrentar o desafio dessa complexidade	01	03h	
		Por onde for quero ser seu par: o planejamento na perspectiva da colaboração	Refletir, numa perspectiva sócio histórica, sobre a importância da colaboração na elaboração do planejamento	01	03h	

Quadro 3: Plano de Trabalho: Panorama geral do percurso da pesquisa

Fonte: Plano de Trabalho construído pela própria pesquisadora

Nº	Procedimentos da Pesquisa		Objetivos dos procedimentos	Quantidade encontros/ Ações	Carga horária	Possibilidade semanal
03	OFICINA II Andanças: da magia a realidade	A escola da descoberta de si: a magia do filme	Promover a reflexão-crítica, por meio do videoteipe e vinhetas de filmes, sobre a relação entre a prática pedagógica do professor e o conceito de planejamento de ensino. Projetar-se nos personagens do videoteipe para discutir a relação entre prática pedagógica e planejamento de ensino	01	03h	Sábado
04	Videoformação II	Filmagem da aula	Registrar a prática pedagógica do professor	01	50min	A critério do professor
		Videoteipe: ações reflexivas individuais	Provocar reflexões-críticas sobre a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento			
		Encontro para edição: professor e pesquisador	Selecionar cenas para o confronto entre a prática de ensino do professor antes das oficinas de formação e após as oficinas de formação			
05	videoformação	Desencontro ou encontro? Reflexões coletivas sobre os videoteipes	Confrontar o primeiro videoteipe realizado antes das oficinas de planejamento com o segundo videoteipe realizado após as oficinas de planejamento para o desencadeamento de reflexões críticas acerca do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no decorrer das oficinas; Desencadear um processo de desenvolvimento da consciência crítica sobre a prática de ensino e sua relação com planejamento	01	02h	Sábado
	Análise	Mapeando os caminhos percorridos	Analisar e interpretar os conceitos que emergiram da pesquisa	01	03h	Sábado

Quadro 03: Plano de Trabalho: Panorama geral do percurso da pesquisa

Fonte: Plano de trabalho construído pela própria pesquisadora.

A interação entre o resultado do questionário da pesquisa e o encontro coletivo, colaborou para que pudéssemos construir o perfil dos partícipes.

1.2.2.1 Conhecendo perfis

Os colaboradores são professores que aderiram voluntariamente à pesquisa para contribuírem com o processo investigativo. Sobretudo, buscaram na investigação subsídios que orientassem o planejamento de ensino no exercício da prática pedagógica.

Com base na compreensão do que é colaboração, bem como da exigência de voluntariedade por parte dos partícipes, a escolha dos colaboradores se deu por meio de convite aos professores das Instituições de Ensino Superior de Parnaíba via e-mail. O convite foi feito aos professores que atendessem aos seguintes critérios: I- ser professor universitário efetivo ou encontrar-se no início do contrato de professor substituto; II- encontrar-se no exercício da profissão docente em nível superior a partir de um ano; III- não ser professor universitário aposentado; IV- encontrar-se no exercício da profissão; V- Não possuir formação inicial em Pedagogia.

Com base nos critérios, convidamos, inicialmente, os professores dos cursos de Nutrição, Sistemas da Informação, Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, da Faculdade Piauiense-FAP/PHB, que participavam do encontro de desenvolvimento profissional, oferecido pela Instituição, no qual participávamos como ministrante desenvolvendo o tema: Planejamento de Ensino.

Em virtude das dificuldades enfrentadas na sala de aula, os professores apresentaram interesse pelo tema, pois demonstravam preocupações, dilemas, conflitos e indagações sobre a elaboração e desenvolvimento do planejamento de ensino.

Essas preocupações nos fizeram optar por convidá-los a participar da pesquisa, pois estaríamos oportunizando, caso aceitassem, conforme propõe Desgagné (1997), a produção de conhecimentos ligados à prática profissional, o que significa situar a pesquisa a partir dos interesses do professor, já que é este o responsável por criar, nas salas de aulas, condições necessárias de aprendizagem. Assim, ao convidá-los, reforçamos um dos principais pilares da pesquisa colaborativa, isto é, situamos a investigação partindo dos interesses docentes e propiciamos vez e voz a esse profissional durante o caminho percorrido na pesquisa.

Após o primeiro contato, que se efetivou mediante convite aos professores da FAP-PHB, enviamos, via e-mail, aos endereços eletrônicos solicitados junto às coordenações dos respectivos cursos, os questionários da pesquisa.

A professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e a professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Ministro Reis Velloso, que aderiram à pesquisa, foram convidadas pessoalmente por esta pesquisadora. O convite não foi extensivo a todos os professores dessas universidades. Na verdade, o convite das professoras foi direcionado somente a elas em virtude de terem demonstrado interesse em participar da pesquisa quando tomaram conhecimento deste trabalho. No quadro 4, apresentamos o perfil de cada colaborador construído a partir do questionário.

Perfil dos Colaboradores						
Identificação		Aurineide	Jonas	Júlio	Leonardo	Márcia
PROFISSIONAL / PEDAGOGICO	Graduação	Lic. Plena Letras/Port.	Ciências Contábeis	Direito	Direito	Lic. Plena Ciências Biológicas
	Ano conclusão graduação	1993	1997	2002	2006	2005
	Pós-graduação	Esp. Língua Portuguesa/ Lieratura Brasileira	Espec.em Contabilidade	Esp. Direito Público	Esp.Direito Constitucional Ambiental	Esp. Saúde e Segurança no Trabalho
	Tempo Magistério Ensino Superior	04 anos	10 anos	01 ano	01 ano	01ano
	IES de Trabalho	UFPI	FAP	FAP	FAP	UESPI
	Regime de Trabalho	20h	Horista	20h	20h	40h
	Necessidade Formação	Teorias Educacionais	Técnicas de planejamento	Desinteress e dos alunos	Mesclar teoria e prática	Motivação Em sala de aula
	Motivo aderir Pesquisa	Confiança na proposta de pesquisa e na ciência para mostrar diretrizes e promover mudanças	Contribuir na pesquisa e enriquecer conhecimentos para facilitar o ensino.	conhecer mais a relação ensino-aprendizagem na docência superior	Melhorar o desempenho como professor	Aprender com as trocas de experiências

Quadro 4: Perfil dos colaboradores construído a partir do questionário realizado no período de outubro/novembro de 2008.

Fonte: Questionário realizado no período de outubro/novembro de 2008.

Perfil dos Colaboradores						
Identificação	Regina	Rosilene	Renata	Renildo	Marlinda	
PROFISSIONAL/PEDAGÓGICO	Graduação	Bacharelado em Direito	Administração de Empresas	Administração de Empresas	Ciência da Computação	Licenciatura em Pedagogia
	Ano conclusão graduação	1980	1999	1996	2001	2000
	Pós-graduação	Docência em Ensino Superior (em conclusão)	Psicopedagogia	Docência do Ensino Superior	Docência do Ensino Superior/Análise de Sistemas/ Direito Processual	Gestão em Organizações Educacionais
	Tempo Magistério Ensino Superior	03 anos	04 anos	05 anos	06 anos	07 anos
	IES de Trabalho	FAP	FAP	FAP/UFPI	FAP	FAP
	Regime de Trabalho	Horista	20h	20h	20h	40h
	Necessidade Formação	Não respondeu	Novas tecnologias como recurso didático	Planejamento Participativo	Métodos pedagógicos de planejamento	Planejamento numa perspectiva crítico-reflexiva
	Motivo aderir Pesquisa	Aprender a conduzir a sala de aula	Para absorver novos conhecimentos	Acredita na pesquisa p/ desenvolver novas práticas pedagógicas	Aprender mais sobre planejamento de ensino	Aprender a planejar colaborativamente

Quadro 4: Perfil dos colaboradores construído a partir do questionário realizado no período de outubro/novembro de 2008

Fonte: Questionário realizado no período de outubro/novembro de 2008

De acordo com as informações adquiridas no questionário, verificamos que nossos colaboradores possuem graduação nas seguintes áreas: duas colaboradoras possuem licenciatura uma em Letras/Português e a outra em Ciências Biológicas, os demais são bacharéis nas seguintes áreas do conhecimento: três professores são graduados em Direito, duas professoras são graduadas em Administração e um professor possui graduação em Sistemas de Informação. O professor de Sistemas de Informação respondeu apenas o questionário e não participou dos demais procedimentos da pesquisa.

O período de conclusão da graduação dos colaboradores situa-se nas décadas de 80 e 90 do século XX e nos primeiros anos do século XXI, ou seja, uma colaboradora tem a conclusão de sua graduação na década de 80, mais precisamente em 1980, quatro

colaboradores concluíram suas graduações na década de 90, do século passado, e quatro professores tiveram seus cursos de graduação concluídos no século XXI, no início do século e na metade desta primeira década.

Todos os colaboradores iniciaram no magistério do ensino superior nos últimos dez anos. O colaborador com mais tempo no exercício do magistério tem dez anos, os demais estão entre um e seis anos de experiência profissional no magistério.

Quanto à formação continuada dos colaboradores, cinco possuem pós-graduação *lato sensu* na área de educação. Dentre os cinco, apenas uma colaboradora possui formação inicial na área de educação, mais precisamente em Letras/Português com pós-graduação em Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, três possuem pós-graduação em Docência do Ensino Superior e uma colaboradora com graduação em Administração de Empresas e especialização em Psicopedagogia. Os demais possuem especialização nas áreas da formação inicial.

O grupo de colaboradores pertence a três instituições de ensino superior de Parnaíba, Faculdade Piauiense FAP/PHB, Universidade Federal do Piauí-UFPI/Campus Ministro Reis Veloso, e Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Além desses colaboradores tivemos a participação especial da professora Irlanda. É importante ressaltarmos como se deu o ingresso e a participação da mesma na pesquisa, antes, porém vamos conhecer quem é Irlanda.

Características predominantes: ávida por conhecimentos pedagógicos, comprometida com a educação, crítica perante as suas ações como profissional da educação. Preocupa-se com a qualidade de seu trabalho, procurando sempre formação profissional na sua área.

Possui formação profissional em Licenciatura Plena em Pedagogia e História, é Especialista em História do Brasil, exerce o magistério nas séries finais do Ensino Fundamental e recentemente assumiu a Coordenação Pedagógica do CEFET/PHB/PI.

Apesar de participar não se adequar aos critérios exigidos na pesquisa, participou efetivamente de algumas oficinas de formação, uma vez que sentiu necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre planejamento de ensino pela exigência da função que exerce como Coordenadora Pedagógica e pela necessidade de conhecer a pesquisa colaborativa, em razão da intenção de participar da seleção do Mestrado em Educação pela UFPI, solicitou-nos o ingresso nas oficinas de formação.

Segundo Fiorentini (2004), um dos princípios da pesquisa colaborativa é justamente a constituição do grupo por pessoas voluntárias, no sentido que participam espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas por alguém a participar. Com base nesse autor, fundamentamos a concessão da professora Irlanda para participar das oficinas, mesmo sem se adequar aos critérios exigidos para a participação na pesquisa.

O ingresso da docente se deu após iniciarmos os estudos de formação e sua participação não se efetivou em todos os momentos da investigação, todavia quando esteve presente, prestou valorosa colaboração nas oficinas de formação. As inquietações, as angústias e a avidez por aprender transformaram-se em reflexões críticas que propiciaram condições de conflitos que nos ajudaram a avançar na compreensão do significado de planejamento de ensino enquanto prática pedagógica.

A participação especial da Irlanda em apenas alguns momentos foi justificada pela escassez de tempo. Na verdade, a intenção da mesma sintetizava-se na participação apenas de algumas oficinas para compreender o significado de pesquisa colaborativa e ampliar os conhecimentos sobre planejamento de ensino, razão pelas quais não haveria como envolvê-la efetivamente na investigação. Dessa forma, não fez parte da análise conceitual.

O questionário nos proporcionou o perfil objetivo dos partícipes da pesquisa, porém, sentíamos a necessidade de conhecer a dimensão subjetiva. O Encontro Coletivo possibilitou a interação entre as duas dimensões (subjetiva e objetiva) no desenvolvimento da dinâmica *Saberes e Sabores da Profissão Docente*, o resultado desta dinâmica está retratado no quadro 5:

Colaboradores/ Pesquisadora	Chocolates	Síntese das idéias relacionadas ao chocolate durante a resposta
Marlinda	Sensação	Antes de ingressar no magistério possuía sensação de repulsa, não queria ser professora, após ingressar no magistério passou a sentir sensação de pertença e de paixão pela educação, sobretudo pelo magistério
Márcia	Talento	Ao interagir com os alunos o professor descobre o caminho do talento na profissão
Regina	Sonho	Sonho de tornar-se Juíza e ingressou no magistério a convite de uma amiga... nunca sonhou em ir para uma sala de aula , não se considera professora mas uma facilitadora
Leonardo	Prestígio	Ingressou no magistério por incentivo de sua esposa que o motivou dizendo que ser professor é ser diferente é ter prestígio nunca pensou em ser professor , mas atualmente gosta do que faz.
Júlio	Sensação	Relembra a primeira vez que entrou em uma sala de aula como uma sensação indescritível. Finaliza sua fala dizendo “E a sensação é essa, é muito bom” referindo-se as experiências no magistério.
Rosilene	Confetes	A idéia dos alunos agradecerem aos professores os homenageando a deixa feliz, para ela é como se estivesse recebendo confetes. Gosta de ser professora, ver seu trabalho reconhecido é gratificante.
Jonas	Sensação	Ingressou por um caso no magistério, mas não passa pela sua cabeça sair dessa área, pois sente uma sensação boa pelo reconhecimento dos alunos.

Quadro 5: Síntese de idéias resultante da dinâmica Saberes e Sabores da Profissão Docente

Fonte: Encontro Coletivo, realizado em fevereiro de 2009

O resultado dessa atividade demonstrou peculiaridades comuns a todos os participantes: nenhum dos partícipes projetou sua vida para ser professor e todos os bacharéis expressaram as angústias e fragilidades profissionais em decorrência da falta de domínio de alguns saberes pedagógicos, entre eles a própria atividade de planejar o ensino, porém todos deixaram transparecer que se sentem realizados no exercício do magistério, alguns em razão da sensação de reconhecimento por parte do educandos, outros pela sensação de pertença e paixão, outros por se sentirem prestigiados e outros ainda por se sentirem festejados pelo trabalho que realizam na profissão.

Segundo Albuquerque (2008), formar grupo com disponibilidade para participar de uma pesquisa colaborativa, como a que apresentamos, não é fácil, visto que é investigação que necessita de tempo significativo para sua execução. Selecionar dia, horários durante a semana para a realização dos encontros é muito complexo, porque os partícipes trabalham.

Durante a pesquisa vivenciamos as dificuldades citadas pela autora, mas o compromisso de todos com a educação e o desejo de aprender e de compartilhar os dilemas da profissão nos ajudaram a superar as dificuldades com horários, datas, cansaço da jornada de trabalho semanal. Os sábados à tarde, destinados às oficinas e negociados no *Encontro Coletivo*, acabaram por se tornar momentos agradáveis de aprendizagem que se iniciavam às 15h e se estendiam às 19h, aproximadamente.

Na próxima seção, compartilhamos as experiências das oficinas que se tornaram para todos nós espaços de aprendizagem, de negociações e construção de sentidos e significados de planejamento de ensino na nossa prática pedagógica.

1.2.3 Oficina - andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar o ensino.

A participação em pesquisa é, muitas vezes, rara ocasião para o professor deixar de ser objeto investigativo, para compartilhar com o pesquisador do objetivo de compreender e construir conceitos e práticas educativas, que melhorem a qualidade da educação. No contexto da pesquisa colaborativa esta ação se concretiza tendo em vista seu caráter de pesquisa e formação. Assim, para o desenvolvimento das oficinas de formação construídas no decorrer desta investigação, realizamos a Oficina: *Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar*, com o objetivo de vincular teoria e prática numa perspectiva

dialética, para conduzir o pesquisador e o grupo a refletir criticamente sobre o planejamento de ensino e a sua relação com a prática pedagógica, a partir da colaboração entre os pares.

Nessa direção, Vieira e Volquind (1997, p. 11) definem oficina como “[...] uma modalidade de ação”, acrescentam a ideia de colaboração quando afirmam que “[...] toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática”.

A importância das oficinas de planejamento de ensino, nesta pesquisa, legitima-se pelo seu caráter dinâmico que valoriza a ação sem desconsiderar a teoria, visto que esta fundamenta a prática. Outros aspectos, também, reforçam a opção pelo trabalho com as oficinas, pois elas se constituem em espaço e tempo de aprendizagem; espaço e tempo de reflexão, espaço e tempo de vivência, espaço e tempo de elaboração e revisão do conhecimento.

A oficina está impregnada de ações colaborativas, uma vez que esse espaço se reverte em espaço propiciador de compartilhar experiência, debates, criação, dúvida, ajuda mútua que valoriza a condição humana na sua heterogeneidade ao considerar as diferenças sócio-culturais e psicológicas propiciando a descoberta do novo com base em estruturas já consolidadas, favorecendo a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o espaço das oficinas viabilizou à pesquisadora e aos partícipes analisarem o conceito de planejamento de ensino internalizado antes e após as oficinas, por meio da negociação, entre os pares, favorecendo a cada um criar a zona de desenvolvimento proximal mutuamente.

Nesse sentido, negociamos quatro temas específicos a partir do tema geral da oficina para serem desenvolvidos nesse espaço de formação: pesquisa colaborativa e abordagem sócio-histórica, evolução do conceito de planejamento de ensino, na perspectiva sócio-histórica e prática pedagógica, reflexão crítica e o espaço da sala de aula. Todos os temas foram trabalhados em forma de oficina. Utilizamos os seguintes instrumentos de mediação no decorrer da realização desse trabalho: textos, vinhetas de filmes, dinâmicas e músicas.

As oficinas foram realizadas com o intuito de unir teoria e prática no processo de ação e reflexão para conduzir a compreensão da relação entre o conceito de planejamento de ensino e prática pedagógica, a partir de objetivos específicos que direcionaram nossa ação, conforme quadro 06:

Oficinas		Objetivos
Passos seguidos nas trilhas da Pesquisa Colaborativa		-Refletir sobre a pesquisa colaborativa no campo da investigação científica e da formação profissional (planejamento de ensino)
Arqueologia do Conceito de Planejamento e o caminho da docência: Prática Pedagógica		-Conhecer a evolução do conceito de planejamento numa perspectiva sócio-histórica -Refletir sobre a concepção de prática Pedagógica
Os desafios enfrentados nas trilhas da sala de aula		-Perceber a complexidade do espaço da sala e os caminhos utilizados para enfrentar o desafio dessa complexidade: o planejamento de ensino e a colaboração
Por onde for quero ser seu par: o planejamento de ensino na perspectiva da colaboração		-Refletir, numa perspectiva sócio histórica, sobre a importância da colaboração na elaboração do planejamento
Reconstruir os caminhos do planejamento	A escola da descoberta de si: a magia do filme	-Promover a reflexão-crítica, por meio do videoteipe, sobre a relação entre a prática pedagógica do professor e o conceito de planejamento de ensino. -Projetar-se nos personagens do videoteipe para discutir a relação entre prática pedagógica e planejamento de ensino
Videoformação		Objetivos
Desencontro ou encontro? Reflexões colaborativas sobre os videoteipes		-Confrontar o primeiro videoteipe realizado antes das oficinas de planejamento com o segundo videoteipe realizado após as oficinas de planejamento para o desencadeamento de reflexões críticas acerca do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no decorrer das oficinas; Desenvolver a consciência crítica sobre a prática pedagógica e sua relação com planejamento
Mapeando os caminhos percorridos		Analisar e interpretar os conceitos que emergiram da pesquisa

Quadro 6: Panorama das oficinas e objetivos

Fonte: Organização da própria pesquisadora para sistematizar as oficinas.

Na primeira oficina: *Passos seguidos nas trilhas da pesquisa colaborativa*, primeira oficina do tema geral: *Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar o ensino*, realizada na data de 07 de março de 2009, vislumbramos os objetivos específicos e diversas atividades partindo do objetivo geral: Refletir sobre a pesquisa colaborativa no campo da investigação científica e da formação profissional (planejamento de ensino). Assim, para não ficarmos sem direção, organizamos plano de trabalho que orientou, durante a oficina, os nossos passos e dos colaboradores para atingirmos o objetivo geral deste encontro. O plano de trabalho encontra-se no apêndice.

Em busca de processo reflexivo e interativo, organizamos, para o percurso da oficina, o plano de trabalho de modo que suscitasse reflexões individuais e coletivas. Dessa forma, utilizamos as linguagens verbal (oral e escrita) e magética como a música, vinhetas de filmes, entre outros que, segundo Vigotski (1998), são instrumentos psicológicos que auxiliam na

ordenação do pensamento, para provocar discussões e interação entre o grupo, de forma que pudéssemos internalizar as principais reflexões sobre colaboração, reflexão crítica e pesquisa colaborativa, pilares deste trabalho.

Os instrumentos psicológicos (signos e símbolos) utilizados na primeira oficina foram: a música “O que é o que é?” de Gonzaguinha (1982) e a música “Wave” de Tom Jobim (1967), além das músicas utilizamos a linguagem verbal e magética por meio da construção de painéis que provocou debates e reflexões. Utilizamos, também, a leitura dos textos “A ossatura da pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2008) e o texto “Pesquisa Colaborativa: canta a beleza do eterno aprendiz”, texto produzido pela pesquisadora para este momento.

A sensibilização, processo que desencadeia reflexões iniciais para despertar o interesse do grupo sobre um tema em estudo, foi vivenciada pela música “O que é o que é?” A música, a partir da mensagem de *eterno aprendiz*, gerou reflexões sobre o desenvolvimento humano como socialmente construído, mediante a visão de que a aprendizagem é contínua, uma vez que o homem é um ser em construção.

Esta ideia foi aprofundada por meio da leitura do texto “A ossatura da pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2008), que retrata o significado da pesquisa colaborativa e sua dupla função: pesquisa e formação profissional com base na abordagem sócio-histórica. Por outro lado, também, utilizamos o texto com o objetivo de revisar as nossas próprias atribuições, bem como as atribuições dos partícipes.

Para o estudo do mencionado texto, utilizamos a leitura em grupo e socializamos os principais pontos, mediante o uso de painéis que seguiram o seguinte roteiro para estudo: O significado de colaborar; a diferença entre colaborar e cooperar; o significado de colaborar na pesquisa e na educação; o papel do pesquisador e do professor (partícipe) na pesquisa colaborativa.

Com o intuito de reforçar o estudo da pesquisa colaborativa e apresentar as principais ideias da abordagem sócio-histórica, realizamos a leitura e estudo do texto “Pesquisa colaborativa: canta a beleza do eterno aprendiz”, texto produzido pela pesquisadora para esta oficina. O texto traz reflexões sobre a abordagem sócio-histórica como base teórica que sustenta a pesquisa colaborativa.

A socialização dos temas centrais dos textos, por meio de painéis, tornou o espaço da oficina uma arena de discussões e reflexões entre pares conduzindo a todos a análises e construção de conceitos acerca da pesquisa colaborativa e a contribuição da mesma no processo de formação profissional.

No contexto de nossa pesquisa compreendemos como importante, revermos as nossas atribuições e refletirmos sobre o significado de colaborar, uma vez que este significado permearia as ações da pesquisa e a compreensão de planejar o ensino colaborativamente.

Assim, para catalisarmos os conhecimentos prévios de planejamento de ensino do grupo de pesquisa organizamos um momento com a música “Wave” com destaque na frase “[...] é impossível ser feliz sozinho”, com o propósito de reforçar a mensagem de que a aprendizagem é socialmente construída, mas com o intuito de provocar a interação entre os significados de colaborar, planejamento de ensino e processo de ensino e de aprendizagem. As indagações que seguem nos ajudaram a percorrer esse caminho: É possível ser feliz sozinho? É possível aprendermos sozinho? É possível exercermos nossa profissão solitariamente? Quais as consequências? É possível planejar solitariamente? Quais as consequências?

Por fim, com base na atividade do livro “A hora da prática” (LIMA; GARCIA, 2004) criamos a proposta de trabalho intitulada: *Atividade para Reflexão* apresentada para o grupo com o objetivo de revisar as necessidades dos colaboradores e refletir sobre o planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica. Para melhor compreendermos, ilustramos a atividade no quadro 7:

ATIVIDADE PARA REFLEXÃO	
Relembre um dia de sua vida de professor O que planejou? Como planejou? Por que planejou? O que é um planejamento de ensino de qualidade para você? Preencha	
PLANEJAMENTO DE ENSINO DE QUALIDADE	
O que já tenho	O que me falta

Quadro 7: Atividade de reflexão elaborada para a oficina

Fonte: Atividades propostas com base em Lima e Garcia (2004)

A atividade teve como objetivo propiciar ao grupo externalizar o conhecimento prévio do fenômeno em estudo, o planejamento de ensino, e como essa atividade relaciona-se com a prática pedagógica. Em virtude do adiantado da hora não conseguimos realizá-la durante a oficina, então solicitamos que os partícipes desenvolvessem em casa e enviasse à pesquisadora por e-mail. Somente a professora Márcia realizou a tarefa e nos enviou por e-mail conforme quadro 8:

PLANEJAMENTO DE ENSINO DE QUALIDADE	
O QUE JÁ TENHO?	O QUE ME FALTA?
Um conteúdo Noção de espaço e tempo	Elaborar objetivos Selecionar material Organizar a metodologia de trabalho Prever uma forma de avaliação

P	PROPOSTA
L	LEITURA
A	ATIVIDADES
N	NOÇÃO DE ESPAÇO
E	ESTRATÉGIAS
J	(con)JUNTO
A	AVALIAÇÃO
M	METODOLOGIA FLEXÍVEL
E	ÊXITO
N	NOÇÃO DE TEMPO
T	TRABALHO
O	OBJETIVOS

O "bom planejamento"...

Uma proposta de trabalho que deve ser elaborada, tendo-se a noção de espaço e tempo, com objetivos bem claros e que possibilite a aplicação de uma metodologia flexível e sistemática, pensada e organizada em conjunto com outros atores, visando o desenvolvimento de estratégias que possam contribuir para um bom resultado da avaliação.

*Márcia Ribeiro Silva
Março/2009.*

Quadro 8: Atividade de reflexão da segunda oficina de formação

Fonte: Atividade realizada pela colaboradora Márcia

Neste estudo, compreendemos o planejamento de qualidade quando apresenta atributos como: sistematização, contextualização, reflexão-crítica, criatividade, dimensão humana, técnica e política.

A segunda oficina, realizada na data de 09 de maio de 2009, intitulada "Os desafios enfrentados nas trilhas da sala de aula", contemplada no tema da Oficina Geral: *Caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar* teve como objetivo: perceber a complexidade da sala de aula e os caminhos para conseguir enfrentar os desafios propostos por esse espaço.

Podemos nos perguntar por que uma oficina para discutir o espaço da sala de aula? A resposta a essa indagação parte da visão de que sem compreendermos o espaço da sala de aula, provavelmente nosso planejamento de ensino se distanciará da aprendizagem significativa, ou seja, o interesse, as necessidades e o contexto do aluno devem ser considerados, são relevantes para a aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante na atividade de planejar indagações como: Quem são nossos alunos? Quais seus interesses?

Quais suas dificuldades? Essas indagações nos ajudam a compreender o espaço da sala de aula para planejarmos a aula de forma crítica e intencional.

Assim, iniciamos a oficina partindo da vinheta do Filme “Escritores da Liberdade” (2007) intitulada “a linha”. Esta vinheta retrata o processo de reflexão-crítica de uma professora em busca da aprendizagem significativa. A busca culmina com atividades criativas e desafiadoras para enfrentar a complexidade que envolve a sala de aula, um ambiente estigmatizado pela multiplicidade cultural geradora de conflitos raciais entre os próprios alunos da turma.

A vinheta do filme motivou discussões desencadeadas pela seguinte reflexão: Como compreendo o espaço da sala de aula? Conduzindo o grupo a refletir sobre esse espaço. A pergunta foi formulada antes de assistirmos ao filme, bem como antes de realizarmos a leitura do texto: “Planejamento e colaboração: caminhos para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula” de autoria da pesquisadora.

O texto mencionado acima discute a complexidade da sala de aula em virtude das várias identidades presentes nesse contexto que interagem para constituir uma única identidade, a da sala de aula, e aponta a colaboração e o planejamento de ensino, na perspectiva crítico-reflexiva, como caminhos para enfrentar os desafios promovidos pela complexidade desse espaço. O texto discute, ainda, os níveis de reflexão presentes na atividade de planejar o ensino.

A oficina foi dividida em três momentos: Reflexão e discussão, momento propiciado pela questão: Como compreendemos o espaço da sala de aula? O segundo momento concretizou-se pela apresentação da vinheta do filme, já mencionado; no terceiro momento dividimos os colaboradores em dois grupos para leitura e discussão do texto, “Planejamento e colaboração: caminhos para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula”, para propiciar a colaboração entre os pares; por fim, buscamos reflexões-críticas com base nas seguintes ações: Descreva a sala de aula da professora protagonista do filme. Como a professora compreende o espaço da sala de aula? Como a professora compreende a atividade de planejar? Que nível de reflexão está presente na sua atividade de planejar? A colaboração está presente na sua prática pedagógica? De que forma? Em caso positivo, descreva a situação. Faça uma relação entre a prática pedagógica da professora e sua prática pedagógica em sala de aula? Por fim foi negociado que um dos partícipes sintetizasse os pontos principais, abordadas durante a oficina.

O primeiro momento da oficina foi vivenciado da seguinte forma: antes da leitura do texto e de assistirmos à vinheta do filme explicamos as atividades propostas no plano de

trabalho e em seguida lançamos a questão: Como compreendemos o espaço da sala de aula? Esperamos as manifestações dos professores. O grupo foi se manifestando aos poucos e em alguns momentos, a pesquisadora ou outro partícipe fazia a intervenção para enriquecer a discussão. As compreensões sobre a sala de aula, manifestadas pelos partícipes foram: espaço de compartilhar experiências, aprendizado, confiança, reflexão, interação, complexidade na perspectiva de Morin e heterogeneidade.

No segundo momento, assistimos a vinheta e antes de nos dividirmos em grupo para realizarmos a atividade proposta, solicitamos aos partícipes que tecessem algumas considerações sobre o filme. O grupo foi interpretando a cena ao tempo em que tecia paralelos entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica da professora e a própria prática.

O terceiro momento se concretizou pela divisão dos colaboradores em três grupos, cada grupo formado por três partícipes (a pesquisadora fez parte de um dos grupos), para leitura e interpretação do texto: *Planejamento e colaboração: caminhos para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula*. O texto nesta oficina teve a função de contextualizar teoricamente a vinheta do filme.

Dessa forma, as questões desencadeadoras contribuíram como roteiro para o estudo do texto. A leitura do texto embasou as seguintes reflexões: o nível de reflexão utilizado pela professora do filme ao planejar as atividades para seus alunos, bem como o processo colaborativo presente na prática pedagógica da professora. Essas discussões foram travadas em grupos separados.

Em seguida, os três grupos se reuniram e interagiram as percepções extraídas da leitura do texto. As discussões não seguiram de forma rígida o roteiro de estudo, uma vez que os partícipes negociavam outras visões pertinentes ao estudo e que não estavam contempladas nas questões propostas. Os partícipes durante as discussões transitavam entre o contexto da vinheta, do texto e da própria prática fazendo relações entre os mesmos. Para encerrarmos a oficina, o grupo indicou a professora Renata para fazer uma síntese das ideias principais discutida pelo grupo.

O plano de trabalho desta oficina criou condições de conflitos entre os partícipes por compartilharem pontos de vista diferentes quanto a atividade de planejar o ensino.

A terceira Oficina de formação ocorreu na data de 23 de maio de 2009, intitulada: *Andanças: da magia a realidade*. Subtítulo: *A escola da descoberta de si: a magia do filme*. Após a oficina realizamos a videoformação do professor Jonas.

Utilizamos como sensibilização para iniciarmos o nosso trabalho a montagem do filme: *O Espelho Tem duas Faces* (1996). A montagem contém sequências de cenas

relacionadas à prática pedagógica dos professores protagonistas: relação professor aluno, metodologia, significado/sentido de educando, significado/sentido de sala de aula a contextualização dos conteúdos na atividade de planejar o ensino.

Com base em Magalhães (2007), a utilização das cenas do filme teve o objetivo de trabalhar o estranhamento (distanciamento e questionamento) pelos professores das práticas pedagógicas em sala de aula, antes de se defrontarem com a própria videoformação, uma vez que, após a oficina, passamos o primeiro videoteipe da pesquisa.

O filme retrata o romance entre uma professora de Letras e um professor de Física. Paralelo ao romance, a trama retrata os modelos de prática pedagógica dos professores. Ele na perspectiva tradicional, ela na perspectiva renovada de educação que visa despertar a reflexão crítica no educando. Desse modo, duas concepções distintas do processo educativo que no decorrer da trama criam contextos colaborativos, entre os professores, sobre ensinar e aprender, resultando na mudança de significado de educação por parte do professor de Física.

Antes de projetarmos o filme foi entregue a cada participante um roteiro sobre temas relacionados ao planejamento de ensino que poderiam ser abordados a partir das cenas apresentadas. O roteiro continha as seguintes questões: Relação professor e educando, metodologia, significado de educando, a compreensão de sala de aula, participação dos educandos. Após entrega do roteiro demos início à projeção do filme.

Após a projeção, reunimo-nos em único grupo para reflexões críticas buscando um paralelo entre a magia do filme e a realidade, a partir do roteiro estruturado. É importante ressaltarmos que o roteiro serviu apenas de orientação para criarmos contextos colaborativos, pois os partícipes apresentavam outras percepções além das contempladas no roteiro. As negociações tiveram como ponto de conflitos: a contextualização do conteúdo na atividade de planejar o ensino e o planejamento como receita.

Esses conflitos colaboraram para o desenvolvimento da compreensão do significado de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica. Após as discussões iniciamos a projeção da videoformação do professor Jonas. Em alguns momentos, das ações reflexivas, os partícipes citavam as cenas do filme como forma de expressar o que se passava no videoteipe desse professor.

A quarta oficina intitulada *Arqueologia do conceito de planejamento de ensino entrecruzando o caminho da prática pedagógica*, não aconteceu na data negociada entre a pesquisadora e os partícipes (20/06/09) em vista de haver comparecido apenas o professor Jonas e a professora Irlanda. Entramos em contato via e-mail com os partícipes e negociamos uma nova data, 22/08/09.

Esta oficina teve como objetivo conhecer a evolução histórica do conceito de planejamento de ensino na perspectiva sócio-histórica; refletir sobre os modelos de prática pedagógica que efetivam o planejamento de ensino.

Iniciamos a oficina com a seguinte sensibilização: A cada partícipe foi solicitado a construção do conceito de planejamento de ensino com base no primeiro conceito elaborado para o questionário. Em seguida socializamos os conceitos construídos mediados por algumas ações reflexivas: Por que compreendo o planejamento de ensino dessa maneira? Qual o significado dos atributos que constituem o meu conceito de planejamento de ensino? Como se refletem (os atributos) na prática pedagógica? Essas questões foram elaboradas com o intuito de iniciar um processo reflexivo, sem a intenção de ter cunho hermético.

Solicitamos aos partícipes a leitura do conceito elaborado, momento em que os mesmos se manifestavam comparando os conceitos socializados com os próprios conceitos. Durante a socialização surgiram vários conflitos como: ser ou não flexível com o planejamento de ensino? Os objetivos podem ou não ser modificados no decorrer do planejamento? Para quem planejamos?

Entre os conflitos gerados com a socialização um aspecto teve atenção especial, todos os conceitos elaborados colocavam o professor como centro do processo de ensino e de aprendizagem o que gerou negociações sobre a função do educando no planejamento de ensino.

No segundo momento da oficina, os partícipes fizeram a leitura em dupla do texto: *Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica*. Utilizamos um roteiro de estudo para leitura com as seguintes questões: Os conceitos evoluem? Por quê? Quais os modelos de planejamento de ensino presentes na educação brasileira? O significado de planejamento de ensino interfere na minha prática pedagógica?

A cada dupla foi solicitada a síntese do texto, com expressões ou palavras-chaves sobre os modelos de planejamento de ensino abordados no texto. A síntese foi mediada pela grelha de ideias, entregue as duplas. Essa atividade contemplava a seguinte classificação: Modelos de planejamento de ensino; tendências pedagógicas; modelos de práticas pedagógicas; nível de reflexão, tipos de educação e por fim, visão de homem, conforme quadro 9:

Grelha de Ideias

Texto: _____

Modelos/ planejamento de ensino	Tendências pedagógicas	Modelos/prática pedagógica	Nível de reflexão	Tipos de Educação	Visão de Homem

Quadro 9: Grelhas de Ideias

Fonte: Atividade proposta com base no texto: Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica

A classificação e a descrição, solicitadas na atividade, tiveram como objetivo funcionar como instrumentos de análise para o professor avaliar o seu significado de planejamento de ensino e a relação deste com a prática pedagógica. É evidente que os modelos de planejamento de ensino não são lineares e nem puros, uma vez que são superados e não substituídos, por esta razão a grelha de ideias teve a função de autoavaliação, de modo que pudéssemos ter clareza das visões que norteiam nossas práticas.

Após as discussões em dupla, reunimo-nos em um único grupo para as socializações da atividade proposta. Essa dinâmica desencadeou conflitos, tensões, negociações e opiniões sobre os modelos de planejamento de ensino apresentados no texto. O contexto colaborativo criado a partir da socialização dos conceitos e da leitura do texto permitiu a todo o grupo avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal sobre planejamento de ensino.

Para encerrar a oficina solicitamos a cada partícipe que, com base na leitura do texto e nas discussões desenvolvidas, fizesse a autoavaliação e socializasse com o grupo o modelo de planejamento de ensino efetivado na sua prática pedagógica.

A quinta oficina: Por onde for quero ser seu par, realizada na data de 12/09/09, teve como objetivo geral: Refletir sobre o processo da colaboração na prática pedagógica. Para iniciarmos a oficina, utilizamos como sensibilização a vinheta do filme: *Leões e Cordeiros* (2000).

Percebíamos que, durante as ações reflexivas, o grupo ainda, sentia dificuldade em desenvolver o processo da colaboração. A escolha da vinheta do filme: *Leões e Cordeiros* teve a intenção de superar algumas lacunas desse processo.

O filme retrata a guerra entre os Estados Unidos e o Afeganistão, mas paralelo a esse tema, a trama discorre sobre o diálogo travado entre um professor de Ciência Política e um “brilhante” aluno que deseja desistir do curso. O diálogo gerado entre os personagens assume a perspectiva da colaboração, visto que apresenta conflitos de opiniões, negociações propiciadoras de reflexões críticas conduzindo, cada um dos protagonistas, a um processo de autoavaliação sobre as funções que exercem (professor e educando).

O primeiro momento da oficina destinou-se a assistir a vinheta do filme. O segundo momento, com base nas questões reflexivas ou outras percepções dos partícipes, seguiu-se de discussão sobre a colaboração na prática pedagógica.

O segundo momento foi desencadeado pelas seguintes ações reflexivas: O que é colaborar? Como a vinheta do filme retrata a colaboração? Que trechos da cena, entre professor e aluno, evidenciam a colaboração e por quê? De que forma o processo colaborativo pode contribuir com nossa prática pedagógica?

A pós a leitura das questões reflexivas, a professora Rosilene foi a primeira a se manifestar iniciando as discussões que envolveram o restante do grupo. As discussões não fluíram como a pesquisadora havia planejado, mas, de qualquer forma, contribuiu para que o grupo refletisse sobre o planejamento de ensino na perspectiva de uma prática pedagógica colaborativa.

Após esse momento, iniciamos a sessão reflexiva da videoformação da professora Rosilene. As discussões travadas sobre a vinheta do filme *Leões e Cordeiros* colaboraram com as reflexões desencadeadas sobre o videoteipe dessa partícipe. Em alguns momentos o grupo retomava a vinheta para analisar a aula da professora Rosilene.

Acreditamos que as discussões surgidas no espaço desta oficina contribuíram para desencadear as reflexões críticas sobre a atividade de planejar o ensino.

A proposta reflexiva das oficinas se embasou no modelo empregado por Luria (1998), no qual o pesquisador estabelece, primeiramente, relações cordiais com o grupo, com o propósito de criar clima natural entre os participantes, a fim de os componentes do grupo não se sentirem ameaçados ou constrangidos ao relatarem suas experiências.

As reflexões se iniciavam por conversas que, no decorrer das ações, assumiam forma sistematizada de diálogos entre os participantes, com a mediação da pesquisadora, esse processo dialógico realizado durante as oficinas concorreu para conduzir o grupo a analisar e ampliar os conceitos de planejamento de ensino, com base nos conhecimentos prévios adquiridos por meio de experiências pessoais e profissionais, antes de iniciarmos as mesmas.

Durante as oficinas de formação, a pesquisadora negociou com o grupo a possibilidade de um dos partícipes, ao final das oficinas, relatar as ideias centrais dos temas abordados. Objetivo é: cada participante refletir sobre seus significados a partir do conflito de opiniões apresentadas pelos partícipes, para acrescentar ou permutar atributos aos significados internalizados anteriormente. Como ferramenta de estudo utilizamos quatro textos, conforme quadro 10:

TEXTOS	TEMAS
A ossatura da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008)	Pesquisa Colaborativa
Pesquisa colaborativa canta a beleza do eterno aprendiz (ARAUJO, 2009)	Pesquisa Colaborativa e abordagem sócio-histórica
Planejamento e Colaboração: caminhos para enfrentar a complexidade da sala de aula (ARAUJO, texto não publicado)	A colaboração na atividade de planejar o ensino, complexidade da sala de aula, níveis de reflexão
Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica (ARAUJO, texto não publicado)	Evolução histórica do conceito de planejamento de ensino, concepções de planejamento de ensino e de prática pedagógica na educação brasileira

Quadro 10: Textos utilizados nas oficinas

Fonte: Levantamento das necessidades formativas em fevereiro/2009

Os referidos textos serviram como fonte de estudo e fundamentação teórica durante as oficinas de formação como instrumentos psicológicos para desenvolvimento do pensamento conceitual.

As ações reflexivas mediarão dois momentos das oficinas de formação. O primeiro momento constituiu a oficina intitulada *A escola da descoberta de si: a magia do filme*, para atingir os objetivos: Promover a reflexão-crítica, por meio do videoteipe, sobre a relação entre o conceito de planejamento de ensino e a prática pedagógica; Projetar-se nos personagens do videoteipe para discutir a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino.

No segundo momento da oficina de formação, as ações reflexivas foram utilizadas na oficina *Desencontro ou encontro? Reflexões colaborativas sobre os videoteipes com os seguintes objetivos: Confrontar o primeiro videoteipe realizado antes das oficinas de planejamento com o segundo videoteipe realizado após as oficinas de planejamento, para o desencadeamento de reflexões críticas acerca do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no decorrer das oficinas; desenvolver a consciência crítica sobre a prática pedagógica do professor e sua relação com o planejamento de ensino. Para provocar*

reflexões-críticas acerca dos videoteipes que conduzissem os partícipes à análise da relação entre o conceito de planejamento de ensino e a prática pedagógica, baseamo-nos em Daniels (2003), para elaboração dos seguintes roteiros dos estudos reflexivos, conforme podemos visualizar no quadro 11.

AÇÕES	CRITÉRIOS
Questionar: Como compreendo a atividade de planejar?	Quem são meus alunos? Em que contextos estão inseridos? Quais as expectativas quanto sua formação? Qual a concepção de homem e de mundo que orientam minha atividade de planejar? Como percebo o espaço da sala de aula? Que ações na minha atividade de planejar considero apropriadas para o contexto da sala de aula? Quais as características da minha prática pedagógica? Em qual concepção minha prática pedagógica está incluída? Como planejei minha aula? Quais eram meus objetivos da aula? Foram alcançados? De que forma?
Analisar : Busca explicações p/ as escolhas feitas durante a atividade de planejar Por que concebo o planejamento desta forma?	Por que planejei minha aula dessa forma? Por que percebo o espaço da sala de aula dessa forma? Por que escolhi essa metodologia de ensino para minha aula? Por que escolhi essa concepção de homem e de mundo para orientar meu planejamento? Por que escolhi esse modelo de prática pedagógica? Por que escolhi esses objetivos?
Desenvolver o conceito: Como devo conceber a atividade de planejar?	O que devo considerar no momento de interpretar o espaço da sala de aula? Reflita sobre os conteúdos, os objetivos, as atividades e os textos que foram escolhidos durante a atividade de planejar. Eles refletem aos interesses dos alunos? Por quê? A metodologia utilizada em sala de aula corresponde às expectativas dos alunos e alunas? Como isso ocorre? Como planejei o conhecimento para ser trabalhado em sala de aula? Para ser transmitido? Construído? Co-construído? Por quê? Quais as conseqüências do modelo de prática pedagógica que utilizo? Ao planejar troco experiências com colegas de profissão? Sim? Não? Por quê?
Interrogar o modelo: O que devo mudar?	O que devo mudar e o que devo permanecer na minha atividade de planejar? Por quê?
Implementar: Que outras possibilidades de agir posso utilizar em relação a atividade de planejar?	Como organizaria, de outra maneira, meu planejamento? Que outra concepção de homem de mundo orientam meu planejamento? O que faria diferente na minha prática pedagógica e, conseqüentemente, na minha atividade de planejar?

Quadro 11: Ações reflexivas

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos teóricos de Daniels (2003).

Dessa forma, as ações reflexivas: Questionar, analisar, desenvolver o conceito, interrogar o modelo e implementar situaram a pesquisadora e os colaboradores quanto a natureza social e histórica da atividade de planejar o ensino ao proporcionar a colaboração entre os pares.

A primeira ação reflexiva intitulada *questionar* implica em refletir sobre alguns aspectos das atividades de planejar aceitos e legitimados na prática para criticá-los e com base na ação crítica aceitá-los ou superá-los considerando o contexto em que se insere essa atividade, razão pela qual responde a questão: Como compreendo a atividade de planejar o ensino?

A ação de *analisar* busca os porquês, contextualizados, das decisões contidas no planejamento de ensino para compreendê-las e explicá-las com base na imagem construída a partir das relações sistêmicas internas a esta atividade. Esta ação analisa a situação no intuito de descobrir as causas das escolhas realizadas durante a atividade de planejar o ensino, situando o professor no sentido de ensino e de aprendizagem, para provocar transformações de ordem mental, discursiva ou prática em relação a esta atividade.

A ação de *desenvolver o conceito* tem por finalidade conduzir o professor a interagir as ações anteriores para refletir sobre sua ação em busca de conceituar novamente a atividade de planejar o ensino, revendo o já consolidado. Em um primeiro momento, ele é o coordenador de suas próprias reflexões sobre sua prática pedagógica. No segundo momento é necessário que suas reflexões sejam compartilhadas com o grupo, neste nível, segundo Daniels (2003), desencadeia-se o processo de colaboração, negociadas e acordadas. O que o autor chama de “comunicação reflexiva”, visto que esse processo ativa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No momento em que o professor expõe sua forma de pensar em relação à atividade de planejar o ensino e compartilha experiências com o grupo sobre essa atividade é desencadeada uma série de reflexões que possibilitam, a cada membro do grupo, avançar sobre a compreensão que possuem de planejamento de ensino, promovendo, dessa forma, transformações na estrutura do pensamento e na ação. Nesse sentido, as ações de coordenar, colaborar e comunicar contribuem para a construção explícita do conceito, oferecendo soluções significativas para a atividade de planejar o ensino.

A quarta ação, *interrogar o modelo*, propõe examinar a nova descoberta. O desenvolvimento e a discussão das ações anteriores dão origem a novos olhares sobre a atividade de planejar o ensino revelando a necessidade de interrogá-la sobre seus limites e potenciais para entendê-la na sua dinamicidade. Assim, esta ação corresponde à questão: O que devo transformar e o que devo permanecer na minha atividade de planejar o ensino? Por quê?

Por fim, a ação de *implementar o modelo*, responde à questão: Que outras possibilidades de agir posso utilizar em relação a atividade de planejar o ensino? Esta ação

com base nas demais ações reflexivas acredita que mediadas pelas práticas comunicativas dos professores, no contexto cultural das instituições escolares, pode fazer diferença na prática pedagógica propiciando ao professor colocar em ação sua nova maneira de conceber o planejamento de ensino, surgida a partir das extensões conceituais desenvolvidas ao longo dessas ações.

Diante desse contexto, as ações reflexivas, nesta pesquisa, foram empregadas em seis videoformações, com o objetivo de verificar e analisar o significado de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica dos partícipes da pesquisa. Estas ações oportunizaram os partícipes e à pesquisadora refletirem crítica e sistematicamente sobre as concepções de planejamento de ensino que permeiam a prática pedagógica na educação superior.

Questionar a própria prática pedagógica, como fizemos (partícipes e pesquisadora), mediados pelas ações reflexivas, significa tentarmos compreendê-la. Essa compreensão chegou a cada um pela explicação dos porquês das escolhas que realizamos para desenvolvermos o planejamento de ensino. Esse processo colaborou para ampliarmos nossos conhecimentos prévios e interrogá-los, não para estereotipá-los como certo ou errado, mas para buscarmos a superação.

De qualquer modo, as videoformações, do segundo momento da pesquisa, demonstraram que as ações reflexivas conduziram os professores, que participaram desse procedimento, a implementar novas maneiras de conceber o planejamento de ensino a partir de novos atributos incorporados ao conhecimento prévio e internalizados durante as ações reflexivas.

As ações reflexivas contribuíram para sistematizar a análise das videoformações, instrumento de mediação utilizado na pesquisa que passamos a discorrer.

1.2.4 Vídeoformação

A vídeoformação se insere, neste trabalho, como instrumento que proporcionou a reflexão inter e intrapsicológica dos partícipes, visto que permitiu confrontos reflexivos das impressões do professor protagonista do videoteipe sobre sua aula com as impressões dos demais professores que participaram da pesquisa. Nesse sentido, a imagem representou, na perspectiva vigotskiana, a memória voluntária para os professores protagonistas e demais partícipes dialogarem com a mesma.

Nesse contexto, a vídeoformação foi realizada por quatro colaboradores que aderiram participar desta etapa: Professora Regina, Professor Júlio Cesar, Professor Jonas e Professora Rosilene. A adesão ocorreu durante o Encontro Coletivo. Após a adesão, agendamos: data, local e hora para as filmagens. As filmagens ocorreram em dois momentos. Primeiramente

antes de iniciarmos as oficinas de formação profissional, logo após o Encontro Coletivo. Posteriormente, após os estudos de formação que participaram apenas o Professor Júlio, a Professora Rosilene e o Professor Jonas. A professora Regina, no segundo semestre deixou de participar da pesquisa, por motivo de transferência de emprego para a cidade de Teresina-PI.

Os demais professores que não tiveram sua aula gravada puderam se projetar nos personagens do filme para analisar a própria prática. Parafraseando, mais uma vez Edgar Morin (2002), em seu livro “A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento”, no capítulo Aprender a viver que trata do tema: A escola da vida e a compreensão humana, o autor refere-se à literatura e, sobretudo, ao cinema como instrumentos capazes de provocarem reflexões sobre a complexidade humana identificando-a a partir dos personagens que tecem a trama do romance. O autor (2002, p. 50) considera o cinema como: “escola de descoberta de si” e ratifica sua afirmação na passagem:

No âmago da literatura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. Nessa vida comum percebemos os outros apenas de forma exterior, ao passo que na tela e nas páginas do livro elas nos surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas.

A possibilidade de projeção nos personagens da videoformação foi estendida a todos do grupo, inclusive aos que aderiram à videoformação, uma vez que telespectador da própria videoformação sofre estranhamento, distanciando-se e questionando o seu trabalho no vídeo. A distância causada pela sensação de estranheza possibilitou ao partícipe refletir criticamente sobre a própria postura na sala de aula. Morin (2002) afirma que é no romance ou no filme que reconhecemos e descobrimos as profundas instabilidades da identidade e a multiplicidade interior de uma mesma pessoa, é nesse momento que pode ser revelado que a nossa existência pode ser risco de fracasso, de erro e de loucura.

Morin (2002) reporta-se ao cinema como instrumento da humanidade que desenvolve a compreensão de si e do outro. Baseamo-nos na afirmação para acrescentar que a videoformação, ao apresentar como personagens professor e alunos em atividade no espaço da sala de aula, revelou-nos, durante as ações reflexivas: questionar, analisar, desenvolver o conceito, interrogar o modelo e implementar, manifestações de aspirações no desenvolvimento da aula, possibilitando confrontar o registro escrito com as imagens do vídeo, como diz o autor (2002, p. 53): “[...] o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez”.

Dessa forma, com base em Morin (2002), a videoformação permitiu ao professor perceber que o registro da aula, apenas na memória, pode ser expresso por uma lembrança deformada da realidade, isso pode ocorrer por hábito ou por atenção mal definida, desatenção à detalhe insignificante, interpretação precipitada de elemento inusitado e, sobretudo, deficiência de visão de conjunto, ou ausência de reflexão crítica.

Assim, a iniciação à lucidez sobre as atividades realizadas em sala de aula pode vir à tona por meio da videoformação, que ilustrou a memória com imagens gravadas e permitiu ao professor, juntamente com os pares, perceber a realidade em confronto com a realidade imaginada, uma vez que essas imagens puderam produzir interpretações diversas conduzindo à racionalidade não somente crítica, mas também autocrítica dos partícipes, mesmo porque, segundo o autor é no âmago do espetáculo cinematográfico, a magia do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum.

Podemos compreender daí que o espetáculo cinematográfico da videoformação colaborou com a compreensão dos partícipes sobre o que não compreendiam no dia a dia da sala de aula.

Para Ibiapina e Loureiro (2007), a videoformação favorece a formação do professor porque o torna mais consciente de sua prática e das perspectivas de mudança em razão de refletir sobre uma situação real. Os autores acrescentam ainda que esta estratégia proporciona condições dos envolvidos adquirirem maior clareza sobre o que fazem, como fazem, por que fazem e sobre o que precisam fazer para melhorar suas práticas.

Com base nos autores, compreendemos a videoformação como instrumento metodológico capaz de permitir o registro das ações em tempo real, para posteriormente serem analisadas no videoteipe. A análise do videoteipe propicia o exercício da reflexão crítica possibilitando ao professor avaliar sua prática na perspectiva da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nas dimensões: humana, política e técnica desvelando seus limites e potencialidades.

A interação dos procedimentos metodológicos desta pesquisa colaborou para a análise dos dados e para atingirmos os objetivos desta investigação, no entanto, esse processo interativo seguiu um caminho teórico metodológico, capaz de direcionar este trabalho, conforme abordaremos a seguir.

1.2.5 O todo e as partes da pesquisa: caminhos que se entrecruzam

Os pressupostos teóricos metodológicos desta pesquisa se constituem em processo de interação entre as partes e o todo e entre o todo e as partes os quais se iniciam com o objetivo

geral operacionalizado pelos objetivos específicos que, por sua vez, deram origem aos instrumentos de mediação de caráter crítico-reflexivo: o questionário, a oficina e a videoformação (ações reflexivas), responsáveis pela busca dos dados para subsidiarem a investigação.

Os instrumentos de mediação investigativos foram construídos para atender as necessidades do objetivo geral e dos objetivos específicos, todavia esses instrumentos seguiram o caminho metodológico da abordagem sócio-histórica e nos princípios da pesquisa colaborativa que embasam esta investigação. A interação dos procedimentos teórico-metodológicos possibilitou ações colaborativas, para compreendermos a relação entre a prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior. Assim, segue a figura 2, que expressa esse processo dialógico entre a parte e o todo, o todo e as partes constitutivas dos pressupostos teóricos metodológicos desta pesquisa.

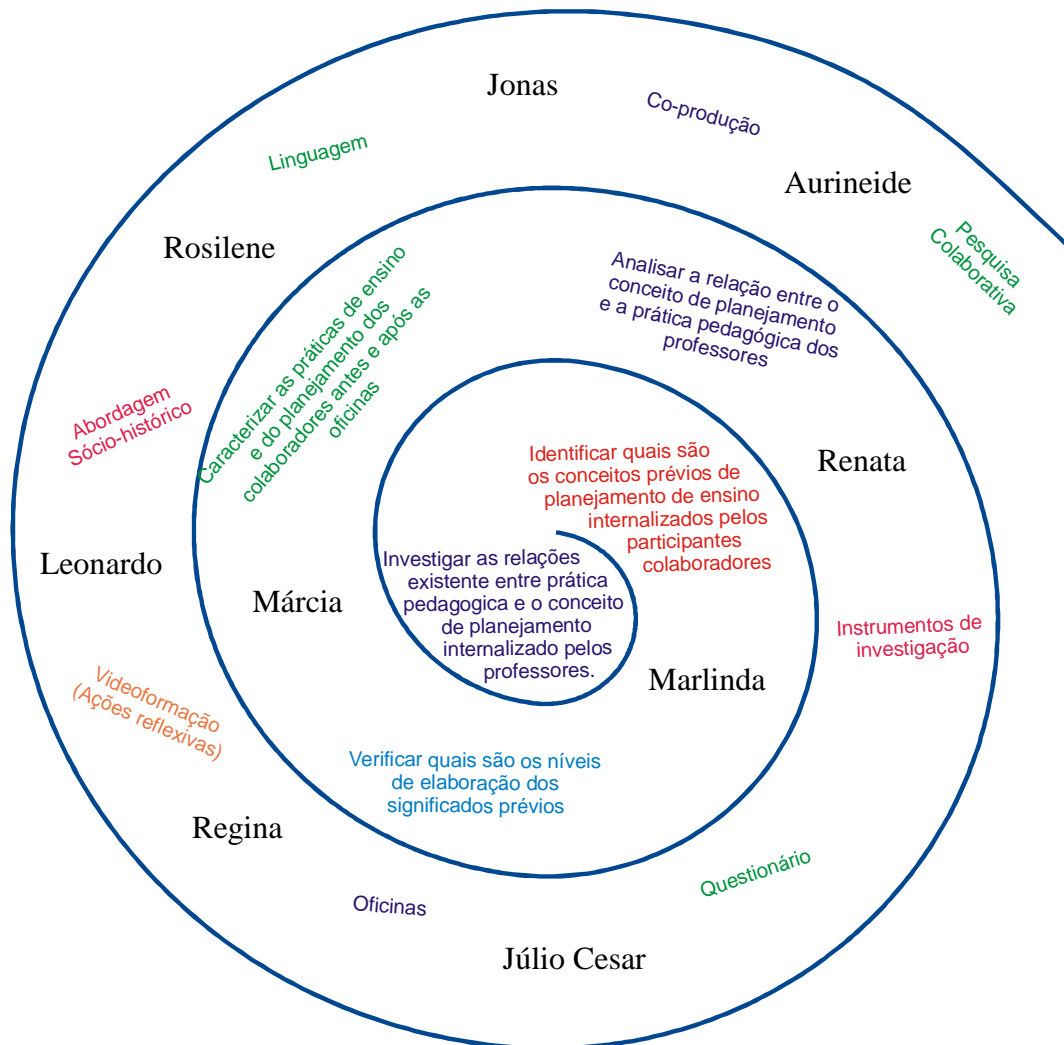


Figura 2: O diálogo entre o todo e as partes desta pesquisa

Fonte: Figura construída a partir dos estudos de Vigotski (2001) e Morin (2003).

A figura 2 demonstra o movimento da pesquisa em forma de espiral, uma vez que as partes interagem entre si para constituírem o todo e vice-versa. Esse movimento caracteriza o percurso da pesquisa colaborativa, no sentido de que a busca pelo conhecimento é um processo contínuo construído a partir do cruzamento de experiências compartilhadas em momentos de contradições, tensões, desafios e conflitos críticos, mobilizados por pessoas situadas histórica e culturalmente em busca de compreender determinado fenômeno, que por sua vez está em constante desenvolvimento.

As partícipes, Renata, Regina e Aurineide, não participaram de todo o percurso da pesquisa, pelos seguintes motivos: professora Regina, transferência de emprego para Teresina, Professora Aurineide, em virtude de ter que ministrar aulas aos sábados não pode mais comparecer às oficinas e Professora Renata, problemas de saúde na família, razão pela qual não participaram das análises.

No que se refere à análise, ressaltamos que os conhecimentos prévios e o desenvolvimento do significado de planejamento de ensino dos professores Jonas e Rosilene, que foram protagonistas da videoformação, serão analisados em parte específica. Os conhecimentos prévios dos demais professores não serão analisados em virtude de não termos tempo hábil para esse processo.

O plano que especifica o modelo da análise será discutido na próxima seção.

1.3 Plano de Análise dos Dados

Entre os caminhos trilhados pela pesquisa, destacamos os três princípios que conduziram à análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos selecionados para esta investigação. Esses princípios estão fundamentados na abordagem sócio-histórica e sustentam a estrutura analítica da pesquisa em relação ao estudo dos conceitos de planejamento elaborados pelos professores de ensino superior, ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional:

- Analisar processos e não objetos. Nesta pesquisa, implica em estudar a evolução histórica e psicológica do planejamento de ensino considerando o contexto histórico e cultural. Segundo Vigotski (1998), “[...] qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento de pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. Nesse sentido, ao longo da investigação, consideramos que os conceitos de planejamento de ensino se formam por meio de processos históricos e psicológicos;

- Explicação versus descrição. No âmbito desta pesquisa, significa estudar o planejamento de ensino com base na sua origem histórica e psicológica e não na sua aparência externa. Isso não significa marginalizar as características externas do planejamento de ensino, mas concebê-las na sua interação com a origem desse objeto de estudo;
- O problema do comportamento fossilizado. Esse princípio básico que orienta a análise dos conceitos de planejamento de ensino nos remete a estudar o planejamento a partir de sua origem, concentrando-nos no próprio processo de evolução desse conceito, uma vez que é no estudo histórico, que compreendemos a essência da atividade de planejar.

Nessa direção, para a análise conceitual nos fundamentamos em Vigostki (1998), Guetmanova (1989), Ferreira (2007), Ibiapina (2007) e Teles (2008), entre outros com o propósito de analisar a relação entre o conceito de planejamento de ensino e a prática pedagógica dos professores. As informações analisadas partiram dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, que traz à tona os conceitos prévios dos professores, entretanto, no percurso da análise, realizamos processos de interação com os resultados obtidos nas oficinas de formação e a videoformação por meio das ações reflexivas.

Com base nos princípios da abordagem sócio-histórica, traçamos quatro caminhos percorridos no processo de análise, denominados de Eixos Temáticos, subdivididos em princípios analíticos, orientações necessárias para que não nos perdêssemos durante a análise conceitual, uma vez que direcionaram os instrumentos mediadores, que desempenharam o papel de catalisadores das informações necessárias para este estudo, conforme, visualização do quadro 12

Princípios Analíticos (abordagem sócio- histórica)	Eixos Temáticos	Princípios Analíticos	Objetivos da Pesquisa	Instrumento de Mediação Investigativa
Analisar o processo e não o objeto	O papel do planejamento de ensino na prática pedagógica	-Arqueologia do conceito de planejamento de ensino e prática pedagógica - Relação teoria e prática - Níveis de reflexão e planejamento de ensino	Analisar a relação entre o conceito de planejamento de ensino e a prática pedagógica dos professores	Oficinas Videoformação
Explicação versus descrição	Necessidades formativas	Dimensões a serem considerados na elaboração do planejamento de ensino (conhecimento, humana, técnica e política)	Caracterizar as práticas de ensino e do planejamento dos colaboradores antes após as oficinas	Questionário/Oficinas
	Formação e desenvolvimento conceitual:	Como o processo de formação conceitual contribuiu para o desenvolvimento do significado de planejamento de ensino e de que forma estabeleceu relações com a prática pedagógica	Identificar quais são os conceitos prévios de planejamento de ensino internalizados pelos participantes colaboradores Verificar o nível de elaboração dos significados prévios de planejamento de ensino internalizados pelos participantes colaboradores	Questionário Oficina Videoformação (ações reflexivas)
O problema do comportamento fossilizado	Confronto entre teoria e prática	Encontro e desencontros: prática pedagógica e planejamento de ensino Que caminhos seguir na trilha do planejamento de ensino?	Caracterizar as práticas de ensino e do planejamento dos colaboradores antes após as oficinas	Videoformação (ações/reflexivas)

Quadro 12: Síntese do Plano de Análise
Fonte: Referencial Teórico Metodológico.

O quadro 12 demonstra o processo interativo entre os princípios analíticos da abordagem sócio-histórica com os eixos temáticos a serem desenvolvidos na pesquisa e seus princípios analíticos gerados a partir dos objetivos desta investigação. Os instrumentos de mediação investigativa que perpassam o plano de análise são os responsáveis por alimentar esse processo.

A seguir apresentamos o percurso da análise conceitual desenvolvida a partir dos conhecimentos prévios e dos significados ampliados de planejamento de ensino desenvolvidos ao longo desta pesquisa.

1.3.1 Análise conceitual: caminhos percorridos

Analisar, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, significa decompor (um todo) em suas partes componentes. Examinar criticamente. Dessa forma, iniciamos a trajetória da análise conceitual de planejamento de ensino para compreender sua relação com a prática pedagógica do professor, por meio da arqueologia desse conceito.

A arqueologia de qualquer conceito, segundo Ferreira (2007), cria princípios básicos indispensáveis para a compreensão mais profunda da forma como os fatos se manifestam a partir de sua evolução histórica e de suas interrelações situadas nesta evolução, uma vez que, segundo a autora, o resultado desse processo servirá de parâmetro de análise dos conteúdos e significados individuais atribuídos ao fenômeno em estudo, no caso desta pesquisa o conceito de planejamento de ensino, permitindo constatar quais os elementos presentes no passado do conceito que se encontram ainda presentes nos significados elaborados pelo indivíduo na atualidade.

Ao iniciar a análise conceitual, partindo da arqueologia do conceito de planejamento de ensino, acreditamos, com base em Vigotski (1998), que o significado das palavras evolui, contudo, este significado precisa ser compreendido no tempo e no espaço, uma vez que em cada momento da história, em determinada cultura, o conceito de determinado fenômeno ou objeto tem sua razão de ser e de existir, já que sua existência corresponde aos anseios e necessidades de determinada sociedade.

Nessa direção, a arqueologia do conceito de planejamento de ensino permitiu, no primeiro momento, que refletíssemos sobre a compreensão de planejamento de ensino nos diversos contextos sócio-políticos e sobre a finalidade desse instrumento para cada momento histórico. Em outro momento, pudemos perceber o processo da evolução conceitual caracterizado pelo surgimento de novos atributos conceituais, surgindo dessa forma, uma

nova compreensão do fenômeno. Esses novos atributos atendem às exigências de um determinado espaço de um determinado tempo relacionadas às concepções filosóficas de homem e de mundo nas quais a sociedade acredita.

Por outro lado, esse processo não ocorre de forma linear, uma vez que um conceito serve de base para o surgimento de um novo conceito. Dessa maneira, os conceitos de planejamento de ensino surgidos ao longo da história não desaparecem, eles evoluem e convivem na mesma realidade para atender as diversas formas de pensar a educação.

Nesse sentido, na perspectiva da abordagem sócio-histórica, o próprio homem, na sua interação com o outro, é responsável pela evolução do significado das palavras, que tem sua origem na união da palavra com o pensamento. Assim, os conceitos, segundo Vigotski (1998), são formados e desenvolvidos pelo pensamento e materializados pela fala, razão pela qual são considerados fenômenos do pensamento.

Na literatura vigotskiana, os conceitos estão classificados em espontâneo e científico, os quais se diferenciam na estrutura e no desenvolvimento. Os conceitos espontâneos, segundo Ferreira (2007), caracterizam-se pela descrição da realidade empírica em que as relações ocorrem pelas semelhanças concretas enquanto que os conceitos científicos são constituídos por sistema de interrelações expressas, por princípios, leis e teorias que implicam operações mentais de abstrações, generalizações e sínteses.

Nessa perspectiva, os conceitos evoluem saindo do nível elementar (conceito espontâneo) para o nível mais elevado (conceito científico). Como se dá essa passagem do conceito espontâneo para o conceito científico? Antes de responder a questão, é importante questionar como operam esses conceitos no pensamento. Segundo Vigotski (1998), ao operar com conceitos espontâneos não temos consciência das ações que realizamos, pois nossa atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere. Ao contrário do conceito espontâneo, o científico é ação deliberada e intencional, uma vez que tem sua ação centrada no próprio ato do pensamento.

Essa incursão, segundo a abordagem vigotskiana, é mediada pela aprendizagem sistematizada que possibilita a interação do conceito espontâneo à rede de conceitos científicos compostos por diversos conceitos hierarquicamente subordinados em razão do nível de generalidade, proporcionando a passagem do conceito espontâneo ao conceito científico. Quando esse processo configura-se, significa que a ação deixou de ser espontânea para ser consciente. Nesse sentido, Vigotski (1998, p.115) afirma que “[...] a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.”

Estamos considerando que a oficina de planejamento propiciou a compreensão e a evolução do conceito de planejamento de ensino a partir dos conhecimentos prévios oriundos do questionário aplicado antes de iniciarmos o trabalho com a mesma. A oficina foi também o espaço que oportunizou o exercício sistemático e reflexivo de elaboração do conceito de planejamento de ensino com base em novos atributos desse conceito internalizados pelos professores em seus percursos de formação pessoal e profissional durante as oficinas. A vídeoformação e as ações reflexivas, instrumentos mediadores desta pesquisa, colaboraram para a análise conceitual.

Assim, na perspectiva psicológica, os conceitos, em seu processo de evolução, segundo Ferreira (2007), apresentam dois estágios diferenciados quanto à sua relação com a experiência do sujeito e a atitude deste em relação a essa experiência: estágios elementares, onde se situam os conceitos espontâneos caracterizados pela ação concreta do homem com a natureza, ou seja, a percepção do fenômeno se baseia em experiências sensório-motoras e suas explicações ocorrem por meio da descrição estabelecendo semelhanças às ações já vivenciadas; estágios superiores, em que se localizam os conceitos científicos que implicam em operações mentais de abstração e generalização onde os atributos abstraídos dos fenômenos são sintetizados novamente e esta síntese tornar-se o principal objeto do pensamento.

Nessa direção, o psicológico dos conceitos científicos sintetiza as relações entre o geral, particular e o singular. Segundo Vigotski (2001), esses conceitos se constituem seguindo a lógica do geral para o particular. O geral nessa abordagem inclui o fenômeno em uma categoria que não o distingue dos demais fenômenos que pertencem a esta categoria.

No processo de construção do conceito científico é preciso identificar a característica particular do fenômeno em estudo, uma vez que esta classifica o fenômeno, diferenciando-o dos demais fenômenos que se encontram na categoria do geral, mas, ainda, não o diferencia dos demais fenômenos que se encontram na categoria particular. O singular é a categoria que distingue o fenômeno dos demais fenômenos que se encontram nas categorias do geral e do particular, no entanto, essas categorias, apesar de apresentarem funções distintas uma das outras, interagem entre si, para dar sentido e significado ao fenômeno constituído. Dessa forma, o conceito científico responde, como diz Ferreira (2007), a questão: o que é o fenômeno?

Os conceitos, segundo Vigotski (2001), pertencem a uma relação de generalidades (geral, particular e singular) que interagem entre si para formarem uma estrutura de generalização, que dará significado ao fenômeno estudado. O processo de formação de

conceitos implica, segundo Ferreira (2007), formas lógicas essenciais, tais como a análise, a síntese, a abstração e a generalização. Quando esse processo se concretiza ocorre tomada de consciência que reside na possibilidade de passagem do novo conceito para qualquer outro sistema e isso significa generalização (conceito).

Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 372) compreende que “[...] um novo conceito, uma nova generalização não surge senão com base no conceito ou generalização anterior.” O autor compreende, ainda, que isto se manifesta, nitidamente, no fato de que, paralelamente ao aumento das generalizações de qualquer conceito, ocorre o aumento de liberdade de operações utilizando esse novo conceito.

Assim sendo, ao iniciarmos a oficina de formação, analisamos os conhecimentos prévios de planejamento de ensino de Márcia, Jonas, Regina, Leonardo, Júlio César, Aurineide, Rosilene e Marlinda. Após as oficinas de formação e com base nesse conhecimento acrescentamos novos atributos ao significado de planejamento de ensino reelaborando-o e confrontando-o com o conhecimento prévio. A professora Renata, Aurineide e Regina, que deixaram de participar da investigação pelos motivos já apresentados, não participaram desse processo de reelaboração. Para esse estudo, tivemos como base os conhecimentos prévios e científicos, estes, por sua vez, em geral, particular, singular, conforme quadro 13:

Análise da dimensão lógica					
Professores/ Pesquisadora	Conceitos				
	Espontâneo	Científico	Atributos		
			Geral	Particular	Singular
Marlinda		atividade didático-pedagógica de caráter individual e colaborativo de projetar e organizar ações para intervenção no processo de ensino e de aprendizagem	atividade	Didático-pedagógica	Intervenção no processo de ensino e de aprendizagem

Quadro 13: Conceitos: análise da dimensão lógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da produção do texto: Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica.

Segundo Guetmanova (1989, p. 31), o conceito é uma das formas de pensamento abstrato, isso significa que no processo de interação sujeito-objeto, o sujeito liberta-se da ação

sensório-motora para interpretar o objeto na ação refletida com base nas propriedades que o caracterizam, denominados, pela autora, de indícios substanciais. Esses indícios possibilitam o sujeito visualizar a imagem concreta do objeto singular sem que o objeto esteja no seu campo visual. Os indícios são imprescindíveis na construção do conceito, uma vez que todos juntos são suficientes para distinguir determinado objeto de todos os restantes.

Assim, segundo Guetmanova (1989), os conceitos refletem os indícios substanciais e distintivos. O indício substancial é imprescindível na construção do conceito, pois no processo de interação com outros indícios (distintivos) difere um fenômeno do outro. Os indícios distintivos, por sua vez, constituem-se em gerais, ou seja, propriedades presentes em muitos outros objetos; singular, inerente a um só objeto, permitindo distingui-lo de outros semelhantes; particular, constituído de indícios que informam a que classe o objeto ou fenômeno pertence.

Desse modo, do ponto de vista lógico, segundo Ferreira (2007), o conceito apresenta quatro características: o conteúdo, o volume, os nexos e as relações entre um conceito dado e outros conceitos.

Segundo esta autora, o conteúdo compreende um conjunto de atributos substanciais de um fenômeno ou classe de fenômenos nele abstraídos e que o diferem de todos os demais; o volume constitui-se pelos indícios distintivos, portanto, expressa tanto a singularidade, como a particularidade e universalidade do fenômeno; os nexos e relações entre os indícios.

Nesse sentido, ao analisar os conhecimentos prévios e os conceitos elaborados de planejamento de ensino, durante as oficinas de formação, consideramos os indícios geral, particular e singular como categorias de análise desses conceitos. Essas categorias de análise permitiram, durante a pesquisa, que situássemos o nível de elaboração conceitual de todos os envolvidos. Análise dos níveis de formação conceitual processa-se pela decomposição do fenômeno ou do objeto em suas partes componentes, seguida por uma síntese, ou seja, a junção das partes do objeto ou fenômeno no todo único, considerando a relação recíproca das mesmas que resulta, segundo Guetmanova (1989, p. 33), na generalização, reunião mental de objetos no conceito.

Esse processo de análise permitiu situar os conceitos de planejamento de ensino em conhecimentos prévio e científico, bem como possibilitou analisar, se apresentavam, indícios compatível com a definição. Segundo Guetmanova (1989), é impossível definir todos os conceitos. Por isso, na ciência e no processo de ensino, utilizam-se outras maneiras de introduzir conceitos parecidos como a definição: a descrição, exemplificação, comparação, entre outros. No entanto, para a análise dos conceitos de planejamento de ensino, desta

pesquisa, optamos por quatro sínteses representativas dos níveis de formação conceitual, que serviram de pilar para o desenvolvimento das análises acerca dos conceitos prévios e dos novos conceitos surgidos a partir da inserção de novos atributos aos conceitos internalizados anteriormente na pesquisa, conforme quadro 14 do processo de elaboração conceitual:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CARACTERÍSTICAS DOS NÍVEIS LÓGICOS DO PENSAMENTO
Descrição	Enumera os traços exteriores do objeto a fim de distingui-lo dos objetos semelhantes a ele; Oferece imagem do objeto a partir de sensações ou experiência concretas; Inclui todos os atributos do fenômeno sem abstrair os essenciais dos secundários; Predominância do conteúdo sobre o volume;
Caracterização	Enumera propriedades interna e substanciais de um objeto/fenômeno As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos O volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades
Definição	É o procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou se estabelece o significado do termo. Consiste em abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar todas as suas propriedades, aspectos e relações. Requer o emprego de determinadas regras lógicas.
Conceituação	Compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno; Abrange os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos contendo ao mesmo tempo conteúdo e volume.

Quadro 14: Categorias de análise conceitual

Fonte: Dados extraídos dos estudos de Guetmanova (1989) e Ferreira (2007) quanto às características das categorias do processo e análise conceitual

Com base nessas categorias, analisamos os conhecimentos prévios e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos participantes da pesquisa.

A seguir apresentamos a evolução conceitual de planejamento de ensino ao longo da história da educação brasileira e sua relação com a prática pedagógica.

1.3.2 Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica

Nesta parte da dissertação, propomo-nos a discorrer sobre o conceito de planejamento de ensino e os modelos de práticas pedagógicas construídos ao longo da história da educação brasileira. Destacamos a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino. Nesta trajetória, um ponto se destaca: a educação vinculada às condições sócio-históricas e políticas vigentes em cada momento da sociedade, razão pela qual a existência das diferentes concepções de planejamento de ensino presentes na prática pedagógica.

Prosseguindo, contextualizamos o planejamento como atividade presente no cotidiano e em atividades complexas, como a educação. Discutimos, com base em Cabral Neta (1997), Vigotski (1998), entre outros, sua origem desde os primórdios, ou melhor, desde que o homem percebeu no trabalho a alavanca de sua evolução.

Em seguida, discorreremos sobre a arqueologia do conceito de planejamento de ensino a partir das tendências pedagógicas presentes na Educação Brasileira, com base em Behrens (2000), Ibiapina (2007), Luckesi (1994), Padilha (2008), Vasconcelos (2007), entre outros. Enfocamos nessa trajetória histórica os níveis de reflexão presentes na atividade de planejar o ensino e modelos de práticas pedagógicas decorrentes dessa atividade, partindo das ideias de Vázquez (2007) e Pérez Gomez (2000).

Culminamos com reflexões sobre os conceitos de planejamento de ensino que surgem em certo período histórico determinado por forças sócio-políticas, entretanto, não desaparecem, ora são superados por outros conceitos, ora convivem na mesma realidade legitimados por professores conscientes, ou não, de suas práticas.

1.3.3 Percursos que se entrecruzam: práticas pedagógicas e planejamento de ensino

Quando nos reportamos ao conceito de planejamento de ensino, encontramos vínculos na prática pedagógica. É impossível transitar pelo percurso da prática pedagógica sem nos reportarmos ao tipo de planejamento de ensino que a permeia e vice-versa. O planejamento de ensino é justamente a forma como o professor organiza, projeta suas ações para serem concretizadas no espaço da sala de aula, refletindo o perfil de sua prática pedagógica.

Compreendemos, com base em Tardif (2002) e Josso (2004), que a identidade docente se constitui ao longo da história de vida, tecida pelas experiências pessoais (familiares, amigos, dentre outras pessoas), experiências escolares como aluno e nas experiências profissionais, mas é por meio do exercício do resultado desse processo no espaço escolar, sobretudo na sala de aula, que a concretizamos. Dessa forma, a visão de prática pedagógica e de planejamento de ensino é resultado da interação dessas experiências.

Assim, ao apresentarmos a evolução do conceito de planejamento de ensino não o faremos desvinculando dos modelos de prática pedagógica, uma vez que o conceito de planejamento e os modelos de prática pedagógica interagem no tempo, no espaço e remetem-se ao processo de ensino e de aprendizagem, objetivo central dessas atividades.

Este estudo terá por base a abordagem sócio-histórica, que considera o estudo da evolução histórica de determinado fenômeno, fator preponderante para sua apreensão

cognitiva, ou seja, a compreensão humana da essência de qualquer fenômeno se faz pelo seu estudo histórico. O conceito, segundo Vigotski (1998), como já mencionamos, não é fenômeno estático, ele evolui historicamente.

A partir do momento que os conceitos são apreendidos pelo pensamento, passam a ser concretizados por meio de ações conscientes. Daí a importância de trilharmos a evolução histórica do conceito de planejamento de ensino, para aprofundarmos o conhecimento sobre esse fenômeno e agirmos, intencionalmente, no exercício do magistério.

Dessa forma, é imprescindível fazer o percurso histórico, porque, se considerarmos os diferentes períodos da educação, observamos inúmeras contradições sobre o que é planejamento de ensino presentes na prática pedagógica dos professores. É preciso, conhecermos suas raízes históricas e culturais para termos maior grau de autonomia sobre esse fenômeno. Para Vasconcelos (2007) as ideias mais interessantes na prática surgem, justamente, da clareza conceitual.

É inegável o fato de que a educação sempre esteve vinculada às condições sócio-históricas e políticas vigentes em cada momento da sociedade, proporcionando mudanças nas estruturas curriculares e nos ideais pedagógicos que norteiam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o planejamento de ensino. Desse modo, afirma Romanelli (2005, p. 19): “[...] a forma como se organiza e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo”.

Para o estudo da evolução histórica do conceito de planejamento de ensino e a relação deste com a prática pedagógica, teremos como base os estudos de autores que percebem o conhecimento em constante desenvolvimento histórico e cultural, movidos pela relação do trabalho do homem com a natureza. Dessa forma, autores como Aranha (1996), Behrens (2005), Gandin (2007), Ibiapina (2007), Luckesi (1994), Libâneo (2008), Pimenta (2002), Vasconcelos (2007), Vigotski (2001), Romanelli (2005), Sacristán e Gómez (2000), Vázquez (2007), entre outros, ajudam a compreender criticamente o significado de planejamento de ensino e os modelos de prática pedagógica, bem como da relação estabelecida entre eles no processo de ensino e de aprendizagem.

1.3.4 Contextualizando o lugar do planejamento de ensino e da prática pedagógica na trilha da educação

O homem se constitui como ser diferente dos outros animais em virtude de sua ação transformadora no mundo. Essa ação se dá por meio do trabalho, atividade intencional direcionada a determinado fim. Segundo Vasconcelos (2007), historicamente, o homem a

partir de sua atividade sobre a realidade e suas relações sociais, desenvolve a capacidade de representar o mundo. Essa capacidade é basilar na atividade de planejar, uma vez que é capaz de pensar um objeto mesmo quando este se encontra ausente.

Nesse contexto, com base em Vigotski (2001), a atividade de planejar é uma das funções psicológicas superiores, ou seja, não é função inata, mas aprendida socialmente no processo de interação entre o outro (interpsicológico) e o eu (intrapicológico). Assim, a aprendizagem dessa função é inerente ao processo de interação social. Isso significa afirmar que, na perspectiva sócio-histórica, com a colaboração de outra pessoa, todo indivíduo pode fazer mais do que faria sozinho. Dessa forma, a atividade humana começa a fazer parte do cotidiano do homem quando ele descobre, a partir de sua interação com o outro, que é capaz de pensar antes de agir.

A intervenção humana na natureza se legitima pelo processo de projetar as ações antes de realizá-las, o que caracteriza a idéia de planejar. É justamente a ação de planejar que impulsiona o homem a evoluir na sua condição humana, ganhando certa autonomia em relação à natureza, podendo agir de forma auto-reflexiva e criativa (VASCONCELLOS, 2007).

Cabral Neta (1997), reportando-se aos registros históricos, destaca, como exemplo dos primórdios do planejamento, a construção das pirâmides do Egito que, segundo os historiadores, certamente, não se realizou sem planos e projetos. Exigiu dos administradores e dos dirigentes de então, decisões complexas de médio e longo prazo para administração dos recursos e para as suas edificações. A autora afirma que essa atividade marcou presença também nos aquedutos romanos, na irrigação agrícola da Mesopotâmia Antiga, nas obras civis das cidades gregas e romanas, nas embarcações, ou seja, das distintas civilizações antigas.

Para Vasconcelos (2007), as grandes obras das civilizações antigas demonstram, desde os primórdios, que o homem se sobrepõe à natureza adaptando-a às suas necessidades por meio da atividade de planejar, isso nos conduz a refletir que o homem desenvolve a atividade de planejar a partir de sua percepção de necessidade de mudança para atender as suas carências como: diminuir o sofrimento e poder garantir a sobrevivência da espécie.

Conforme expomos, a atividade de planejar relaciona-se com a vida cotidiana do homem pela sua necessidade de sobrevivência; no entanto, algumas vezes, esta atividade apresenta-se de forma mecânica, outras vezes, de forma intencional. Segundo Dalmas (1994, p. 23), “[...] no momento em que a realidade se torna mais complexa, somos obrigados a uma maior sistematização de pensamento e de ação para poder compreendê-la e transformá-la.”

A educação é campo complexo porque é constituída de pessoas situadas histórico e culturalmente, em constante processo de desenvolvimento. Sendo assim, faz-se necessária a sistematização da atividade de planejar nesse campo. No entanto, segundo Vasconcelos

(2007), a sistematização do planejamento ocorreu fora do campo educacional, estando ligada ao campo da produção e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX. A ideia de planejamento, com esse caráter sistematizado, no espaço da administração é protagonizada pelo americano Taylor (1856-1915) e pelo francês Fayol (1841-1925).

Ainda, segundo o autor, os elementos que compõem a estrutura de planejamento, no campo da administração, como: objetivos e estratégias, têm sua origem na arte da guerra, considerada como empreendimento que desde muito cedo buscou a eficiência, característica esta, também, almejada na organização interna da empresa.

Sem dúvida que a própria escola, hoje, utiliza-se, para configurar o planejamento de ensino, da sistematização que surge na ciência da administração; no entanto, como afirma Cabral Neta (1997), é na Didática Magna de Comênio (1657) que se encontram as primeiras idéias mais sistematizadas sobre a necessidade de se organizar o ensino.

Esclarece a autora que a ideia de planejamento de ensino vem, pois, manifestando-se ao longo dos tempos e compreende que, quando a Didática Magna de Comênio propõe, em suas discussões, o método universal para ensinar tudo a todos, constitui-se em indicações da utilização do planejamento na atividade de ensino. A autora afirma ainda “[...] o que surge posteriormente, consciente ou não, tem suas bases nas idéias formuladas por Comênio em meados do século XVII.”

A leitura da Didática Magna nos ajuda a compreender as discussões apresentadas por Cabral Neta (1997). Comênio (2002), em seu capítulo XIV, intitulado de “A ordem exata da escola deve ser inspirada na natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde”, dá-nos uma ideia do que Cabral Neta menciona acima. Segundo a autora, a natureza é um todo, harmoniosamente organizado, que se produz e reproduz em perfeito equilíbrio que para Comênio deve servir de parâmetro para a atividade educativa.

Segundo Piletti e Piletti (2002, p. 12) “[...] a educação existe mesmo onde não há escolas”, no entanto, isso não significa dizer que a atividade de planejar não se faz presente neste contexto. Para os autores, a educação, nas sociedades chamadas primitivas, não existem escolas, entretanto, existe educação cujo objetivo é promover o “ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social, por meio da aquisição da experiência de gerações passadas”. Partindo dessa afirmação, podemos chegar à conclusão de que, mesmo não havendo educação formal, havia por parte dos mais velhos a intencionalidade de promover a aprendizagem.

Seguindo o raciocínio acima compreendemos que, nessas sociedades, a atividade de planejar o ensino se faz presente, uma vez que as crianças eram colocadas em ambiente propício, para a partir da convivência com o meio, pudessem desenvolver o seu aprendizado

(CABRAL NETA, 1997). Desse modo, o planejamento ocorre de forma assistemática como instrumento para perpetuar a tradição da cultura dominante.

Sendo assim, a educação ocorre de maneira informal, no entanto, os adultos, nos quais as crianças se espelham e por quem são educadas, desenvolvem práticas de caráter pedagógico, visto que almejam, como já mencionamos, o ajustamento da criança ao meio social por meio do processo da imitação, ou seja, as crianças aprendem acompanhando os adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Dessa forma, como diz Aranha (1996, p. 27): “[...] aprendem para a vida e por meio da vida.” Nesse contexto, a atividade de planejar permeia a vida humana e isso inclui no campo educacional.

1.3.5 O planejamento e a prática pedagógica: percurso trilhado na educação brasileira

Nesta parte, abordamos, tendo como referência o contexto educacional brasileiro, os caminhos trilhados pelo planejamento de ensino e de sua relação com a prática pedagógica na perspectiva histórica de suas evoluções. Nesse sentido, utilizamos as categorias teóricas de Pérez Gomes (2000), que definem prática pedagógica como acadêmica, técnica, prática e reconstrução social.

Para sistematizar os conceitos historicamente construídos de planejamento de ensino, levamos em conta a proposta de Vasconcelos (2007), Ibiapina (2007) e Padilha (2008). Com alguns matizes singulares na organização e na conceitualização, as categorias que apresentamos pretendem ser sínteses das contribuições dos autores mencionados.

As categorias utilizadas para descrever o planejamento de ensino foram aquelas que abrangem tanto o planejamento de ensino quanto a prática pedagógica no contexto político da educação. Dessa forma, baseamo-nos em Luckesi (1994) e Behrens (2005) para categorizar essas atividades como reprodutoras dos ideais da sociedade vigente, com base na perspectiva liberal e de intervenção político-crítica, que visa à transformação da sociedade, com base na visão progressista de educação.

Dessa maneira, distinguimos três categorias: princípio prático (roteiro), princípio prático espontâneo, princípio instrumental, embasadas na perspectiva liberal de educação e, por fim, duas outras categorias: participativo e dialógico-colaborativo que correspondem à visão progressista de educação. Estabelecendo-se, no interior de cada uma dessas categorias, as tendências pedagógicas que as contextualizam na evolução histórica da educação, enriquecendo ou singularizando suas posições no contexto educacional brasileiro.

1.3.5.1 Planejamento de ensino: perspectiva liberal

Iniciamos as discussões nos reportando à prática pedagógica e ao planejamento de ensino na perspectiva liberal de educação, por meio de breve passeio pelas visões que embasam essa perspectiva e suas consequências na constituição de três modelos de planejamento de ensino: o planejamento como princípio prático (roteiro/receita), como princípio prático espontâneo e, por fim, o planejamento como instrumental/normativo.

Antes de adentrarmos nos conceitos de planejamento constituídos ao longo do tempo, é importante situarmos o significado de liberal na educação. Assim, segundo Luckesi (1994, p. 54), “[...] o termo “liberal” não tem sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto” como costuma ser usado.” A doutrina liberal surgiu como justificação do sistema capitalista, que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, criou uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classe.

Para atender aos anseios desse sistema, surge na educação a pedagogia liberal que, segundo o autor, sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos, valorizando suas aptidões individuais, para o desempenho de papéis sociais de acordo com valores e as normas vigentes em determinada sociedade de classes que tem a burguesia como a classe hegemônica. Logo, a pedagogia liberal tem como objetivo atender às necessidades políticas e econômicas da classe burguesa, como afirma Aranha (2001, p. 138), “[...] de maneira geral podemos dizer que a educação liberal reflete os ideais do homem burguês [...]”.

Nessa perspectiva, a educação não visa mudança ou transformação na sociedade, uma vez que não se propõe à formação político-crítica do indivíduo, ou seja, não há preocupação em conscientizar o indivíduo de sua própria realidade e quais instrumentos poderá utilizar para mudar ou transformar essa mesma realidade. Essa dimensão, na perspectiva liberal de educação, é negligenciada no processo de formação do indivíduo.

A tendência liberal, segundo Luckesi (1994), manifesta-se, concretamente, nas práticas escolares, no ideário pedagógico de muitos professores, ora como conservadora, ora renovada, ainda que estes não deem conta dessa influência.

Conforme Luckesi (1994), essa tendência, ao enfatizar o aspecto cultural, esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade e de oportunidades, não leva em conta as desigualdades de condições.

Diante deste contexto, passamos a discutir planejamento de ensino na perspectiva liberal de educação a partir dos três modelos que perpassam o trabalho do professor, decorrentes da visão de homem e de mundo nas quais acreditam. Essas visões são resultado das transformações históricas, políticas e econômicas de uma dada sociedade.

a) Planejamento de ensino como princípio prático (roteiro/receita)

Imerso na visão liberal, temos o planejamento como receita ou roteiro que está relacionado à tendência tradicional de educação. Essa tendência é resquício da educação Jesuítica no Brasil, que teve início durante o processo de colonização, século XVI, baseada na *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599) que segundo Alves (2005), discorre sobre o método de estudar, repetir e disputar, deixando evidente que o trabalho didático se compõe de duas etapas fundamentais: a prelação (lição antecipada para ser indagada pelo professor posteriormente, como formal e verificação da aprendizagem) e a composição (reprodução individual do texto lido). Esse modelo de prática pedagógica atravessou todo o século XVI e atingiu o século XXI, mesmo que ofuscado por outros modelos.

Assim, um dos modelos de prática pedagógica que permeiam o espaço das salas de aula está marcado pelo estigma da escolarização Jesuítica. Nesse enfoque, Pérez Gomez (2000) classifica esse modelo de Acadêmico, em decorrência do ensino ser considerado processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O professor, nesse sentido, é o especialista que deverá dominar os conteúdos das disciplinas que ministra.

A estratégia didática exigida é somente a apresentação lógica dos conteúdos da própria disciplina, uma vez que a competência do professor é concebida como acumulação de conhecimentos produzidos por outrem, esvaziando o poder do professor de refletir, compreender o significado e a importância dos conteúdos e de suas ações para a vida pessoal e profissional do aluno.

Nessa perspectiva, a estratégia didática do professor resume-se a saber explicar, com clareza, por meio de uma sequência lógica dos conteúdos da disciplina que ministra, sem provocar qualquer tipo de reflexões que conduza o aluno a perceber a sua realidade como dinâmica. Utiliza-se da avaliação apenas para verificar, com rigor, a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. Nesse sentido, a avaliação passa a ser instrumento de controle e o papel

do professor destina-se a legitimizar modos de pensar, sentir e agir, tradicionalmente, consagrados e valorizados.

No contexto dessa prática, a competência do professor para Pérez Gomez (2000, p. 355), “[...] reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos [...]”.

Essa breve citação reforça a compreensão de que o planejamento de ensino desenvolvido pela prática pedagógica academicista assume o caráter de planejamento como princípio prático defendido por Vasconcelos (2007), como um roteiro sem grande preocupação de formalização, tendo como finalidade a tarefa a ser desenvolvida em sala de aula, entendendo-se que os objetivos estavam nela inseridos.

Esse tipo de planejamento, segundo o autor, destaca-se por apontamentos feitos em folhas, fichas, cadernos tipo semanários a partir das leituras preparatórias para as aulas. Assim, uma vez elaborados, são retomados cada vez que o professor volta a ministrar aquela aula, servindo para anos e anos. Podemos interpretar, dessa forma, que a atividade de planejar resume-se apenas a organizar roteiro, o qual se aplica a toda e qualquer realidade.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2007) aponta como exemplo, os famosos passos formais da instrução de Herbart (1776-1841), que levaram muitos professores a seguir rigidamente o plano de aula como roteiro. Segundo Aranha (1996) e Cambi (1999), Herbart propõe cinco passos, os quais devem ser seguidos na sequência apresentada:

- Preparação: nesta fase o professor deve recordar o conteúdo estudado em momentos anteriores, com o objetivo de o aluno trazer à consciência a massa de ideias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos;
- Apresentação: o conhecimento novo é apresentado, sem esquecer a clareza, que para Herbart significa sempre partir do concreto, ou seja, decompor o objeto de estudo em seus elementos;
- Assimilação (associação ou comparação); que visa relacionar o conhecimento novo com o velho, verificar se o aluno é capaz de perceber diferenças e semelhanças;
- Generalização (ou sistematização): conduz o aluno ao campo da abstração, isto é, o aluno é orientado para uma conexão científica;
- Aplicação: por meio de exercícios, o aluno mostra que sabe aplicar o que aprendeu em exemplos novos. Segundo Luckesi (1994), essa fase enfatiza os exercícios, a repetição de conceitos ou fórmulas com o intuito de disciplinar a mente a formar hábitos.

No que se refere à visão de homem e de mundo, que perpassa o planejamento de ensino e a prática pedagógica, ganha força a concepção inatista (primado do sujeito). Esta concepção atribui à mente o papel mais importante no conhecimento. As idéias são inatas e a experiência pouco importante. Nessa concepção, o conhecimento encontra-se pré-determinado no sujeito.

Do ponto de vista pedagógico, aprendizagem é aprimorar o que se encontra inato, o papel do professor é o de facilitar a manifestação desse conhecimento. Dessa forma, o fracasso ou sucesso escolar do aluno não é responsabilidade do professor, já que o ser humano nasce pronto e acaba necessitando, apenas, lembrar o conhecimento que já traz biologicamente. Segundo Ibiapina (2007, p. 61), [...] os racionalistas postulam que a aprendizagem ocorre por meio da reinterpretação dos fracassos, dos erros, e da reorganização das estruturas mentais apresentadas no primeiro contato com o conhecimento.

Nesse sentido, a atividade de planejar a prática pedagógica constituiu-se em instrumento de reprodução da sociedade vigente e não como instrumento para mudança, visto que o ser humano, nessa concepção, é concebido como biologicamente determinado, portanto, essa visão remete a uma sociedade harmônica, hierarquizada, que impossibilita a mobilidade social.

Prosseguindo a análise da perspectiva do planejamento como roteiro contextualizado na tendência tradicional de educação, podemos analisar o nível de consciência durante a atividade de planejar, antes, porém, é salutar refletir sobre a citação de Vázquez (2007, p. 265), com base em Marx, quando diz que “[...] toda vida social é essencialmente prática [...]”, a essa citação cabe refletir sobre o que o autor pensa sobre os diferentes níveis da práxis e de consciência presentes na ação humana. Assim, segundo o autor (2007, p. 265),

[...] se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacada no produto de sua atividade prática.

Partindo dessas reflexões, contextualizamos o planejamento de ensino como atividade do homem sobre a educação, a qual, por sua vez, está pautada por diferentes níveis de consciência, que influenciam no modelo de prática pedagógica utilizada no espaço escolar. O planejamento de ensino como roteiro se reveste de uma prática mecânica, repetitiva. As ações seguem caminho já predestinado e não sofrem interferências do contexto sócio-histórico nas quais estão inseridas. Segundo Vázquez (2007, p. 275), “[...] não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente.”

Nesse sentido, existe lei que rege o processo prático, portanto, o inesperado, o improvável, terá pouca chance de ocorrer, na compreensão de Vázquez (2007, p. 275), “[...] o planejamento e a realização se identificam. O resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal.”

Nessa direção, Vasconcelos (2007), ao se reportar à prática do professor em sala de aula, reporta-se ao plano como roteiro para orientar o professor a concretizar o que foi planejado sem sofrer qualquer tipo de mudança.

Nesse modelo, a consciência existe de forma imitativa, reiterativa, o fazer restringe-se a colocar em prática o que já foi realizado outras vezes, inibindo, dessa forma, qualquer indagação sobre a ação como: Por que agir dessa forma? Quais as consequências das minhas ações? A que interesses estou servindo? Para que planejar? No contexto do planejamento de ensino como roteiro/receita, essas reflexões são negligenciadas destituindo a prática pedagógica de qualquer intenção de mudança qualitativa na realidade presente.

O planejamento de ensino, nesse modelo, é concebido como organizar roteiro fixo, para orientar a ação do docente em sala de aula, em que todas as etapas projetadas são seguidas rigorosamente destinando-se a qualquer realidade.

b) Planejamento de ensino prático espontâneo

No final do século XIX e início do século XX surge na Inglaterra o movimento escolanovista que visa superar a escola tradicional atendendo aos anseios da classe burguesa. Esse movimento chega ao Brasil, após a Primeira Grande Guerra Mundial, por educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros que introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos.

O caráter progressivo da escola nova de conceber o ensino centrado no educando, em que valoriza o desenvolvimento das aptidões individuais em que a educação parte dos interesses do educando necessários para a adaptação ao meio, traz consigo uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, que se traduz em uma nova concepção de planejar o ensino para atender ao momento histórico, político e econômico pelo qual o mundo passa.

Segundo Behrens (2005), o movimento Escola Nova apresenta-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da Psicologia e da Biologia, enfatizando o indivíduo e sua capacidade criadora. Assim, como na tendência tradicional, o movimento escolanovista corresponde aos anseios da classe burguesa,

em que valoriza, como afirma Luckesi (1994, p. 55), “[...] o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais”.

Essa tendência critica o plano previamente estabelecido. Dessa forma, o planejamento é construído em torno de temas amplos, o professor nesse contexto, responsabiliza-se apenas por ter uma “ideia geral” do que seria a aula, sendo os passos determinados de acordo com os interesses do aluno que surgem durante o desenvolvimento da aula, o que, segundo o autor, caracteriza a cooperação dos alunos na atividade de planejar (VASCONCELOS, 2007).

Nesse sentido, o movimento escola nova busca o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno a partir de seu interesse, provocando experiências de aprendizagem. O planejamento de ensino, nesta perspectiva, corresponde ao ensino não-diretivo, que valoriza a espontaneidade e criatividade do educando. Significa dizer que o aluno é o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Esse tipo de planejamento se diferencia do planejamento como roteiro em razão de considerar o inesperado, as incertezas do contexto nas quais as ideias são inseridas, em virtude do interesse dos alunos. Por esse motivo, vai construindo sua ação de acordo com as exigências imprevisíveis do processo prático.

Com base em Vázquez (2007), consideramos que o nível de consciência presente no planejamento de ensino como princípio prático-espontâneo é o da consciência prática espontânea. Para o autor, na consciência prática espontânea, a ênfase encontra-se no fazer, e não na teoria. A consciência está presa à própria ação do momento. Desse modo, o professor que se encontra nesse nível de consciência, não consegue extrapolar o espaço da sala de aula para provocar mudanças nas estruturas sociais, uma vez que o caráter político da atividade de planejar o ensino encontra-se ausente.

Reportando-nos mais uma vez a Vázquez (2007, p. 292), a consciência prática significa:

[...] a consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para converter um resultado ideal em real. [...] consciência na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar; e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático.

Essa consciência, no entanto, não se situa em movimento histórico-social que visa mudanças na sociedade, uma vez que prioriza o caráter objetivo da ação, na medida em que não consegue desenvolver a consciência de que a ação humana pode criar possibilidades de transformações no seio da sociedade.

Dessa forma, segundo Pérez Gomez (2000), o ensino é atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, porque cada sala de aula possui sua própria identidade, exigindo do professor ações, também, singulares, com resultados em grande parte imprevisíveis carregadas de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. O professor, ao partir desse ponto, é visto como um artesão que se utiliza de sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as incertezas da sala de aula.

Assim, o planejamento, apesar de considerar o homem como ser ativo no processo de ensino e de aprendizagem, ao colocá-lo no centro desse processo, não desenvolve sua consciência política, porque negligencia o educando como ser histórico e social.

Planejar o ensino, nesse enfoque, significa organizar a ideia geral em que os passos são determinados no contexto da sala de aula a partir dos interesses dos alunos, portanto, deve-se projetar ações flexíveis.

c) Planejamento instrumental/normativo

O planejamento de ensino como instrumental/normativo, segundo Vasconcellos (2007), está relacionado à Tendência Tecnicista em Educação. Essa tendência surge no Brasil, conforme o autor, no final da década de sessenta e início da década de setenta do século passado. Segundo Gandin (2006), foi na década de sessenta que “[...] o planejamento da educação se consagrou nos meios governamentais e acadêmicos brasileiros, passou a ser obrigatório fazer planos para trabalhar nas escolas.”

A tendência tecnicista em educação surge no regime ditatorial, que perdurou por duas décadas de repressão política, regulamentada pelas medidas implantadas por meio dos Atos Institucionais que garantiam o poder de decisão nas mãos dos militares os quais governavam o país durante este período.

Os Atos Institucionais criados pela Ditadura Militar destituíram os brasileiros de qualquer liberdade de expressão que viesse a enfraquecer o regime, a ideia era proibir qualquer tentativa de ação contrária ao governo. Nessa perspectiva, todos os setores da vida nacional passaram a ser vítimas do autoritarismo que se instalou no país.

Como as histórias se entrecruzam e repercutem uma nas outras, a educação passa a sofrer interferência da ditadura militar. Segundo Aranha (1996), nas propostas curriculares do governo para educação, transparece o caráter ideológico e manipulador de disciplinas como: Organização Social e Política Brasileira (OSP), no Ensino Médio e no curso superior, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), como forma de alienar o estudante brasileiro.

Sob esse aspecto, segundo Aranha (1996), a educação sofre influência do setor industrial, uma vez que as indústrias adotam *taylorismo*, processo que separa a concepção do trabalho, criando o setor de planejamento. Não por acaso, os novos gestores do projeto de educação também se orientam pela teoria de Taylor e transplantam essa ideia para a educação com o objetivo de racionalizar meios e custos na prática educativa e controlar as ações educativas empreendidas pelos professores, com o intuito de evitar qualquer manifestação no espaço escolar contra o regime militar.

Nesse contexto, a educação passa a ter caráter tecnicista, fundamentada na psicologia behaviorista e na filosofia positivista que resulta em educação imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e eficácia, destituída da subjetividade humana e da crítica. Esse modelo se adequa à filosofia do regime militar, visto que se faz necessária a passividade, a alienação da população frente às decisões governamentais.

A escola, na tendência tecnicista, tem o papel fundamental de treinar os alunos, funcionando como modeladora do comportamento humano, com objetivo de integrar o indivíduo ao modelo político vigente. Com base em Behrens (2005), o elemento central dessa tendência não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. Nesse sentido, o planejamento surge como instrumento de controle, para assegurar a produtividade do processo. Planejar é organizar racionalmente a ação educativa.

Desse modo, Segundo Pérez Gomez (2000), a prática pedagógica se reveste da perspectiva técnica, que se propõe a dar *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como ciência aplicada, superando o estado medieval de atividade artesanal.

O planejamento, nesse enfoque, não se preocupa com a diversidade ou a desigualdade das condições de aprendizagem, ou seja, o ritmo, as condições socioeconômicas e afetivas dos alunos são marginalizadas por esta atividade.

Há, na concepção de Vasconcelos (2007), a crença de que o planejamento, nesse período, seria a solução para os problemas da falta de produtividade da educação escolar, sem, no entanto, questionar os fatores sócio-político-econômicos, até em função de sua pretensão de neutralidade, normatividade e universalidade.

A análise do autor destaca que, em virtude do caráter comportamentalista, que fundamenta a visão tecnicista na educação, o planejamento passou a priorizar o aspecto formal, caracterizado pela especificação de todos os comportamentos verificáveis por meio da elaboração de objetivos. O autor lembra, ainda, da lista de verbos utilizados pelos professores a fim de o plano ficar correto.

Tomando como referência Aranha (1996) e Luckesi (1994), o planejamento, nesta perspectiva, preocupa-se com a formação do indivíduo voltado para a indústria. Para tanto, prioriza os objetivos instrucionais, que se referem às mudanças comportamentais esperadas, especifica as competências como habilidades, atitudes e conhecimentos específicos que o aluno deve adquirir e demonstrar.

O planejamento, nesta tendência, tornou-se processo burocratizado de preencher fichas e formulários com objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação; como se esses elementos organizados em fichas por si só fossem a garantia de qualidade no ensino e, conseqüentemente, garantia de aprendizagem.

Esse tipo de procedimento permitiu aos professores imaginarem que bastava redigir “bom plano” para se dar uma “boa aula”. Esse pensamento impede a visão crítica na atividade de planejar. Perguntas importantes como: Quem são meus alunos? Como fazer para atender aos seus interesses? Que tipo de homem desejo formar? São negligenciadas, uma vez que, segundo Oliveira (2006) o foco do planejamento deixa de ser a subjetividade: professor (planejamento acadêmico), aluno (planejamento espontâneo) e passa a ser a objetividade. Centra-se nos métodos e técnicas de ensino na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade no ensino.

Vasconcelos (2007, p. 29) afirma que “[...] os professores eram obrigados a ocupar parte significativa de seu tempo livre para preencher planilhas e mais planilhas.” Ainda, segundo o autor (p. 30): “[...] planejar passou a significar preencher formulários, com objetivos educacionais gerais, objetivos instrucionais operacionalizados, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação de acordo com objetivos, etc.”

Nesse sentido, a atividade do professor resume-se em rotina, mediante a aplicação de regras oriundas de teorias técnicas científicas elaboradas e pensadas por especialistas externos que não levavam em consideração a realidade da escola e da sala de aula em que o docente está inserido.

A qualidade do ensino não está em contextualizar a realidade que cerca a vida escolar do aluno, a preocupação, nesse modelo, está no resultado da aprendizagem e, sobretudo, na eficácia e na economia de sua realização. Nesse enfoque, o que interessa é o produto e não o processo de como o aluno chegou àquele resultado. Nesse sentido, Ibiapina (2007) observa que planejar é ação burocratizada de elaborar planos de maneira mecânica desconsiderando a realidade como dinâmica.

A despeito dessa discussão e desse entendimento, com base em Vázquez (2007), a consciência está presente nesse processo, ainda que sua intervenção seja menor, uma vez que

os atos práticos, que constituem esse tipo de planejamento, são repetições de ações anteriores aplicáveis em um novo processo. Os professores aplicam técnicas e conteúdos exteriores à sua consciência que ao serem aplicados adquirem um caráter formalista conduzindo a consciência a um estado mecânico expresso na ação.

Esse tipo de consciência classifica a prática como técnica ou repetitiva. Dessa forma, ainda sob análise do autor, ocorre mecanização da prática, uma vez que evidencia a separação entre a consciência e a mão, a qual, nesse processo, torna-se mecânica.

Em resumo, planejamento que desconsidera a realidade como dinâmica e que considera a finalidade básica do ensino moldar comportamentos desejáveis a uma sociedade repressora, pressupõe prática pedagógica desprovida de caráter crítico, a que concebe visão de homem passivo, pautada no postulado filosófico empirista (primado do objeto), o qual considera o indivíduo “tábula rasa”, isto é, o conhecimento já se encontra na natureza, sendo resultado da experiência. A realidade não pode ser modificada. Segundo Mizukami (1986), o conhecimento fica resumido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.

Do ponto de vista pedagógico, sob influência da psicologia de Skinner, a aprendizagem é mecânica por meio de estímulo e reforço, ou seja, o comportamento dos alunos é mantido por meio de estímulos que variam entre punição e recompensa. Esta abordagem exige dos alunos respostas prontas e corretas, o erro é sancionado com rigorosidade; nesta concepção, errar significa ineficiência nos estudos (BEHRENS, 2005).

O planejamento de ensino passa a ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem, visa à mudança de comportamentos que respondam aos anseios da sociedade, sem, no entanto, modificá-la. Não considera o aluno como um ser histórico-cultural, provido de experiências e interesses. O aluno é ser passivo, acrítico e desprovido de história de vida. Segundo Pérez Gómez (2000), essa concepção é baseada no princípio de que o homem é produto das contingências reforçantes do meio.

Nessa perspectiva, o planejamento volta-se para o ensino programado, estabelecido por objetivos comportamentais em que o importante será atingi-los. O ritmo de aprendizagem do aluno não é considerado, os conteúdos são transmitidos de acordo com a programação e no tempo previsto; o importante, na verdade, é cumprir o programa.

Ao planejar suas aulas, o professor utiliza-se do método do condicionamento, que envolve alterações no comportamento por meio de estímulos e respostas repetidos, seguindo os mesmos modelos, por isso a presença de exercícios de fixação com muitas questões sobre um mesmo conteúdo, cópias de textos e palavras são ações comuns nesta concepção.

Nesse enfoque, o planejamento de ensino significa programar o ensino para racionalizar custos e moldar comportamentos visando à produtividade na educação.

1.3.5.2 Planejamento de ensino: perspectiva progressista

Segundo Libâneo (2008), as tendências de caráter progressistas interessadas em propostas pedagógicas voltadas para o interesse da maioria da população brasileira foram adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos de 1980.

Porém, as concepções pedagógicas de cunho progressistas surgem na década de 1960, quando se iniciam os movimentos de educação de adultos liderados por Paulo Freire que busca, por meio da escolarização, o processo de conscientização do homem sobre a própria realidade a fim de transformá-la, propondo a desalienação, através da pedagogia do diálogo.

Segundo Behrens (2005), a tendência progressista caracteriza-se por processo de busca de transformação social. Para desencadear esse processo, a autora afirma que se torna necessária a educação que possibilite a prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

Diante desse contexto, passamos a discutir o planejamento de ensino no enfoque participativo e dialógico-colaborativo, que tem como atributo comum a consciência política na busca do processo emancipatório, aquele pela participação e este pela colaboração e pelo conhecimento não fragmentado.

a) Planejamento participativo

Como resistência ao planejamento tecnocrático, surge entre os educadores brasileiros, no final da década de 80, do século passado, o planejamento participativo com o propósito de propiciar a consciência política nos atores que compõe o processo educativo, engajando-os na participação das decisões ocorridas no seio da escola para promover transformações na estrutura da realidade que os incomoda e os oprime.

Vasconcelos (2007) compreende o planejamento de ensino participativo como a busca por novas maneiras de fazer a educação, contrapondo-se ao sistema reprodutor imposto pela classe hegemônica que se utiliza do poder econômico para oprimir o povo. Essa busca por novos fazeres pedagógicos balizam-se nos pilares de consciência, intencionalidade e participação.

Essa perspectiva supera os modelos de planejamento de ensino e de práticas pedagógicas anteriores que utilizam a educação como instrumento para reproduzir os valores

da burguesia, uma vez que se pauta na consciência político-crítica, percebendo que a força das transformações sociais não se conquista por luta individual solitária, mas por forças coletivas.

O planejamento de ensino, nesta perspectiva, tem suas bases teóricas na tendência libertadora de Paulo Freire, que surge no Brasil na década de sessenta, momento de expansão industrial via mercado estrangeiro, espaço propício para idéias freirianas que vê na educação a oportunidade de libertar o povo dos grilhões ideológicos, os quais os submetem a um processo de alienação da própria realidade e que, portanto, não visam às mudanças necessárias para a condição de oprimidos em que se encontram.

As discussões de Behrens (2005), nesse campo, consideram a prática pedagógica como espaço dialético de ação-reflexão-ação sobre a própria prática e, sobretudo, da sociedade circundante para conhecê-la e interpretá-la de forma crítica sem a máscara da ideologia dominante, uma vez que os problemas sociais que a cercam não são percebidos como realidades em processo, mas como verdades absolutas, inquestionáveis e imutáveis.

Para superar esses entraves na educação, o planejamento de ensino participativo propõe valorizar o homem enquanto pessoa, situado histórico e culturalmente, capaz de construir sua própria história e possuir sua própria leitura de mundo. Dessa forma, entende que entre o homem e o seu contexto ocorre o processo de interação que impulsiona o primeiro a mudar o segundo, possibilitando o desenvolvimento da sociedade que, por sua vez, proporciona mudança no próprio homem.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica converge para compreender o homem como ser social, que segundo Vianna (2000, p. 34) “[...] encontra sua realização no convívio com seus semelhantes, necessitando de trabalho participativo, comunitário que possibilite troca de vivências e maior aperfeiçoamento e satisfação pessoal.”

Sob este aspecto e com base em Vianna (2000), o planejamento de ensino, nesse contexto, alicerça-se na ação coletiva que exige de seus integrantes à consciência política individual e coletiva diante de situações-problemas comuns a todos, advindas da própria comunidade na qual estão inseridos, como fator de motivação para gerar discussões entre seus pares a partir do processo de trocas e buscas comuns para construir o futuro da comunidade.

Enquanto prática social, o planejamento participativo segue os grandes passos de qualquer planejamento, mas com alguns atributos que o distingue dos demais, uma vez que os envolvidos desenvolvem seus papéis de maneira ativa, visto que deliberam consciente e criticamente sobre seus próprios destinos e da comunidade na qual estão inseridos, organizados, orientados e incentivados por determinado líder.

Suas estratégias, segundo Vianna (2000), são o diálogo na perspectiva crítica e reflexiva, portanto, dimensão política e a contribuição de todos os envolvidos no processo, para que o consenso da maioria encontre a melhor solução para os problemas da comunidade. O ponto de partida será sempre as necessidades mais presentes, ou seja, mais constantes. Inicialmente, serão conhecidas as necessidades individuais que, apresentadas e discutidas, passarão a ser necessidade do grupo.

Ainda com base em Vianna (2000), o planejamento participativo como já afirmamos segue a mesma sequência dos outros tipos de planejamento pelo seu caráter político e crítico-reflexivo, ou seja, pela consciência intencional. Assim, apresentamos as etapas do planejamento participativo de ensino com base nessa autora:

- Diagnóstico da realidade: constituído de processo consciente e autêntico, advindo de todos ou da maior parte dos alunos. Os dados levantados serão discutidos com líderes da sala de aula em reuniões grupais, às quais qualquer aluno poderá ter acesso e propor soluções;
- Prognóstico: também participativo, os alunos precisam saber o que desejam e o que poderão ser e efetivar em um determinado período de tempo;
- Elaboração do plano: integrando o trabalho de professores e alunos num aprender a fazer em grupo, contínua e progressivamente, selecionando atividades, técnicas e conteúdos.
- O ensaio e o erro deverão ser orientados pelo professor, as decisões ponderadas a partir das justificativas dos líderes, mas a decisão final caberá à turma;
- Discussão participativa: novos acertos, propostas e correções serão efetivados a partir das ponderações dos integrantes da turma em trabalho conjunto com os professores e os líderes;
- Implantação do plano: atingindo o consenso, passar-se-á à execução do plano deliberado conjuntamente. Para isso, é necessária a organização em grupos para o desenvolvimento das atividades propostas;
- Acompanhamento e avaliação: para garantir a realização das atividades em um processo contínuo. A avaliação proporciona o surgimento de novos interesses, novas necessidades e situações-problemas incentivando novas decisões coletivas;

- Retroalimentação das ações: por fim, a partir da avaliação de todo o processo, inicia-se um ciclo de atividades oriundas das novas necessidades advindas do processo avaliativo, vinculando a idéia de que a nossa existência está em constantes transformações históricas.

Nessa direção, a prática pedagógica encaminha-se para a discussão de temas contextualizados histórico e culturalmente, convergindo para o ensino centrado na realidade social em que, professores e alunos, refletem e analisam de forma coletiva os problemas das comunidades em que vivem.

Nesse enfoque, consideramos a prática do professor, com base em Pérez Gomes (2000), como prática voltada para reconstrução social, em que o professor, como profissional autônomo, reflete criticamente sobre a prática cotidiana, a fim de compreender tanto as características do processo de ensino e de aprendizagem, quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo.

O campo de reflexão, segundo Pérez Gomez (2000), que fundamenta esta prática se desenvolve de forma a conduzir ao processo crítico que tem como objetivo provocar a emancipação das pessoas, por meio da descoberta que tanto o conhecimento, quanto sua prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes ao espaço e tempo e que podem mudar historicamente.

Ações como discussões, relatos de experiência, temas geradores que surgem da própria vivência do aluno, trabalhos em grupo, trabalhos que envolvam criatividade, pesquisa, liberdade de expressão, autoavaliação, avaliação-grupal caracterizam a prática pedagógica, possibilitando ao aluno desenvolver sua autonomia e a consciência crítica do mundo em que vive para mudá-lo ou transformá-lo.

Para Ibiapina (2007), planejar de forma participativa é utilizar o diagnóstico e a problematização para definir metas e objetivos e para escolher os conteúdos e as formas de organização e seleção das estratégias mais apropriadas para a promoção da aprendizagem. A autora afirma que planejar de forma participativa é resultado do conceito de planejamento como processo contínuo e sistemático de tomada de decisões, previsão e retroalimentação, ou seja, como ferramenta responsável pela previsão das principais decisões norteadoras de ações futuras.

b) Planejamento dialógico-colaborativo

Conforme expomos, o planejamento de ensino a partir da década de oitenta, do século XX, é percebido como instrumento de transformação da realidade, superando a idéia de instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, isso ocorre porque a consciência política é um dos atributos da atividade de planejar. Contudo, no início do século XXI, a partir dos estudos de Ibiapina e Lima (2007) e de Padilha (2008), são incorporados ao planejamento de ensino, novos atributos como: a colaboração, na perspectiva sócio-histórica e o processo dialógico, na visão freiriana. A interação entre esses atributos atribui novo caráter ao planejamento de ensino.

O planejamento, nas discussões de Padilha (2008), é dialógico quando todos planejam, decidem e participam da execução e da avaliação do que planejam. Essa autora afirma que o planejamento, nessa perspectiva, enfatiza o aspecto sociológico, porque considera os valores culturais e políticos que envolvem a atividade de planejar. Além disso, esse tipo de planejamento é pensado de forma interdisciplinar, evitando, dessa forma, a fragmentação do conhecimento.

Outro aspecto abordado pela autora refere-se à co-responsabilidade que se instala entre as pessoas que participam do planejamento, porque uma vez tomadas as decisões do que fazer e como fazer coletivamente sobre o processo, cada membro do grupo poderá responsabilizar-se por determinada tarefa.

Nessa direção, Ibiapina e Lima (2007) consideram que todos os partícipes são importantes na tomada de decisões, já que cada um traz valores, competências e habilidades que contribuirão para o funcionamento do grupo. Para as autoras, a colaboração toma corpo justamente porque se instala a liderança compartilhada que, segundo Fiorentini (2004, p. 56), concretiza-se:

Quando o próprio grupo define quem coordena determinada atividade, podendo haver um rodízio, nessa tarefa, entre os membros do grupo. Mas num processo autenticamente colaborativo, todos assumem a responsabilidade de cumprir e fazer cumprir os acordos dos grupos, tendo em vista seus objetivos comuns.

Na sala de aula, significa o professor dá vez e voz ao aluno, sabendo conduzir sua prática de modo que o grupo saiba respeitar os saberes conceituais e experiências que cada um traz para a sala de aula, compreendendo as dificuldades que surgem na aprendizagem como

etapas do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A colaboração, e aqui recorro mais uma vez a Fiorentini (2004), torna o espaço da sala de aula, mais franco e aberto à crítica construtiva, sem que nenhum partícipe imponha como verdade única seu ponto de vista. Isso significa, para o autor, a possibilidade do grupo não chegar a consensos, podendo coexistir no grupo entendimentos e conceitos divergentes.

As trocas de experiências e divergências de opiniões apontam distintas contribuições para o crescimento do grupo e do indivíduo impulsionando a construção mais crítica da realidade para poder transformá-la.

Pensar o planejamento de ensino a partir da concepção dialógico-colaborativa significa prever ações para serem operacionalizadas em sala de aula que contribuam para o ambiente de ação e reflexão compartilhadas, diálogo, negociação e confiança mútua.

A projeção de ações vislumbradas durante a atividade de planejar, nessa perspectiva, deve ser pensada para atingir a zona de desenvolvimento proximal, que significa promover atividades que possam permitir ao aluno com dificuldade de aprendizagem, interagir de forma ativa com o objeto do conhecimento a partir da colaboração de outras pessoas que possam fazê-lo avançar em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, o aluno poderá amanhã realizar sozinho o que fez com a ajuda do outro. Assim, todos os integrantes do grupo aprendem conhecimentos e ensinam uns aos outros.

O planejamento dialógico-colaborativo requer, por parte do professor, além dos conhecimentos teóricos da própria disciplina que ministra, conhecimentos antropológicos sobre o próprio espaço da sala de aula, para responder as indagações como: Quem são meus educandos? De onde eles vêm? Quais as suas expectativas quanto à disciplina e ao curso? Como enriquecer as aulas partindo das experiências do meu aluno? Entre outras indagações que possam contextualizar o aluno e o espaço no qual está inserido.

Nessa perspectiva, a dimensão humana, política e técnica interagem propiciando prática emancipatória, que vê na ação compartilhada o caminho para a transformação social, tanto no contexto da sala de aula como nas estruturas sociais.

A ação compartilhada, neste enfoque, diz respeito também à troca de experiências entre os professores, já que a educação não deve ser vista como processo solitário, mas como processo que é tecido entre pares. Dessa forma, contar com o apoio do colega contribui para a prática consciente, portanto emancipatória.

Com base em Pérez Gomez (2000), concebemos que a prática, nessa perspectiva, constrói-se a todo o momento, em processo de reflexão permanente de intervenção docente na

sala de aula, que requer compromisso político do professor como intelectual que transforma a sala de aula, a escola e o contexto social. Prática revestida de atitudes de busca, de experimentação e crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, iniciativa e colaboração.

O conceito de planejamento de ensino, nessa perspectiva, reveste-se de atividade didático-pedagógica de prever e sistematizar ações compartilhadas de decisão, execução e avaliação que concebem a dimensão humana, política e técnica em processo de interação e intervenção crítica na realidade.

1.3.5.3 Novos tempos, novas trilhas

Segundo Vázquez (2007), o homem pela força histórica de criar-se, reformar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante atividade reflexiva e prática que nunca se esgota, determina mudanças e transformações na realidade que o cerca. As relações sociais e históricas, nessa perspectiva, constituem-se como espaços de contradições, congruências e interações responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, o pensamento conceitual, como função psicológica superior, não é estático, portanto, evolui a partir dessas relações que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Nesse contexto, os significados de planejamento de ensino, que permeiam a educação brasileira, surgem a partir dessas relações que o indivíduo mantém com o mundo exterior num determinado tempo e espaço, mas não permanecem presos ao único espaço e tempo; eles, na verdade, surgem em determinado tempo e espaço, mas percorrem outros tempos e outros espaços, para atender as consciências educativas que ocupam os mesmos espaços, mas que divergem de visões de mundo e de educação, e que fazem de sua prática, reflexo desses significados.

Assim, o planejamento de ensino ora pode servir como instrumento de mudança e transformação política da realidade, ora como instrumento conservador, autoritário e reproduzidor do pensamento de determinada classe. Os caminhos que surgem na educação podem nos levar a percorrer trajetos consolidados ou a novos caminhos que são construídos a partir da resistência e da colaboração entre educadores, pois acreditam que a educação não pode ser compreendida como produto pronto e acabado, mas como espaço de transformações que busca na interação entre os sujeitos que a constituem, transformações sociais.

Tendo como base evolução histórica de planejamento de ensino, elaboramos o quadro ilustrativo que contém a síntese dos significados dessa trajetória histórica.

Modelo de Planejamento	Tendência Pedagógica	Nível de Reflexão	Tipo de Educação	Concepção de homem	Modelo Prática Pedagógica
Roteiro/ Receita	Tradicional	Repetitiva/ Mecânica	Liberal	Passivo	Acadêmica
Prático espontâneo	Escolanovista	Prático reflexivo	Liberal (renovada progressivista)	Ativo	Prática
Instrumental Normativo	Tecnicista	Mecânica	Reprodutivista	Passivo	Técnica
Participativo	Libertadora	Crítico-reflexivo	Progressista	Ativo/participativo	Transformação social-busca consenso
Dialógico-colaborativo	Libertadora	Crítico reflexivo	Progressista	Ativo/colaborativo	Transformação sócio histórica-busca a negociação

Quadro 15: Modelos de Planejamento de Ensino no Contexto da Educação Brasileira

Fonte: Na trilha do tempo: Planejamento de ensino e prática pedagógica.

O quadro acima nos dá uma visão panorâmica da evolução do conceito de planejamento de ensino por meio dos elementos que o constituem, em dado momento sócio-histórico. O quadro tem a finalidade de propiciar reflexões críticas de que a educação não é um processo linear, mas um processo que se transforma por meio da ação do homem, movido por desejos, sonhos, necessidades de sobrevivência, mas que ao mesmo tempo modifica o próprio homem e suas ações na natureza.

É importante compreendermos que as visões de planejamento de ensino ao longo do tempo são superadas, mas não desaparecem da prática educativa, elas passam a conviver com novas formas de planejar essa prática porque atendem a diversas formas de ver e compreender o mundo.

Nessa direção, Vasconcelos (2007), acredita que tais práticas não se sucedem linearmente, pelo contrário, convivem na mesma realidade e, não raras vezes, no mesmo sujeito. Para ele, o importante é que os sujeitos que a exercem tenham consciência dessas influências para que possam definir uma nova intencionalidade para orientar a atividade de planejar o ensino.

Para colaborar com o processo de reflexão, fazemos as seguintes indagações: Em que tempo histórico vivemos no espaço da sala de aula? No início do século XX, na metade deste século ou no século XXI? O tempo que vivo no espaço da sala de aula corresponde ao tempo histórico que meus alunos estão vivendo? Como compreendo a atividade de planejar o

ensino? Atendo a que interesses? Essas e muitas outras reflexões devem nortear nossa prática pedagógica.

Passamos a seguir à análise e discussão dos conhecimentos prévios e dos significados de planejamento de ensino desenvolvidos pelos partícipes após os estudos de formação.



**CAMINHOS PERCORRIDOS: DO CONHECIMENTO PRÉVIO AO
CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO**

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: DO CONHECIMENTO PRÉVIO AO CONCEITO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO

Os caminhos percorridos nesta pesquisa propiciaram subsídios para nesta parte procedermos à análise e discussão dos dados catalisados pelos instrumentos de investigação (questionário, oficinas de formação e vídeoformação) desenvolvidos ao longo do percurso investigativo.

Os caminhos trilhados buscaram responder a seguinte questão: Qual a relação entre prática Pedagógica e conceito de planejamento de ensino, internalizados pelos professores do ensino superior?

Para respondermos a questão da pesquisa, aplicamos o questionário com o objetivo de conhecermos o conceito prévio de planejamento de ensino internalizados pelos professores do Ensino Superior, ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e sua relação com a prática pedagógica.

O questionário foi o ponto de partida para iniciarmos a odisséia em busca da resposta à indagação que originou esta pesquisa. Ao longo desse caminho, a vídeoformação e as oficinas serviram de âncora para aportarmos em espaços de discussão e negociações provocadas por ações crítico-reflexivas no desejo de alcançarmos os objetivos desta pesquisa.

Dessa forma, para respondermos a questão inicial realizamos cinco oficinas e quatro vídeoformações, alicerçadas pela abordagem sócio-histórica, as quais foram analisadas visando identificar os conhecimentos prévios de planejamento de ensino, verificar os estágios de elaboração dos significados prévios de planejamento de ensino e caracterizar as práticas pedagógicas e de planejamento de ensino dos colaboradores.

Realizamos análise do conceito de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica antes e depois das oficinas de planejamento desenvolvidas colaborativamente.

Para análise dos conceitos prévios e científicos de planejamento de ensino elaborados pelo grupo durante a pesquisa, utilizamos, com base nos estudos de Guetmanova (1989) e Ferreira (2007), os indícios geral, particular e singular como categorias de análise lógica desse conceito.

As categorias utilizadas para o desenvolvimento da análise da relação entre o conceito de planejamento de ensino e a sua relação com a prática pedagógica são oriundas do plano de análise contidas no texto “Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica”, contemplados no quadro 15 (p. 98).

Assim sendo, a análise e discussão dos resultados estão divididas em dois momentos.

No primeiro momento, apresentamos uma análise da relação desses conceitos prévios de planejamento de ensino e a prática pedagógica do professor colaborador.

No segundo momento, um estudo sobre relação entre o conceito de planejamento de ensino internalizado pelo professor e sua relação com a prática pedagógica antes e depois das oficinas de formação. Este estudo será realizado por meio do resultado dos conceitos elaborados no questionário e dos conceitos que emergiram durante a pesquisa desenvolvidos por meio das videoformações e das oficinas.

Para uma melhor compreensão e visualização das categorias citadas, a análise desses estudos será apresentada por meio de quadros e excertos. Ressaltamos que o conteúdo temático a ser analisado está em negrito.

2.1 Videoformação - andanças da magia à realidade: encontro ou desencontro?

A videoformação propicia o exercício da reflexão crítica possibilitando ao professor avaliar a prática pedagógica de forma integral, isto é, na multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem: dimensão humana, política e técnica, favorecendo a formação do professor porque o torna mais consciente das ações empregadas e das perspectivas de mudanças em razão de refletir sobre ação real.

O videoteipe da aula desvela as profundas instabilidades de identidade docente e a multiplicidade interior, é nesse momento de magia que percebemos a realidade da prática pedagógica exercida em sala de aula. Dessa forma, como diz Morin (2002, p. 53) “[...] o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez.”

Apresentamos as análises dos videoteipes das aulas do professor Jonas e da professora Rosilene.

2.1.1 Andanças do professor Jonas e da professora Rosilene: encontro ou desencontro?

Nesta seção, apresentamos os caminhos inter e intrapsicológicos trilhados pelo professor Jonas e pela professora Rosilene, na busca pela compreensão do significado de planejamento de ensino e a relação deste com a prática pedagógica. O objetivo é, a partir das videoformações e das ações reflexivas, realizadas pelos partícipes, responder, parcialmente, a questão principal desta pesquisa: Qual a relação entre prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores do ensino superior? Especificamente, caracterizamos o planejamento de ensino e a prática pedagógica desses professores.

Os enunciados revelam como eles compreendiam e como eles passaram a compreender planejamento de ensino, após os estudos, e qual a relação entre compreensão de planejamento de ensino e a prática pedagógica, bem como desvela as características desses processos. Antes, porém, relembremos quem é o professor Jonas e quem é a professora Rosilene. Conheceremos, primeiramente, o professor Jonas.

Formação: Graduado em Contabilidade e Especialista em Contabilidade.

Principais características: Introverso, observador, tranquilo, perspicaz e crítico nos posicionamentos e atitudes, muito preocupado com a qualidade do trabalho, está sempre em busca de formação profissional, tanto na área de contabilidade quanto na área pedagógica. Demonstra, também, preocupação com o desempenho em sala de aula, em especial, com as metodologias utilizadas. Busca inovações metodológicas capazes de provocar motivação nos alunos.

Espaços de atuação: Ministra aulas na Faculdade Piauiense, nos Cursos de Contabilidade e Administração.

Conheceremos, neste espaço, a professora Rosilene.

Formação: Graduada em Administração de Empresas e Especialista em Docência do Ensino Superior.

Principais características: extroversa, alegre, integra-se com facilidade a novos grupos, aberta a mudanças. Preocupada com sua formação profissional está sempre em busca de formação profissional na sua área de graduação, bem como na área pedagógica. No magistério, tem demonstrado desejo de compreender melhor a educação, em especial o espaço universitário.

Espaços de atuação: ministra aula na Faculdade Piauiense, no curso de Administração Geral.

Apresentamos, a seguir, as ações reflexivas intrapsicológica do professor Jonas.

2.1.1.1 Primeira videoformação: andanças do professor Jonas

a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho

Iniciamos a discussão com o conhecimento prévio de planejamento de ensino, apresentado pelo professor Jonas no questionário aplicado antes das oficinas de formação e da videoformação, bem como analisamos como a internalização desse conceito se reflete na prática pedagógica. A seguir, apresentamos o conceito base de planejamento de ensino e o

conhecimento prévio construído pelo professor Jonas. O conceito base de planejamento de ensino subsidiará a análise do conceito prévio do professor Jonas:

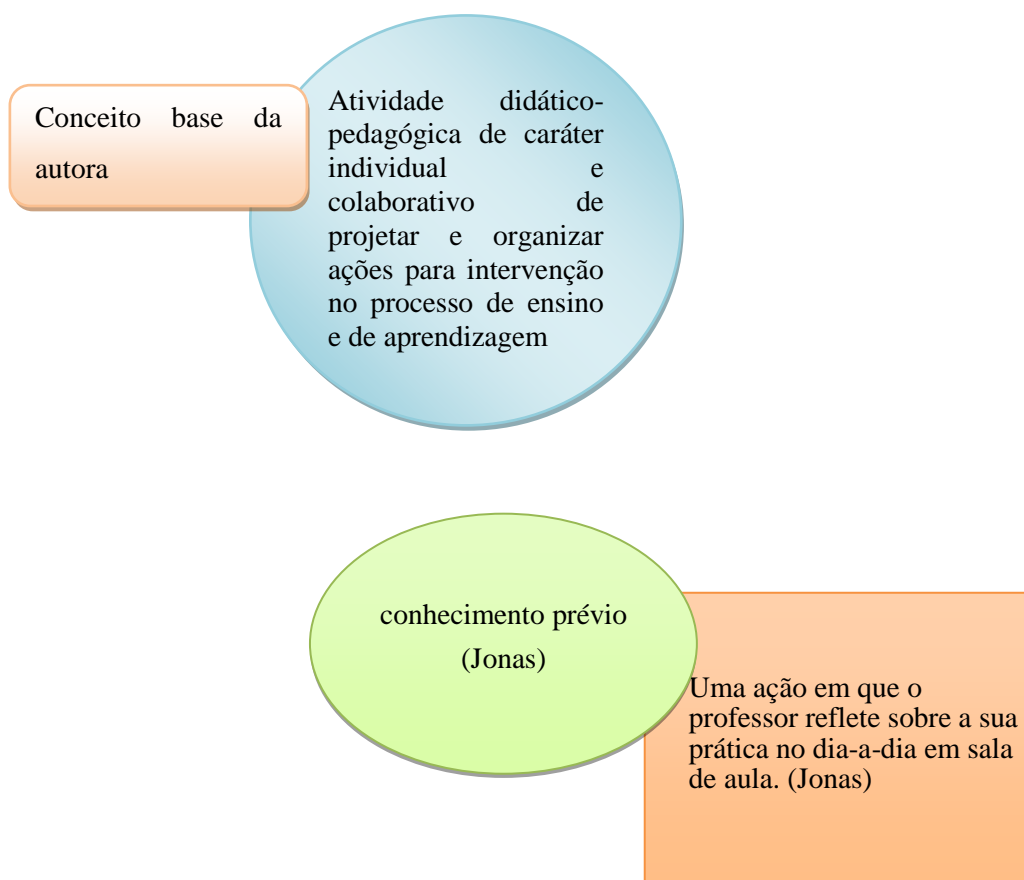


Figura 3 – Conceito base de planejamento de ensino da autora e Conhecimento prévio elaborado pelo professor Jonas (antes dos estudos)

Fonte: Questionário aplicado em 10 /11/ de 2008

Os atributos citados pelo professor Jonas não são suficientes para expressar o conceito científico de planejamento de ensino, uma vez que contemplam apenas duas categorias das três exigidas: a universalidade (indício substancial), quando menciona o planejamento de ensino como ação em que o professor reflete sobre a prática; a particularidade (indício distintivo) desse conceito, quando cita a prática da sala de aula. No entanto, não faz a relação dessa prática com o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, indício que singularizaria o planejamento de ensino. Nessa perspectiva, o partícipe não consegue relacionar o singular e o particular.

O partícipe caracterizou planejamento de ensino, porque relacionou dois atributos do conceito científico enunciado abstraindo os atributos ação/reflexão e prática na sala de aula. Os atributos explicitados pelo professor Jonas expressam sua preocupação com o desenvolvimento da aula sem, contudo, manifestar preocupação com o processo de mão dupla: ensino e aprendizagem.

Analisamos, por meio das ações reflexivas intrapsicológicas, como esse conhecimento prévio se relaciona com a prática pedagógica. O partícipe realizou análise intrapsicológica respondendo 28 questões propostas nas ações de questionar (11), analisar (07), desenvolver o conceito (06), interrogar o modelo (01). Nesta seção, o partícipe respondeu todas as questões de questionar, analisar, desenvolver o conceito e interrogar o modelo. Na implementação do modelo, das três questões propostas, apenas uma foi respondida.

O atributo reflexão, citado pelo professor Jonas, marca a preocupação com a metodologia que dará suporte à apresentação dos conteúdos da disciplina. Para ele, a diversificação da metodologia em sala de aula contribui para motivar os educandos no processo de assimilação da matéria ministrada. A figura 4 apresenta as ações reflexivas que identificam esse contexto:

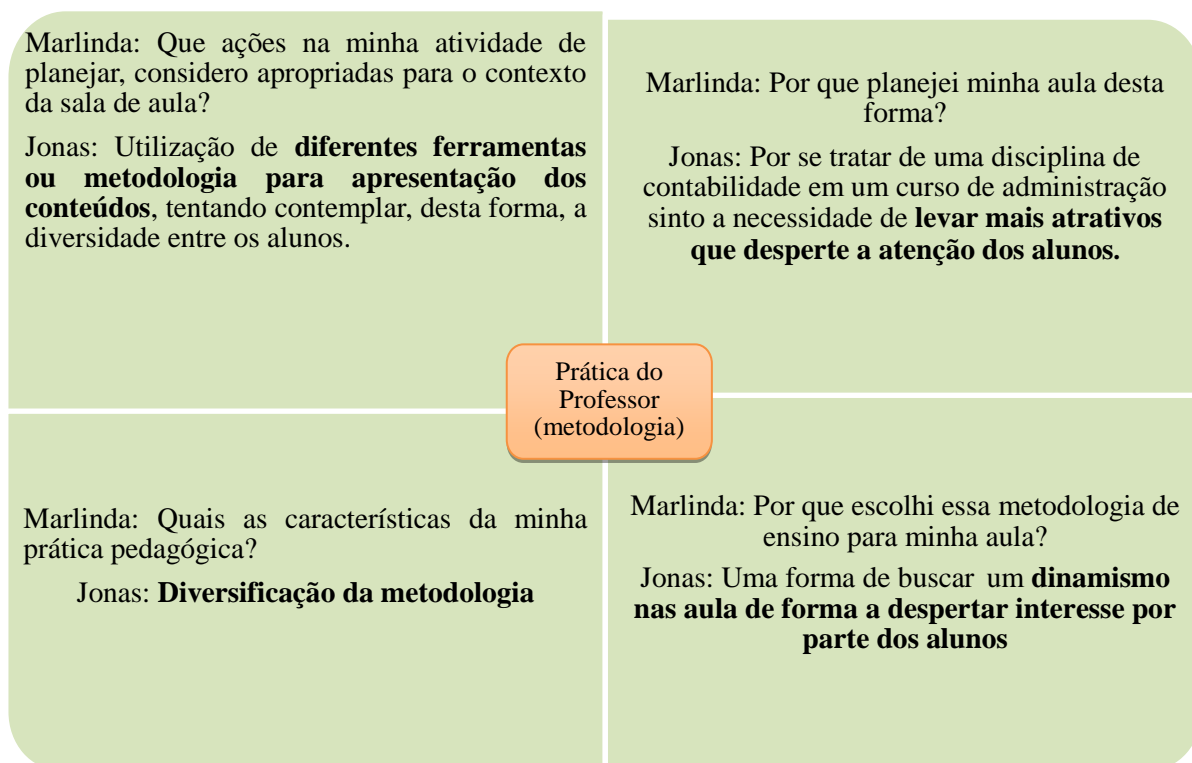


Figura 4 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23 de maio de 2009.

Com base na figura 4, compreendemos que o professor Jonas apresenta, como característica de sua prática pedagógica a tendência tecnicista em educação, discutida por Behrens (2005), como a busca por procedimentos e técnicas para pensar a matéria e cumprir o programa. Sua preocupação está em transmitir o conteúdo de forma sistemática com auxílio de recursos audiovisuais de forma a dinamizar as aulas. Os excertos da figura 5 reafirmam essa discussão:

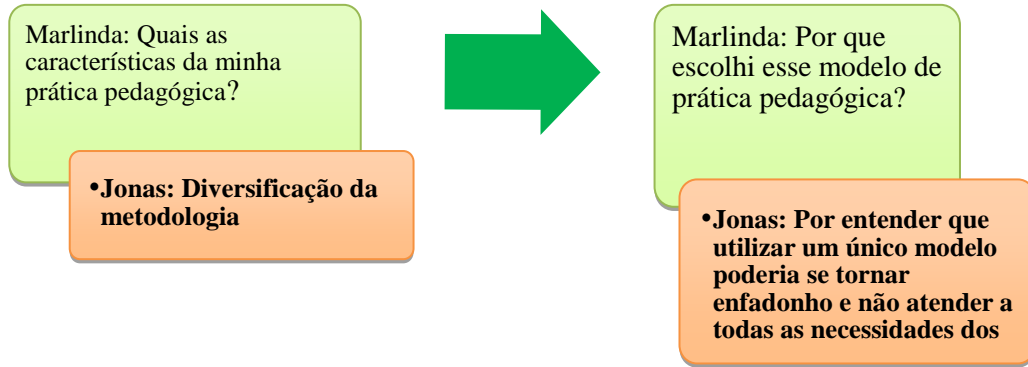


Figura 5 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23 de maio de 2009

A reflexão realizada pelo professor Jonas está centrada em como transmitir os conteúdos de modo que a aula não se torne cansativa. Não há preocupação em contextualizar esse conteúdo à realidade dos alunos (“[...] **é por isso que estou sempre refletindo de que maneira poderei expor estes conteúdos sem torná-lo cansativo e desmotivante.**”). Nesse contexto, a prática pedagógica se reveste de ações isoladas em relação ao contexto social em que os alunos estão inseridos, como mostram os enunciados da figura 6:

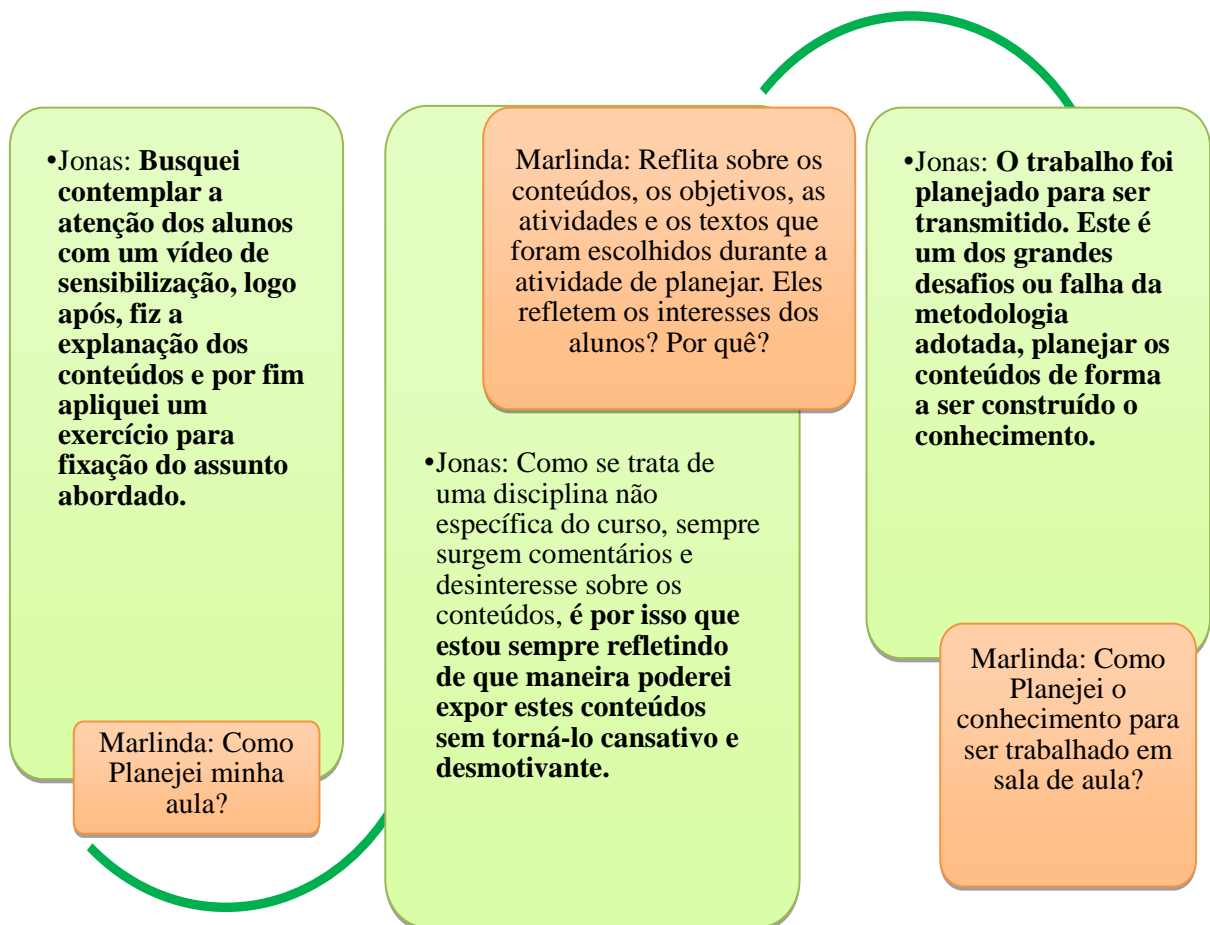


Figura 6 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23/05 2009.

Ainda com referência aos enunciados na figura 6, percebemos que o professor Jonas planeja a aula de forma linear, ou seja: Introdução (**“Busquei contemplar a atenção dos alunos com um vídeo de sensibilização [...]”**), desenvolvimento (**“[...] fiz a explanação dos conteúdos**) e conclusão (**“[...] e por fim apliquei um exercício para fixação do assunto”**).

A ênfase no planejamento, como já mencionamos, encontra-se no uso das técnicas para a transmissão dos conteúdos (**“[...] O trabalho foi planejado para ser transmitido [...]”**), razão pela qual o processo de refletir sobre a aula contempla “o como” transmitir os conteúdos de modo a motivar os alunos durante a transmissão (**“[...] é por isso que estou sempre refletindo de que maneira expor estes conteúdos sem torná-los cansativos e desmotivante.”**).

O atributo (reflexão), mencionado no conhecimento prévio de planejamento de ensino pelo professor Jonas, não se encontra em nível de criticidade sobre a realidade, tampouco sobre como transformá-la, uma vez que o planejamento de ensino adquire caráter formalista (**apresentação de vídeo, aula expositiva, nova apresentação de vídeo, aula expositiva e exercício de fixação**) que conduz a aula a ações mecânicas expressas no agir do professor, conforme discutimos no Plano de Análise.

Quando o professor Jonas conceitua planejamento de ensino como ação do professor de refletir sobre a prática, ele expõe a ideia de que essa responsabilidade é do professor. Assim, não faz alusão do planejamento de ensino como processo colaborativo entre ele e os educandos ou entre os colegas de profissão. Isso pode ser confirmado quando, ao ser indagado sobre a troca de experiências entre os colegas para a construção de seu planejamento de ensino, o professor respondeu que não planeja de forma colaborativa.

O planejamento de ensino, como ação do professor, conforme conceituou o professor Jonas, fica mais uma vez evidenciado quando nas suas ações reflexivas propõe os objetivos para si representados pelos verbos **“informar”** e **“demonstrar”**, conduzindo as atividades, ideia já discutida anteriormente, a centralizarem na própria pessoa, em suas qualidades e habilidades, optando por única via no processo de ensino e de aprendizagem: a transmissão do conhecimento, negligenciando o processo de aprendizagem colaborativa, conforme observamos nos enunciados da figura 7:

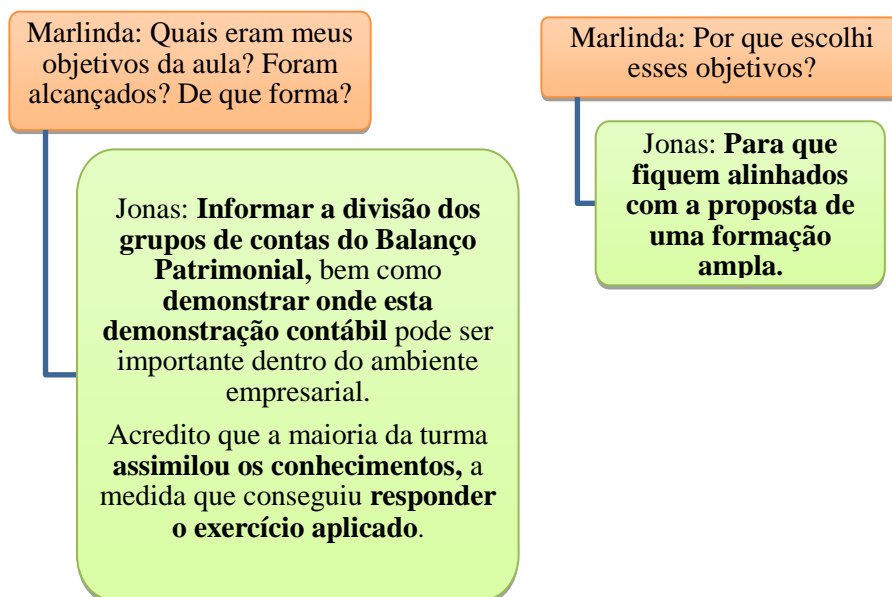


Figura 7 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas: Objetivos de Aprendizagem
Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23 de maio de 2009.

Ainda com base nos enunciados da figura 7, os objetivos apresentados pelo professor Jonas (“**Informar a divisão dos grupos de contas do Balanço Patrimonial, [...] demonstrar onde esta demonstração contábil [...].**”) produzem aumento de conhecimento no educando, sem preocupar-se com ele como pessoa integral, de natureza complexa, na perspectiva de Morin (2003), situado em dada realidade. As expectativas do professor Jonas, nesse contexto, com relação ao educando, giram em torno apenas de uma das dimensões da aprendizagem, a cognição (“**[...] assimilou os conhecimentos [...] responder o exercício aplicado.**”). As demais dimensões como a humana e a sócio-política ficam à margem desse processo. A esse respeito Gil (2006, p. 6) apresenta discussão sobre as questões relacionadas ao professor universitário, referindo-se à relação entre ensino e aprendizagem:

Muitos professores, ao se colocarem à frente tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas. [...] A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino.

Existem outros aspectos importantes para discutirmos sobre o conhecimento prévio do professor Jonas quanto ao planejamento de ensino e como eles se apresentam na prática pedagógica. Um aspecto importante está em anunciar o planejamento de ensino como ação de refletir sobre a prática. Este aspecto, realmente, é evidenciado durante as ações reflexivas e

durante as discussões proporcionadas no espaço das oficinas, mas essa reflexão se reduz apenas a dimensão cognitiva, como já mencionamos. No entanto, o processo de reflexão utilizado pelo professor Jonas o encaminha a considerar os interesses dos alunos, mesmo que no seu ponto de vista seja a assimilação dos conteúdos, por isso o planejamento de ensino se encaminha a rever a própria prática ao perceber que não atingiu esses interesses. Passamos a análise da reflexão interpsicológica realizada pelo partícipe e seus pares.

b) O caminho da colaboração: por onde for quero ser seu par

O caminho interpsicológico da videoformação do professor Jonas se desvelou por meio de três eixos didático-pedagógicos: **interação professor aluno x videoformação (filmagem); o uso didático do texto em sala de aula e a organização do espaço da sala de aula.** Esse caminho teve como sinalização as observações a partir da filmagem da aula do partícipe.

As discussões em torno desses eixos colaboraram no percurso da Zona de Desenvolvimento Proximal do professor Jonas e de todos os colaboradores, criando novas trilhas de desenvolvimento na compreensão de planejamento de ensino, conforme os excertos extraídos da análise interpsicológica.

Iniciamos as reflexões críticas sobre a relação do conhecimento prévio de planejamento de ensino do professor Jonas e a relação com a prática pedagógica instigados pela pesquisadora, conforme figura 8:

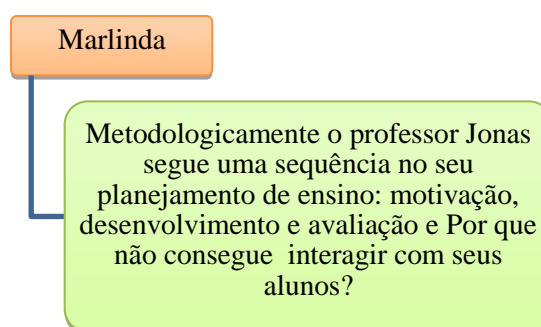


Figura 8 – Questão desencadeadora das ações reflexivas interpsicológicas

Fonte: Sessão reflexiva realizada em, 23 de maio de 2009.

A professora Irlanda cria contexto colaborativo ao expressar o ponto de vista e desencadeia conflitos, mediados pela pesquisadora, que contribuíram para o grupo, em especial para o professor Jonas, expandir o conhecimento prévio de planejamento de ensino.

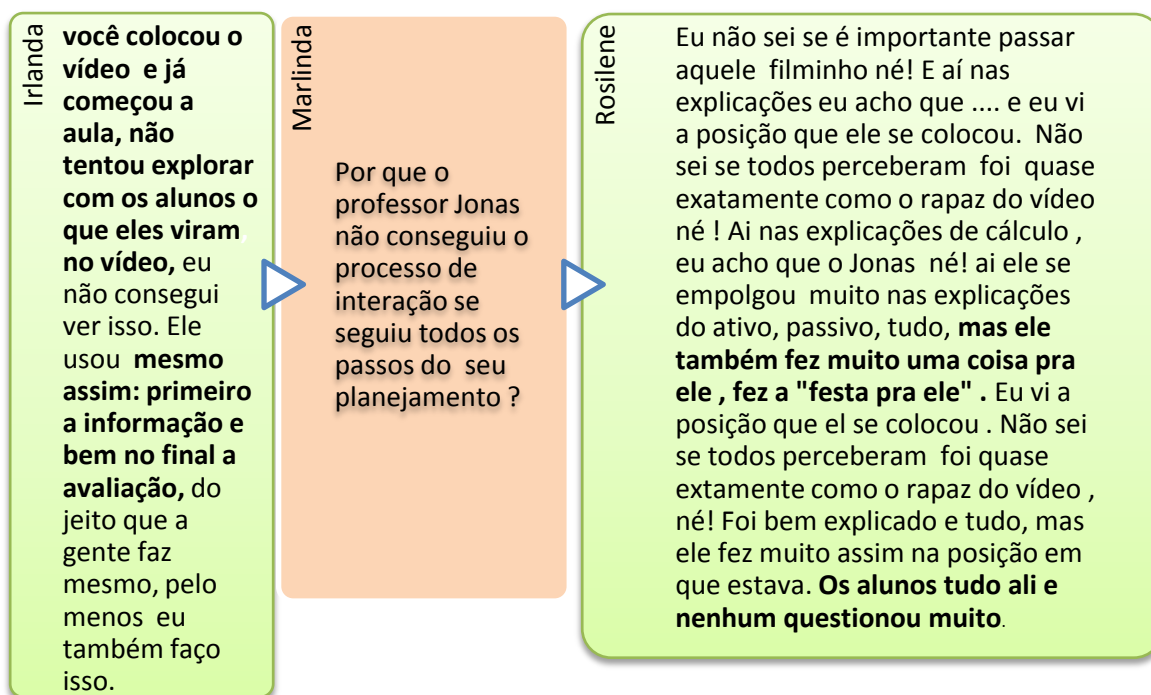


Figura 9 – Contexto Colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23 de maio de 2009.

O diálogo entre os colaboradores da pesquisa nos permite perceber a relação entre o conhecimento prévio de planejamento de ensino do professor Jonas e a prática pedagógica. O enunciado da professora Irlanda evidencia a prática pedagógica centrada na programação (“[...] **Ele usou mesmo assim: primeiro a informação e bem no final a avaliação, [...]**”) e na utilização do recurso didático (o vídeo para iniciar a aula) como instrumento para desenvolver a lógica da aula a partir das idéias do professor e não como instrumento para desenvolver a lógica de raciocínio do educando (“[...] **você colocou o vídeo e já começou a aula, não tentou explorar com os alunos o que eles viram, no vídeo [...]**”). Nesse contexto, os fatores que contribuíram para a ausência de participação dos educandos, segundo a professora Irlanda, encontra-se na própria postura do professor, frente à utilização dos recursos e a organização da aula.

Para a professora Rosilene, o professor Jonas **“fez a festa para ele”**. Essa expressão utilizada por ela surgiu durante o primeiro momento da oficina III - andanças: da magia à realidade, realizada em 23 de maio de 2009, antes da sessão reflexiva do partícipe. O grupo assistiu a montagem do filme: “O Espelho tem duas faces” que retratava a prática pedagógica, o processo de contextualização na atividade de planejar; e a postura dos professores frente à

compreensão do que é ensinar e aprender, temas pertinentes aos objetivos da oficina. A montagem possibilitou a discussão das características que permeavam a prática pedagógica dos professores do filme, como também serviu de suporte para realizarmos paralelo entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica desses personagens à videoformação do professor Jonas e a própria prática pedagógica dos demais colaboradores.

Assim, após assistirmos ao filme, durante a oficina mencionada, desencadeou -se a discussão retratada na figura 10:

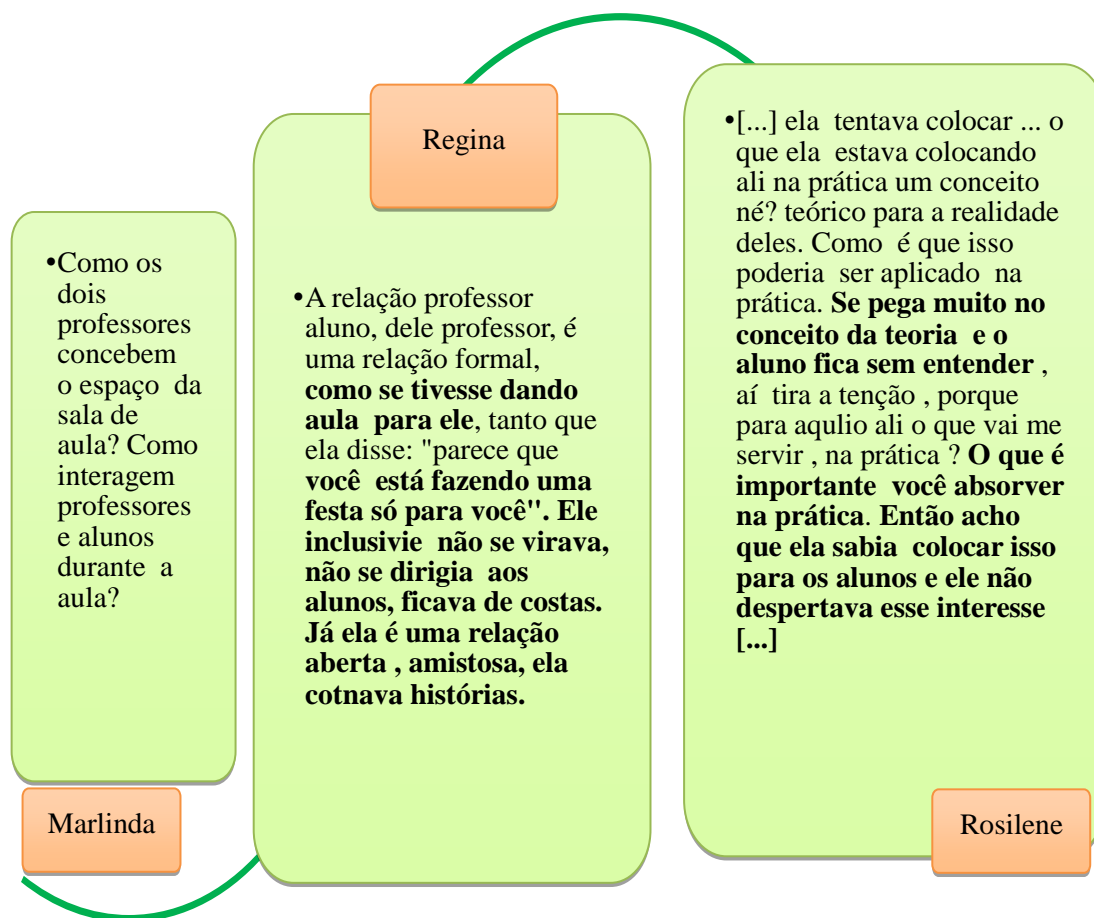


Figura 10 – Contexto colaborativo

Fonte: Oficina III – Andanças: da magia à realidade, realizada em 23 de maio de 2009.

Foi com base nessa discussão que a professora Rosilene comparou a aula do professor Jonas com a aula do personagem do filme, por meio da expressão: “fez a festa para ele”.

Nesse contexto, a magia do filme colaborou para que refletíssemos sobre atitudes implícitas no trabalho docente, uma vez que a própria ação do professor Jonas, em sala de aula, revelada por meio da comparação entre o espetáculo cinematográfico e a vida comum, possibilitou a projeção nos personagens (da montagem do filme e da videoformação). Nesse sentido, após o comentário do professor Jonas, durante a apresentação das ações reflexivas, a

professora Irlanda e a professora Rosilene se manifestaram, no âmbito interpsicológico, conforme os excertos em destaque que permeiam a figura 11:



Figura 11 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva realizada em 23 de maio de 2009.

As ações reflexivas interpsicológicas, internalizadas na figura 11, colaboram para o processo de discussão face a face alternada, na perspectiva do diálogo. Mota e Guerra (2009) afirmam que esse processo possibilita que cada voz tome as enunciações das outras vozes como estratégia do pensamento. No contexto em estudo, o diálogo face a face entre os colaboradores, proporcionou as negociações a partir da voz do professor Jonas sobre a sua prática pedagógica (“**apesar dessa utilização... mas, depois que vi esse vídeo passa para mim,... não consigo... achei muito chato, quanto mais eu assisto mais chato eu acho...**”) gerando as observações das professoras Irlanda (**Imagina que a gente faz isso com os nossos alunos!**) que por sua vez geraram as observações da professora Rosilene, (**É verdade!**) desencadeando o processo referenciado pelas autoras.

Na expressão dita pela professora Rosilene “**fez a festa para ele**” serviu, de fio condutor para a colaboradora Rosilene contextualizar a postura do professor em sala de aula.

Retomemos ao contexto das ações reflexivas interpsicológicas do professor Jonas e a observação da professora Regina em relação às reflexões das professoras Rosilene e Irlanda.

Com base nas reflexões da professora Rosilene e da professora Irlanda, a partícipe Regina se contrapôs às análises apresentadas pelas mesmas contribuindo para avançarmos em novas trilhas do pensamento:

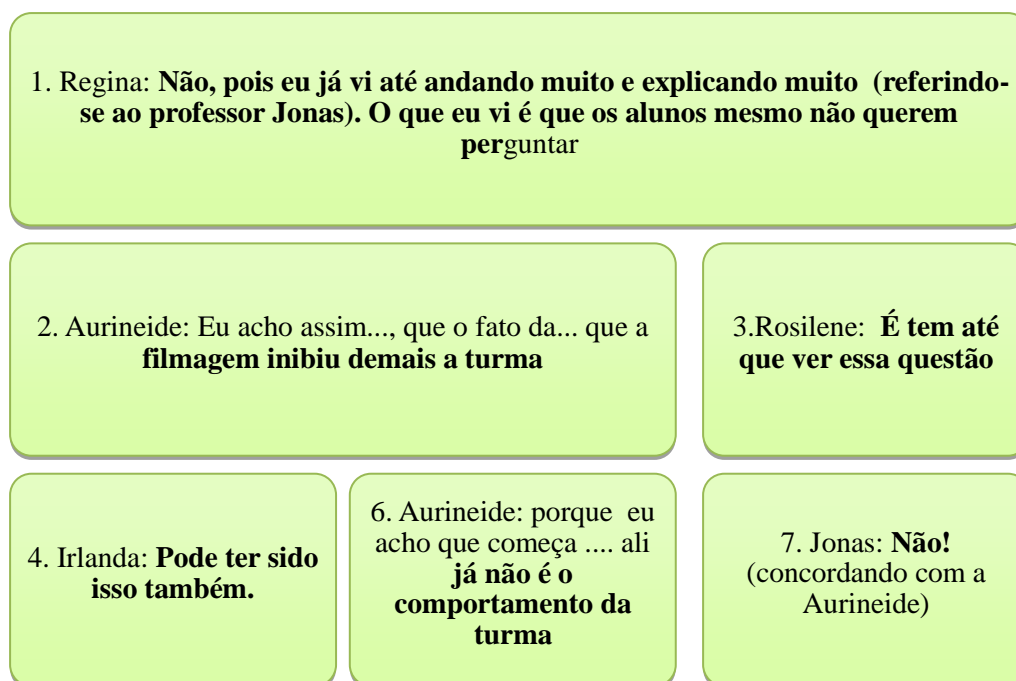


Figura 12 – Contexto Colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

O diálogo desenvolvido na figura 12 provocou conflitos em relação aos discursos das professoras Irlanda e Rosilene, quando a professora Regina, a partir de sua compreensão, apresenta discordância das reflexões feitas pelas mesmas ao considerar que os alunos não estavam dispostos a colaborar com o Professor Jonas (**Não, pois eu já vi andando muito e explicando muito. O que eu vi é que os alunos mesmo não querem perguntar**). Essa observação e a reflexão da professora Aurineide sobre a presença da filmagem como instrumento inibidor dos educandos (**Eu acho assim..., que o fato da... que a filmagem inibiu demais a turma**) gerou novas zonas de desenvolvimento proximal para Rosilene (**é tem até que ver essa questão**) e para Irlanda (**pode ter sido isso também**), confrontando os próprios discursos e as conduzindo a novas significações.

A compreensão da professora Aurineide sobre a videoformação como fator inibidor dos educandos que provoca a passividade dos mesmos durante a aula se contrapõe à idéia das professoras Irlanda e Rosilene, que percebem na prática pedagógica, desse professor, a

presença de características tecnicistas. A compreensão expressada pela professora Aurineide, também conduz o professor Jonas a discordar da própria autoavaliação que fez sobre sua aula durante a oficina, em que discutíamos sobre o planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica mediada pelo filme: “O espelho tem duas faces”. Assim, em um dos momentos da já citada oficina, o professor Jonas fez a seguinte reflexão sobre a aula, a partir da indagação da professora Marlinda, a figura 13 retrata esse contexto:

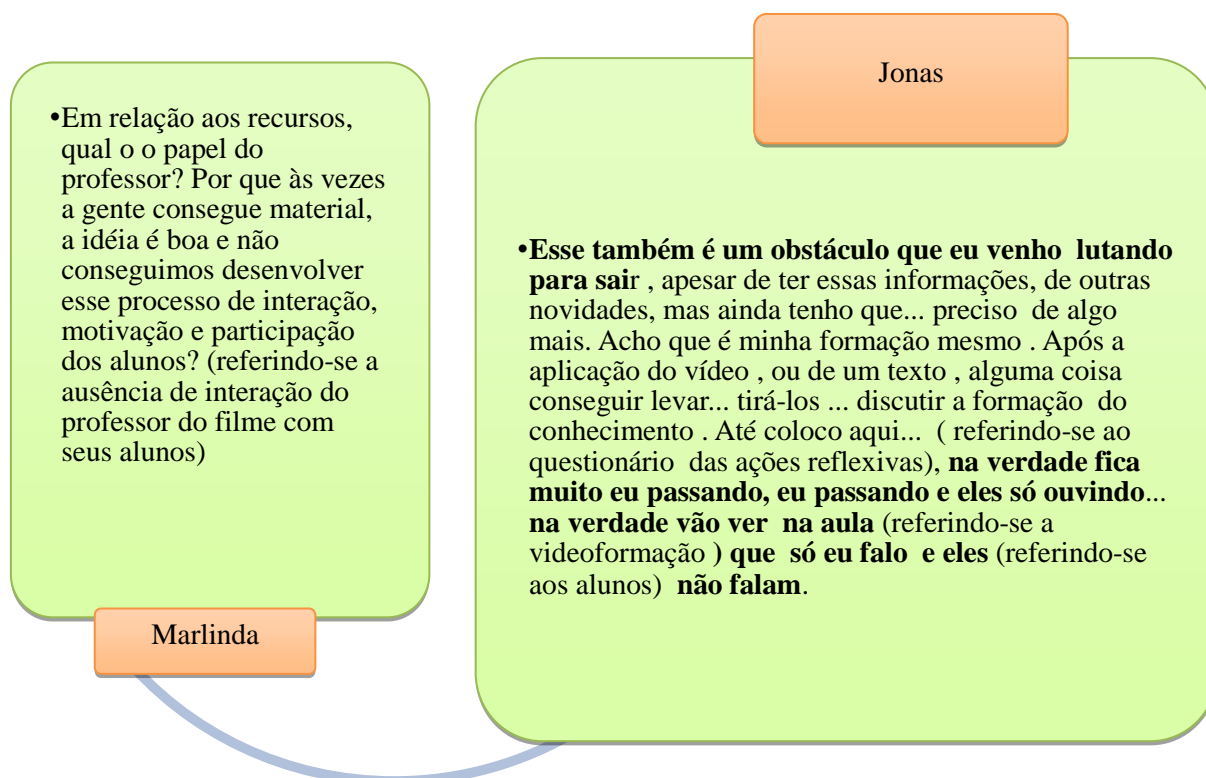


Figura 13 – Contexto colaborativo

Fonte: Oficina III – Andanças: da magia à realidade, realizada 23 de maio de 2009

As reflexões realizadas pelo professor Jonas (“**Esse também é um obstáculo que eu venho lutando para sair [...] [..] na verdade fica muito eu passando, eu passando e eles só ouvindo[...] na verdade vão ver na aula** (referindo-se a videoformação) **que só eu falo e eles** (referindo-se aos alunos) **não falam.**”), antes de apresentarmos a videoformação, é ressignificada pela compreensão da professora Aurineide, como retrata o quadro 12.

A necessidade de reflexão ampla e profunda sobre a videoformação como recurso, que segundo Ibiapina (2008), fornece imagem muito próxima do real, o que possibilita aos professores a oportunidade de atingir nível de análise mais aprofundada sobre a prática pedagógica, conduziu a professora Marlinda a colaborar com o grupo, em especial com o professor Jonas, sobre a quantidade de informações reais que esse instrumento nos fornece

para desvelar a prática pedagógica. A figura 14 demonstra a reflexão iniciada pela professora Marlinda:

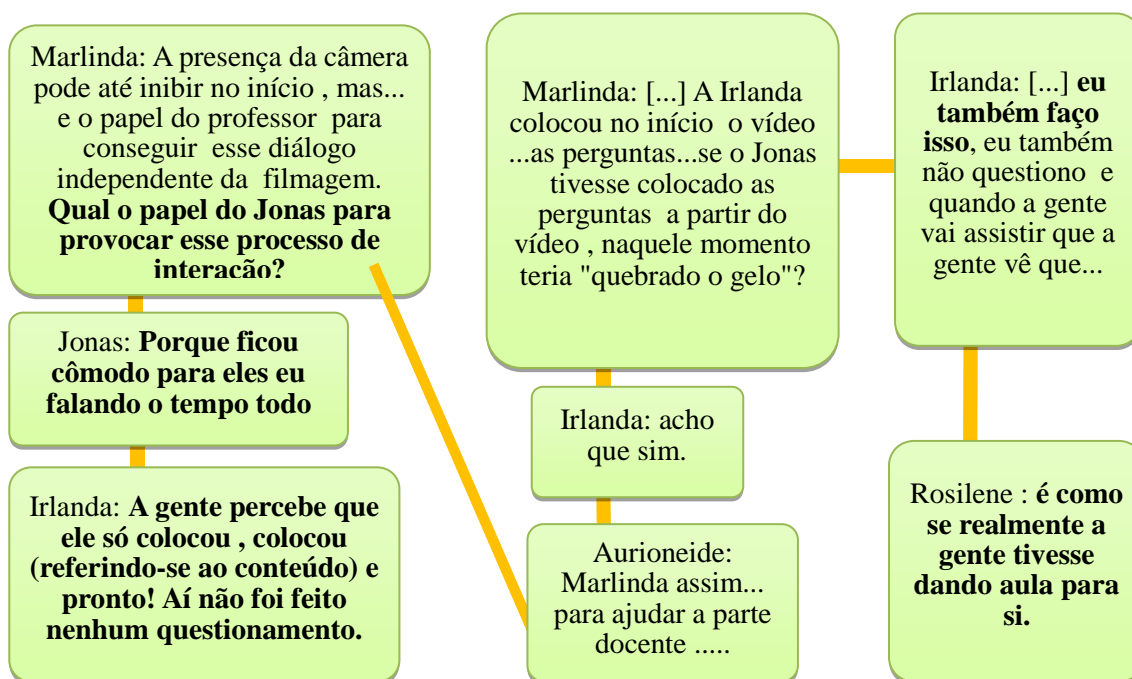


Figura 14 – Contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

Os excertos da figura 14 exemplificam as ações reflexivas como espaços colaborativos, uma vez que os professores tornam públicos, negociam, submetendo à crítica, significados e sentidos sobre a prática pedagógica do professor Jonas (“**A gente percebe que ele só colocou, colocou (referindo-se ao conteúdo) e pronto! Aí não foi feito nenhum questionamento.**”) e a própria prática pedagógica (**Jonas: Porque ficou confortável para eles eu falando o tempo todo; Irlanda: eu também faço isso [...]; Rosilene: é como se realmente a gente tivesse dando aula para si.**) criando possibilidade dialética de transformação, conforme podemos perceber no excerto da figura 15:

Aurineide: Pois é...mas eu digo assim: O Jonas, talvez, assim...**até ele ficou inibido no início, né! Então passou isso...acho que o vídeo ficou, realmente, descontextualizado.**

Figura 15- Reflexão crítica da professora Aurineide

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

A observação da professora Aurineide, permite-nos verificar o início de novo processo de desenvolvimento, na Zona de Desenvolvimento Proximal, ao perceber que o vídeo utilizado pelo professor Jonas ficou descontextualizado em relação à aula (“[...] **até ele ficou inibido no início, né! Então passou isso...acho que o vídeo ficou, realmente, descontextualizado**”).

A professora Marlinda, na busca de criar novos contextos de diálogos para que o grupo avançasse na compreensão da relação entre planejamento de ensino e prática pedagógica, faz a indagação ao professor Jonas:

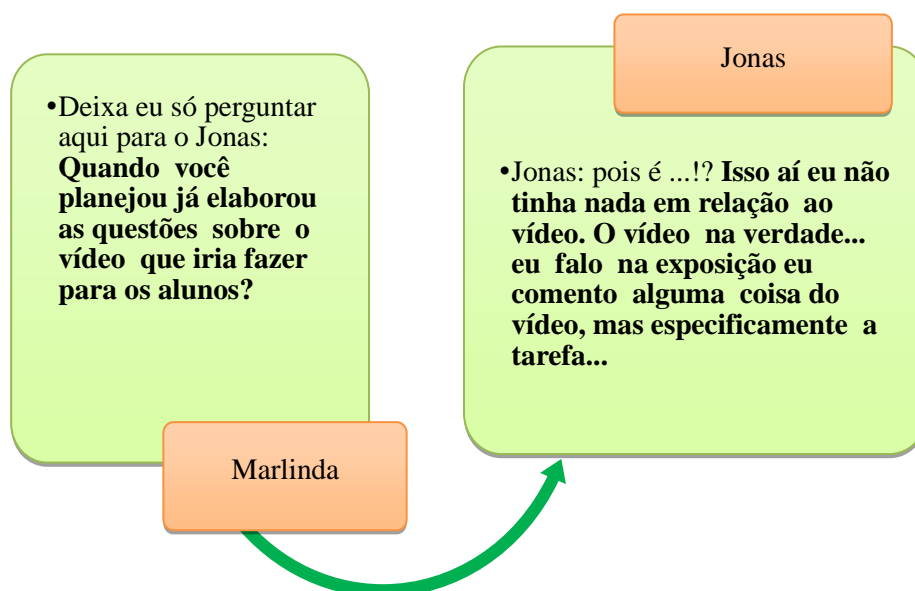


Figura 16 – Contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

O vídeo que o professor Jonas iniciou a aula não foi utilizado como forma de sensibilizar o educando, e tampouco como recurso para instigar o aluno a refletir criticamente sobre o tema da aula, conforme podemos verificar no enunciado (**Isso aí eu não tinha nada em relação ao vídeo. O vídeo na verdade... eu falo na exposição eu comento alguma coisa do vídeo, mas especificamente a tarefa...**). O objetivo primordial foi contextualizar a exposição e não provocar reflexões críticas que pudessem auxiliar os educandos a avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Na busca de refletirmos criticamente sobre o porquê de nossas opções, sobre o nosso agir pedagógico, a professora Marlinda continua a criar contextos de colaboração:

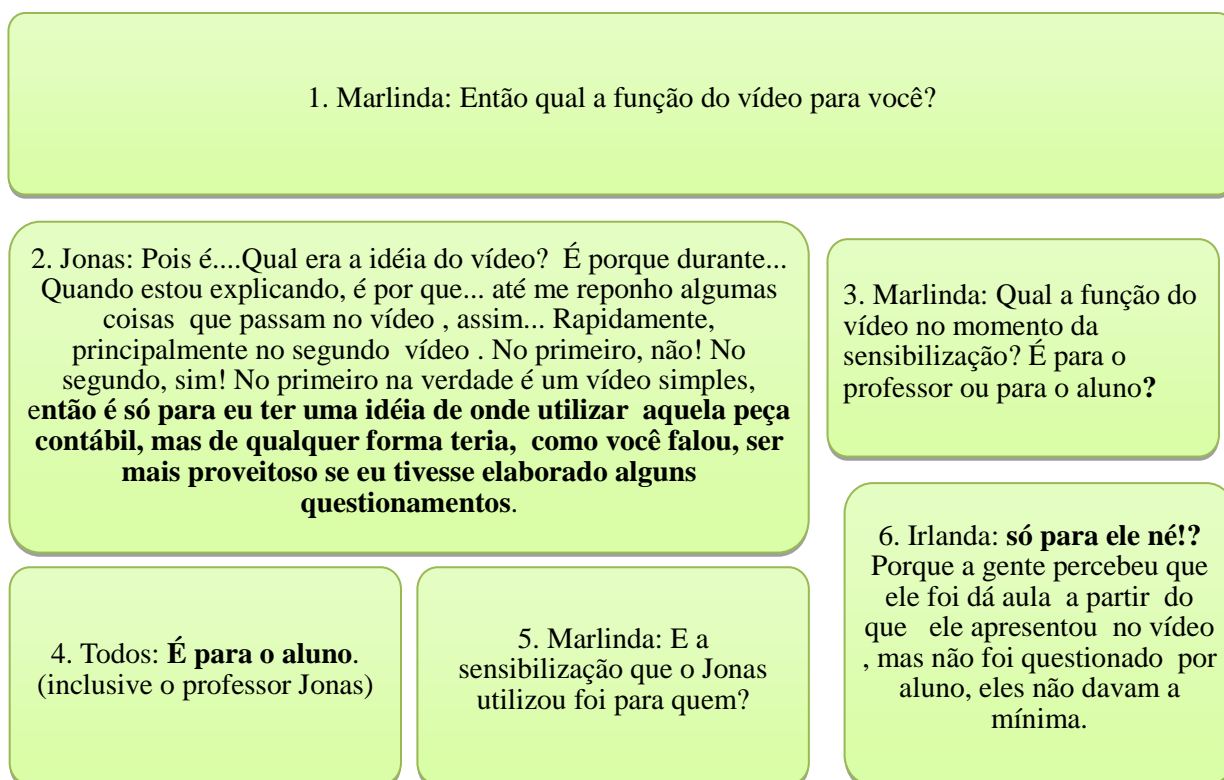


Figura 17 – Contexto colaborativo sobre a função do vídeo na aula do professor Jonas
Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

O professor Jonas esclarece que o vídeo utilizado, no início da aula, e durante o desenvolvimento da mesma, teve a função apenas de ilustrar suas explicações sem o objetivo de utilizá-lo como instrumento mediador da aprendizagem (“[...] **então é só para eu ter uma idéia de onde utilizar aquela peça contábil, mas de qualquer forma teria, como você falou** (referindo-se a professora Marlinda) **ser mais proveitoso se eu tivesse elaborado alguns questionamentos.**”).

Com o objetivo de continuar desenvolvendo o contexto de colaboração instalado entre os partícipes, Marlinda os questiona sobre a função do vídeo no momento da sensibilização e todos, inclusive o professor Jonas, respondem que é para o aluno (“**É para o aluno.**”). O grupo percebe que a função do vídeo, para o partícipe, não foi a de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal para o educando, mas para si próprio, como enfatiza a professora Irlanda no momento em que o grupo foi questionado para quem a sensibilização (o vídeo) foi destinada: “**Só para ele, né!?**” respondeu a professora Irlanda.

Outro ponto a se considerar durante as sessões reflexivas do professor Jonas se refere ao uso de textos na sala de aula. Durante a apresentação das ações reflexivas ao grupo, antes de passarmos o videoteipe da aula, o professor se expressou sobre uso de textos na sala de aula:

Jonas: [...] como aluno eu também sou assim, **inclusive uma das coisas que eu não uso na sala de aula**, e é uma barreira para eu usar, é aquela história de levar texto pra ler e J posteriormente discutir, **porque na minha formação, toda vez que isso acontecia, era porque o professor tava querendo enrolar, então quando eu tava estudando, que o professor chegava lá entregava um textinho: "Vamos ler! Tá aqui pessoal, formem grupos e vão ler. " Eu tenho essa idéiadesse texto como um famoso "enrolation". Porque foi assim quando eu era aluno que aconteceu comigo.**

Figura 18 – Reflexões do professor Jonas sobre o uso de textos na sala de aula

Fonte: Sessão reflexiva intrapsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

A reflexão do professor Jonas sobre a não utilização de textos como recurso didático durante a aula tem origem na própria formação pessoal/profissional (“[...] **Porque foi assim quando eu era aluno que aconteceu comigo**”). Segundo Tardif (2002), os saberes da experiência, assim como os saberes pedagógicos e disciplinares constituem-se como elementos imprescindíveis para a nossa formação profissional. Com base nessa perspectiva, os saberes da experiência contribuem para o nosso agir em sala de aula, ou seja, experiências como aluno, com/como amigo, na família entre outras pessoas se fazem presentes na prática pedagógica e, conseqüentemente, na forma de planejarmos o ensino.

Assim, quando o professor Jonas se recusa a trabalhar com textos na sala de aula porque considera “enrolation”, reflexo de sua experiência como aluno (“[...] **inclusive uma das coisas que eu não uso na sala de aula**, (referindo-se ao texto) [...] **porque na minha formação, toda vez que isso acontecia, era porque o professor tava querendo enrolar, então quando eu tava estudando, que o professor chegava lá entregava um textinho: "Vamos ler! Tá aqui pessoal, formem grupos e vão ler. "Eu tenho essa idéiadesse texto como um famoso "enrolation"**), isso se traduz no planejamento de ensino.

Nos excertos da figura 19, verificamos que os partícipes da pesquisa percebem que o professor Jonas possui resistência para utilizar o texto como recurso didático para planejar as aulas ao tempo em que procuram demonstrar a importância desse recurso para o processo de ensino e de aprendizagem (**Rosilene: “Eu acho que faz... é necessário, independente da área [...]um texto ele vai trazer informações atualizadas a respeito do assunto no qual você deseja abordar [...]. Irlanda: porque o aluno vai ler, ele acaba questionando, acaba formando uma opinião com relação aquilo que ele leu no texto [...]**), abordando a diferença entre enrolar aula e contribuir para a aprendizagem (**Aurineide: “pega divide em capítulos e passa para um aluno fazer resumo, sem explicar, sem interferência nenhuma do professor [...]. Regina: pegava e dividia em capítulos e mandava o aluno ... (Rosilene diz: se virar)”**).

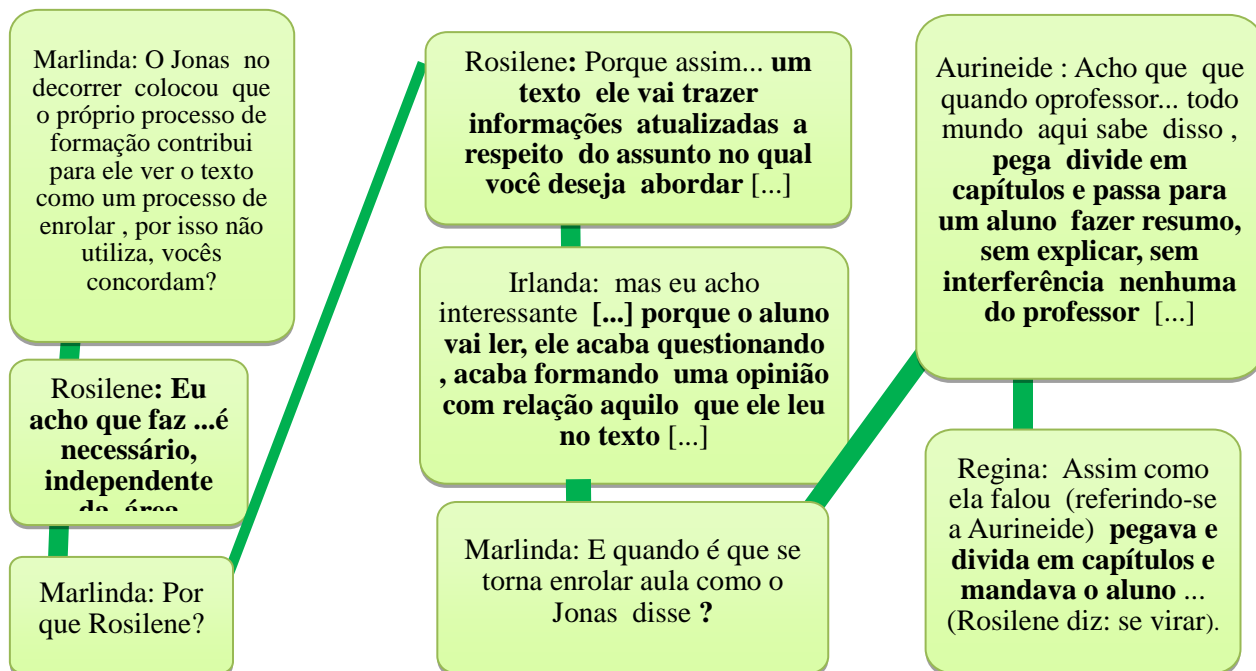


Figura 19 – Contexto Colaborativo: O uso de texto como recurso didático no processo de ensino e de aprendizagem

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

A organização do espaço da sala de aula foi outro tema abordado no contexto da sessão reflexiva. Segundo Sobral e Lima (2006), o ambiente da sala de aula afeta o processo de interação entre os alunos, a prática pedagógica e, conseqüentemente, aquilo que é aprendido. Os autores afirmam que fileiras de carteiras viradas para frente da sala indicam modelo de ensino centrado no professor e a interação principal ocorre entre os educandos e o professor. Essas características do *layout* da sala de aula foram visíveis no espaço da sala de aula do professor Jonas e observadas pelos colaboradores retratadas na figura 20:

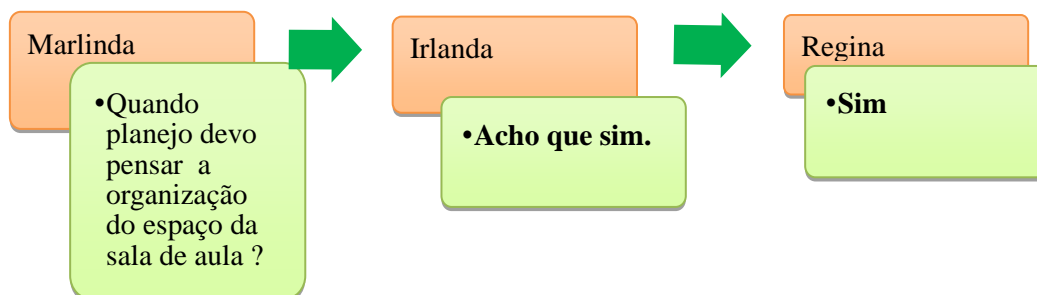


Figura 20 – Contexto colaborativo: organização do espaço da sala de aula

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

As respostas das colaboradoras não demonstraram certezas (**Irlanda: “acho que sim.”** /**Regina: “sim”**). Elas são verbalizadas sem justificativas. Nesse contexto, a professora Marlinda propicia espaços colaborativos, para conduzir a reflexão crítica sobre a organização do espaço da sala de aula, ou seja, porque é importante relacionarmos a atividade a ser desenvolvida, no decorrer da aula, e a maneira de organizar a sala durante o planejamento de ensino.

Essa provocação propiciou confrontos de idéias e conflitos sobre as convicções e escolhas do grupo referentes à relação entre aprendizagem, organização do espaço da sala de aula, trabalho individual e em grupo, expandindo a participação dos colaboradores na compreensão dos porquês que embasam suas escolhas durante o planejamento de ensino, principalmente os significados que embasaram a própria escolha do professor Jonas. A figura 21 demonstra esse contexto:

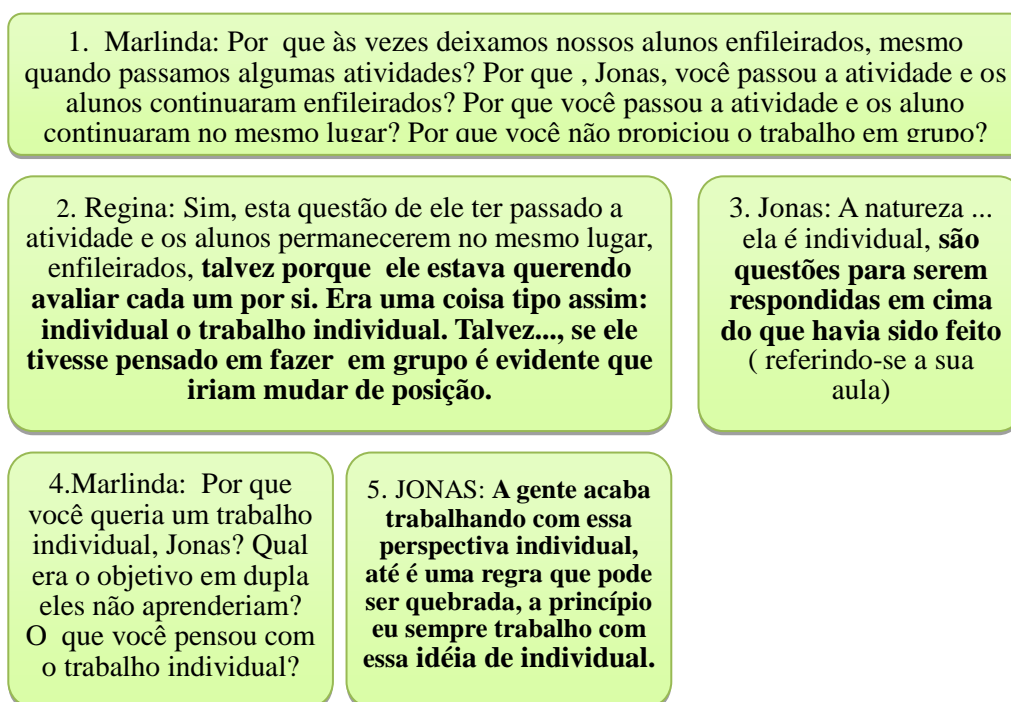


Figura 21 – Contexto Colaborativo: Organização do espaço da sala de aula

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 23 de maio de 2009.

Para a professora Regina, a organização do espaço da sala de aula correspondeu ao objetivo do professor, uma vez que, na sua visão, a atividade foi realizada com intenção de que cada aluno fizesse por si próprio a atividade proposta, razão pela qual as carteiras permaneceram em forma de fila (“[...] **talvez porque ele estava querendo avaliar cada um por si. Era uma coisa tipo assim: individual o trabalho individual. Talvez..., se ele tivesse**

pensado em fazer em grupo é evidente que iriam mudar de posição.”). A reflexão levantada pela professora Regina é coerente, visto que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem corresponder aos objetivos propostos. Nesse contexto, a organização do espaço da sala de aula pode variar de acordo com os objetivos. No entanto, para o professor Jonas, o trabalho individual passa a ser regra no planejamento de ensino e na prática pedagógica independente do contexto da aula e das necessidades do educando. Sua preocupação está em quantificar o quanto o aluno assimilou de conhecimento; por essa razão, faz opção pelo trabalho individual e **exercício de fixação** como denominou nas ações intrapsicológicas, o que justifica a organização das carteiras em sala de aula em forma de fila.

Segundo Mizukami (1986), o conhecimento fica resumido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais, que é simplesmente transmitida (Plano de Análise). Como já mencionamos, a prática pedagógica do professor Jonas apresenta essas características, bem como o conceito refere-se à preocupação com o ensino que visa a transmissão do conhecimento e a verificação da assimilação desse conhecimento. Motivo pelo qual compreendemos que a organização do espaço da sala de aula não apresenta importância para o professor.

Pela resposta do professor Jonas a pergunta da professora Marlinda, sobre o porquê da opção pelo trabalho individual e qual o seu objetivo, o professor Jonas justifica que é regra e que as atividades desenvolvidas em sala de aula são sempre individuais (**“A gente acaba trabalhando com essa perspectiva individual, até é uma regra que pode ser quebrada, a princípio eu sempre trabalho com essa idéia de individual.”**). Dessa maneira, a organização do espaço da sala de aula em forma de fila corresponde a prática que adota, uma vez que prioriza o trabalho individual como regra.

Observando o excerto, constatamos que o professor Jonas não desenvolve atividades em grupo e não considera que a aprendizagem entre alunos possa ocorrer, para ele, é regra o trabalho individual (figura 21). Isso significa que a prática pedagógica é repetitiva. Conforme já abordamos (plano de análise), uma das características do planejamento instrumental normativo é de que os atos práticos se constituem de repetições e ações anteriores aplicáveis em novo processo, conduzindo a consciência ao estado mecânico expresso na ação. Assim, quando o professor Jonas considera o trabalho individual como regra da prática pedagógica, isso significa dizer que essa prática é aplicada em todas as aulas, para a resolução dos exercícios de fixação.

Os contextos colaborativos em interação com as ações reflexivas intrapessoal, desenvolvidos no âmbito das oficinas e das sessões reflexivas, contribuiram para a expansão

da Zona de Desenvolvimento Proximal do professor Jonas. Desse modo, o processo de negociação de sentidos e significados de planejamento de ensino, durante a pesquisa e mediados pela linguagem contextualizada, viabilizou o partícipe ampliar e acrescentar novos atributos ao conceito já internalizado.

A seguir, apresentamos a análise do conceito de planejamento de ensino do professor Jonas desenvolvido durante a pesquisa, após os estudos formativos.

2.1.1.2 Segunda videoformação: andanças do professor Jonas

Inicialmente apresentamos na figura 22 o conhecimento prévio enunciado pelo partícipe e o conceito ampliado após estudos e, posteriormente, realizamos paralelo entre os conceitos.



Figura 22: Evolução conceitual

Fonte: Questionário aplicado em 06/092008 e sessões reflexivas

Ao analisarmos o conceito ampliado desse partícipe, verificamos a presença de dois novos atributos: processo de ensino e de aprendizagem e a intenção docente. O processo de ensino e de aprendizagem, indício distintivo que singulariza o fenômeno o distinguindo dos demais tipos de planejamento. A intenção docente, que se contrapõe a idéia da consciência mecânica.

Além do indício, processo de ensino e de aprendizagem, que singulariza o fenômeno em estudo, o professor Jonas ao ampliar o conhecimento prévio contempla os indícios substanciais: universal (um conjunto de ações) e particular (espaço da sala de aula/ recursos) que identifica o fenômeno a uma classe (didática).

Segundo Ferreira (2007), o conceito científico se constitui de atributo universal, particular e singular, isto é, conteúdo e volume que se relacionam entre si e dão significado ao fenômeno, ou melhor, explicam o que é o fenômeno. Dessa maneira, os atributos citados são insuficientes para expressar o conceito científico de planejamento de ensino. Embora apresente os atributos essenciais e necessários ao fenômeno (um conjunto de ações/intenção docente/sala de aula/recursos/processo ensino aprendizagem); ainda assim, não expressam o conceito científico, uma vez que os indícios que o particulariza (sala de aula/ recursos) não dão conta de explicar o universo de atuação do planejamento de ensino, uma vez que extrapola o contexto da sala de aula.

Consideramos que o professor Jonas evoluiu no nível de desenvolvimento conceitual, essa evolução se confirma por nível mais elaborado de caracterização do fenômeno, isso implica na constituição de um novo significado de planejamento de ensino que passa da tendência tecnicista, ou seja, de planejamento de ensino instrumental normativo, em que a prática do professor se centra na responsabilidade de buscar procedimentos e técnicas para ensinar, para a compreensão de planejamento de ensino como prático espontâneo que se centra no aluno, percebendo a aprendizagem como processo e não como produto, embora tenha afirmado, durante as ações reflexivas, o planejamento participativo como instrumento orientador da prática pedagógica, conforme veremos no decorrer da análise.

Com base no pensamento de Vigotski (2003), as relações interpessoais de conflitos e negociações durante a pesquisa colaboraram para que o professor Jonas atingisse o nível mais elevado de reflexão sobre planejamento de ensino. O nível mais elevado de reflexão foi desenvolvido pelo partícipe em colaboração, o planejamento de ensino passou a expressar preocupação com o processo de mão dupla: o ensino, e a aprendizagem e não somente com o ensino como expressava o conhecimento prévio. Observamos esse processo na segunda videoformação, conforme reflexão intrapsicológica e interpsicológica.

Analisamos por meio das ações reflexivas intrapsicológicas, como esse conhecimento prévio se relaciona com a prática pedagógica. O partícipe realizou análise intrapsicológica respondendo 28 questões propostas: nas ações de questionar (11), analisar (07), desenvolver o conceito (06), interrogar o modelo (01) e implementar (03). O partícipe respondeu a todas as questões propostas nas ações reflexivas.

a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho

O momento da reflexão intrapsicológica possibilita, por meio do videoteipe, percorrer caminhos de confronto entre o que pensamos e o que, realmente, fazemos, articulando teoria e prática. Esse momento nos faz refletir sobre nossas ações para tentar compreendê-las. Conforme já discutimos, a videoformação, faz-nos compreender o que não conseguimos compreender na vida comum, pois favorece a autoanálise da prática na medida em que fornece informações que não percebemos no cotidiano, modificando o nível de consciência pessoal e profissional.

Sob esse aspecto, verificamos que o professor Jonas modificou o nível de consciência profissional sobre planejamento de ensino, ao acrescentar o atributo que singulariza esse fenômeno, o processo de ensino e de aprendizagem, conforme análise, das ações reflexivas, referente ao videoteipe.

Iniciamos a análise pela caracterização que o professor Jonas faz sobre a própria prática pedagógica conforme enunciados apresentados na figura 23:

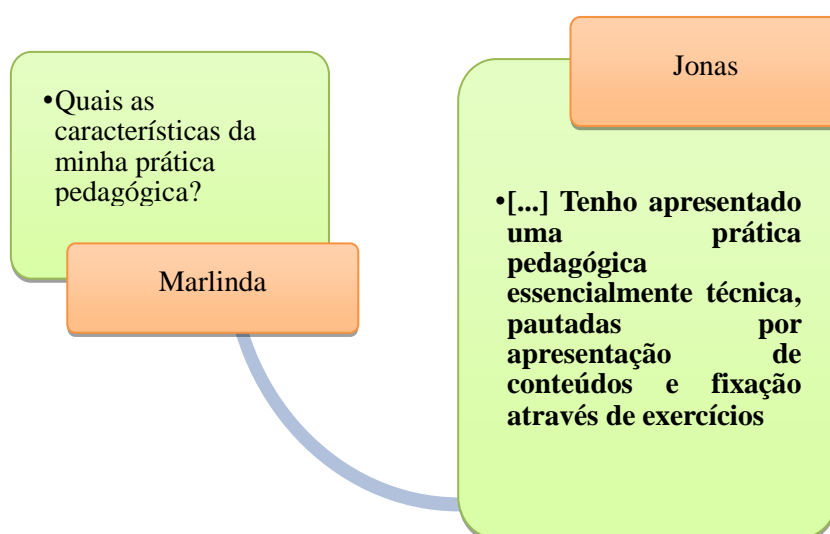


Figura 23 – Ações reflexivas intrapsicológicas da segunda videoformação do professor Jonas
Fonte: Sessão reflexiva interpsicológico do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Podemos verificar na figura 23 que o partícipe assume a responsabilidade de sua prática pedagógica como essencialmente técnica (**“Tenho apresentado uma prática pedagógica essencialmente técnica, [...]”**). Nas ações reflexivas referentes à primeira videoformação, o partícipe caracterizou a sua prática pedagógica pela diversificação de metodologias, não conseguia perceber a prática pedagógica como essencialmente técnica.

Nesse contexto, a tomada de consciência em relação à prática pedagógica é resultado das múltiplas realidades profissionais que se entrecruzaram e negociaram colaborativamente significados de planejamento de ensino, na pesquisa, durante as oficinas de formação e as ações reflexivas das videoformações.

Na oficina intitulada: Arqueologia do conceito de planejamento de ensino, após o estudo do texto: **Na Trilha do Tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica**, o grupo foi questionado, com base no estudo do mesmo, sobre o modelo de planejamento de ensino que cada professor se situava, vejamos na figura 24, como o professor Jonas se manifestou a esse respeito:

Jonas: Eu tava me achando participativo, (referindo-se ao modelo de planejamento participativo) mas depois de ver isso aí (referindo-se ao estudo do texto) eu acho que sou mais instrumental normativo [...]

Figura 24 – Reflexão do professor Jonas, após o estudo do texto

Fonte: Oficina: Arqueologia do Conceito de planejamento de ensino, realizada em 15 de agosto de 2009.

Segundo Vieira e Volquind (1997), as experiências em oficina oportunizam a aprendizagem com o outro, haja vista que a participação, a cooperação, e a colaboração nesse espaço, contribuem para o professor tomar consciência da teoria implícita na prática e a reconstruí-la a partir de sua confrontação com outros pontos de vistas e ações. Considerando esse contexto, presente na citada oficina, foi possível refletirmos sobre os modelos de planejamento de ensino presentes ao longo da educação brasileira e a prática pedagógica que neles se efetivam.

O estudo do texto e a socialização das idéias, a partir da leitura e das atividades desenvolvidas, proporcionaram aos colaboradores tomarem consciência da teoria implícita no planejamento de ensino e na prática que efetivam como professores.

O caráter dinâmico dessa atividade possibilitou o professor Jonas tomar consciência da teoria implícita na atividade de planejar o ensino (**“Eu tava me achando participativo,**

(referindo-se ao modelo de planejamento participativo) mas depois de ver isso aí (referindo-se ao estudo do texto) eu acho que sou mais instrumental normativo [...]”), mais precisamente, assume a responsabilidade da tendência tecnicista em educação, apesar de acreditar, até aquele momento, que assumia a tendência progressista de educação quando afirmava que o planejamento de ensino que utilizava tinha característica do planejamento participativo: “**Eu tava me achando participativo [...]**”.

Reiterando a discussão (pressupostos teóricos metodológicos), percebemos, nos excertos da figura 24, a função da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal na tomada de consciência da teoria implícita na atividade de planejar o ensino. Observamos, também, que a linguagem como instrumento mediador da oficina, possibilitou que o professor Jonas se constituísse na atividade.

Outro ponto a se considerar nas ações reflexivas desse colaborador é a relação entre o atributo processo de ensino e de aprendizagem, presente no conceito de planejamento de ensino, e as ações propostas para a aula. Na primeira sessão de videoformação do professor Jonas, esse atributo não foi mencionado; a ênfase do conhecimento prévio de planejamento de ensino, estava na ação do professor. Ao citar o atributo processo de ensino e de aprendizagem, que singulariza planejamento de ensino o diferenciando dos outros tipos de planejamento, a prática pedagógica desse colaborador passa ter como centro desse processo o aluno e não mais a prática do professor que busca procedimentos e técnicas para ensinar, conforme podemos observar nos excertos da figura 25:

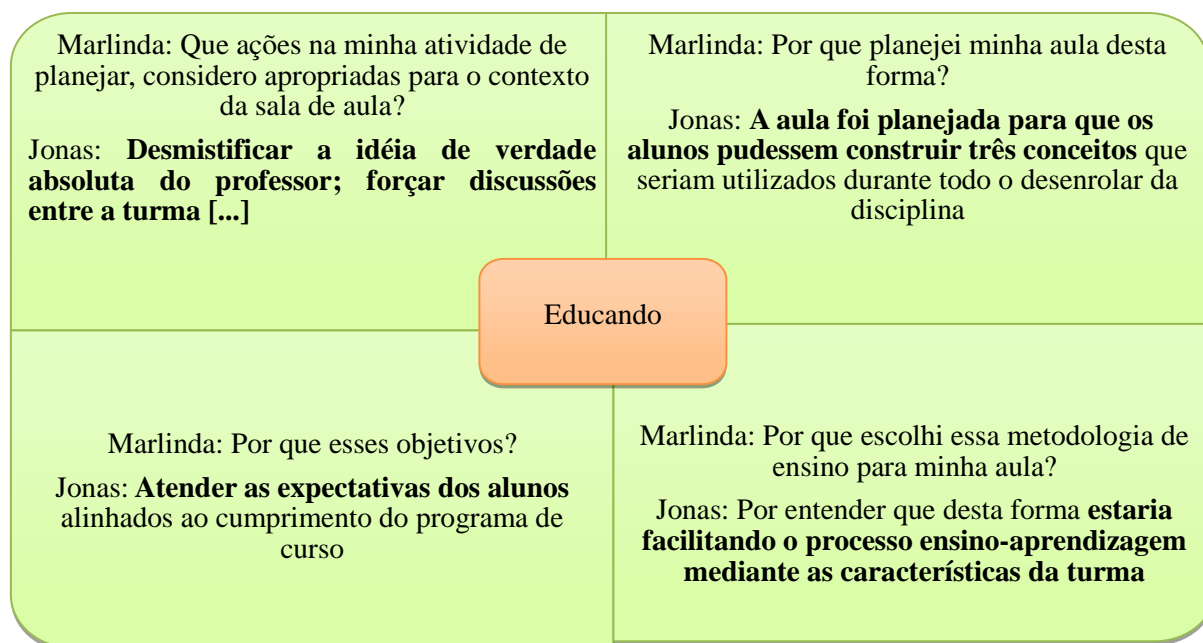


Figura: 25 – Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva do professor Jonas, realizada em 12 de outubro 2009.

Recorremos a Behrens (2005), quando remete à tendência escolanovista, o professor como facilitador da aprendizagem e o educando como figura central do processo de ensino e de aprendizagem. Observamos nas ações reflexivas intrapsicológicas características dessa tendência: professor facilitador e o educando como centro do processo de ensino e de aprendizagem, conforme confirmam os excertos: “[...] **estaria facilitando o processo de ensino e de aprendizagem mediante as características da turma. A aula foi planejada para que os alunos pudessem construir três conceitos [...]**”, **Desmistificar a idéia de verdade absoluta do professor; forçar discussões entre a turma [...]**. Com relação aos enunciados, verificamos que o colaborador desenvolveu o planejamento de ensino para que os alunos pudessem construir o conhecimento e não mais assimilar esse conhecimento de forma passiva. Nesse sentido, para ele, o professor passa a ser facilitador do processo de ensino e de aprendizagem deixando de ser transmissor do conhecimento, como verificamos nas ações reflexivas referentes à primeira vídeoformação.

Como discutimos anteriormente, observamos a mudança na visão de planejamento de ensino pelo professor Jonas, ou seja, ele deixou de colocar como centro do processo de ensino e de aprendizagem a metodologia, para inserir no centro do processo de ensino e de aprendizagem, o educando. Nessa perspectiva, deixa claro que os objetivos elaborados para a aula foram direcionados para o aluno e não mais, como ocorreu na primeira vídeoformação, para o que o professor ensina. Os enunciados constituintes da figura 26, afirmam a discussão:

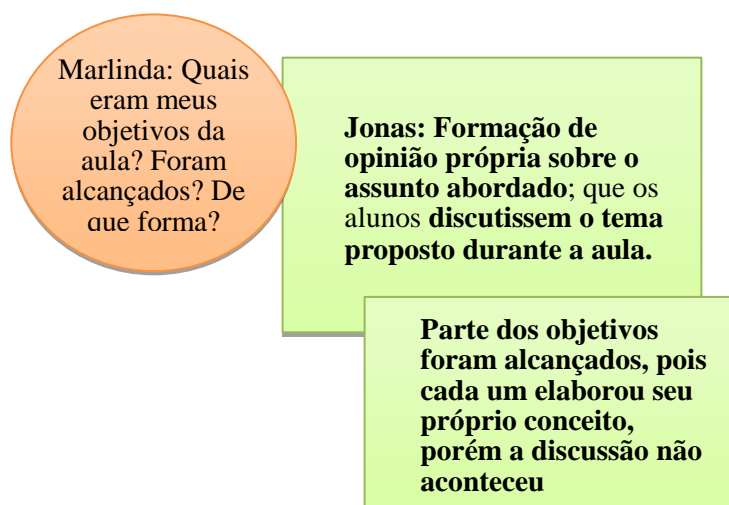


Figura 26: Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas: Objetivos de aprendizagem
Fonte: Sessão reflexiva intrapsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro 2009.

O partícipe, ao elaborar os objetivos para os alunos, deixa claro, a intenção de promover atividades para a construção do conhecimento, nas idéias de “formar opinião” e “discutir o tema da aula”. Na opinião do professor Jonas, os objetivos foram alcançados em parte, ou seja, na elaboração de conceitos referentes ao tema da aula; no entanto, não conseguiu promover a discussão. Mesmo que o colaborador não tenha conseguido alcançar o segundo objetivo, envolver os alunos em processo de discussão, percebemos a presença do atributo intencionalidade, citado no seu conceito de planejamento de ensino, ao planejar a discussão sobre o tema da aula, o que nos leva a perceber que essa intencionalidade implica na superação da compreensão de planejamento de ensino instrumental normativo e da prática pedagógica que o efetiva.

Segundo Vasconcelos (2007), é a necessidade que impulsiona o homem a ação intencional. Dessa maneira, a necessidade do professor Jonas expressada na primeira videoformação, de desenvolver a aula de forma que o aluno pudesse construir seu conhecimento, conduziu-o a ação intencional de planejar o ensino para atingir esse objetivo. O fato de não ter conseguido efetivar o segundo objetivo (**discutir o tema proposto durante a aula.**) pode ter origem, como já mencionamos, no próprio processo de formação constituído ao longo da experiência como aluno, em que internalizou valores da tendência tecnicista em educação, gerando resistência à implementação de prática pedagógica para efetivar a compreensão de planejamento de ensino, internalizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O excerto da figura 27 confirma esse contexto:

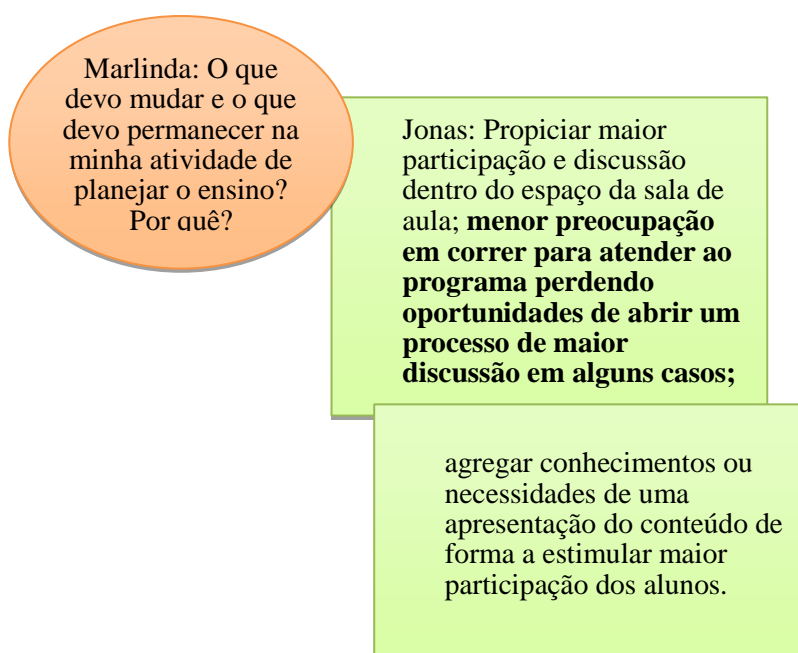


Figura 27 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva intrapsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009

Recorrendo ao Plano de Análise, em que discorremos sobre o modelo de planejamento de Ensino Instrumental Normativo, percebemos o rigor programático como forma de resistência quanto a promoção de discussão em sala de aula, uma vez que o tempo “gasto” poderá prejudicar o cumprimento do programa. Essa postura é alvo de crítica pelo próprio professor, que expressa a necessidade de superá-la (“[...] **menor preocupação em correr para atender ao programa perdendo oportunidades de abrir um processo de maior discussão em alguns casos; [...]**”).

A figura 28 demonstra a busca pela problematização como metodologia para atingir os objetivos com a finalidade de superar a tendência tecnicista:

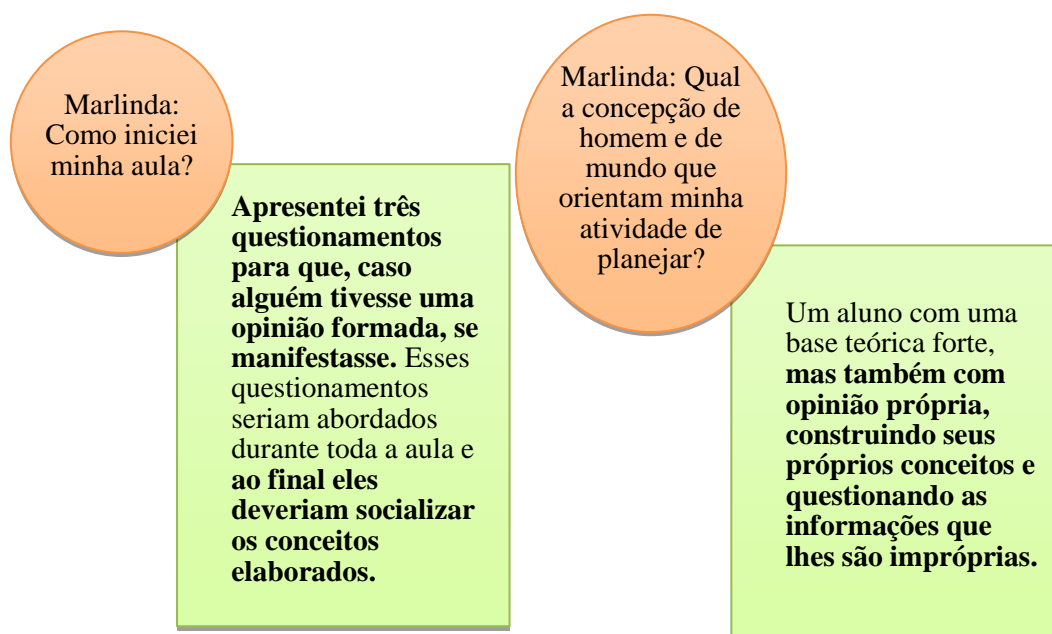


Figura 28 - Ações reflexivas intrapsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva intrapsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009

O professor Jonas inicia a aula apresentando três questionamentos para serem respondidos com base nas explicações e na leitura do texto, entregue, no início da aula, a cada aluno, com a intenção de socializar, em grupo, os conceitos construídos individualmente. Apesar do professor Jonas não haver conseguido atingir esse objetivo, consideramos que a intenção de promover a reflexão crítica no início da aula, utilizando-se de três questionamentos (“**Apresentei três questionamentos [...]**”), implica considerarmos a presença de características do modelo prático espontâneo de planejamento de ensino:

1. O aluno como ser ativo do processo de ensino e de aprendizagem (“[...] **mas também com opinião própria, construindo seus próprios conceitos e questionando as informações que lhes são impróprias.**”) em que o professor não o

considera como “tábula rasa”, pois ao instigá-lo sobre o conteúdo a ser abordado durante aula, por meio de questionamentos, espera que o mesmo se manifeste a partir do seus conhecimentos prévios (“[...], **caso alguém tivesse uma opinião formada se manifestasse [...]**”), constrói um ambiente desafiador de desequilíbrio, na perspectiva piagetiana;

2. Avaliação não decorre de exercícios de fixação para verificar o quanto foi assimilado do conteúdo da aula, mas da construção do conhecimento e da socialização dessa construção (“[...] **ao final eles deveriam socializar os conceitos elaborados.**”).

Reiterando a discussão desenvolvida nos Pressupostos Teóricos e Metodológicos, o conceito, na perspectiva da abordagem sócio-histórica, não deve ser visto como entidade fixa, mas como elemento em constante mudança na estrutura psicológica do sujeito. Com base nessa discussão percebemos concretamente esse processo nos excertos na figura 29:

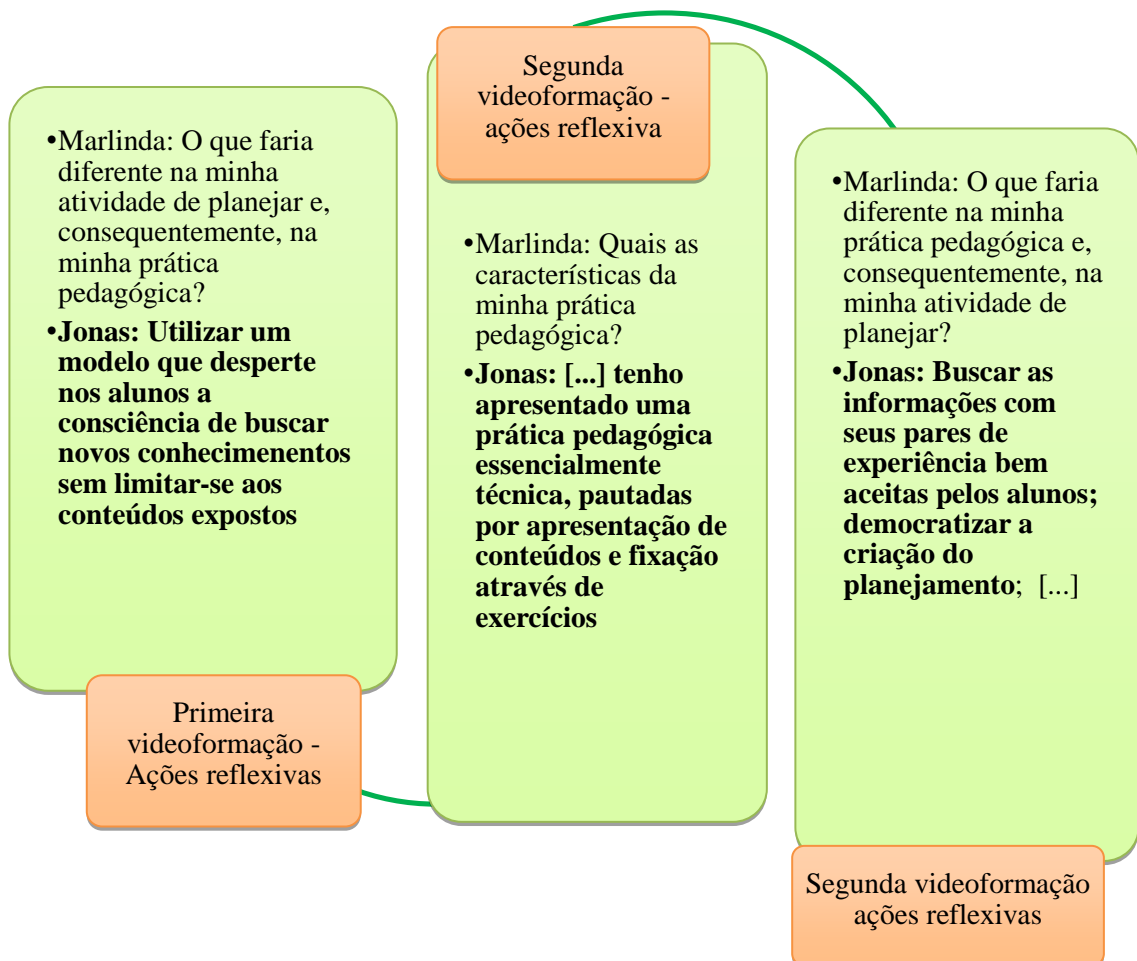


Figura 29 - Ações reflexivas intrapsicológicas da primeira e da segunda videoformação do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva intrapsicológica da primeira videoformação, realizada em 23 de maio de 2009 e da segunda videoformação, realizada em 13 de outubro de 2009.

Diante desse contexto, observamos que na primeira videoformação o colaborador, após refletir criticamente sobre a aula, percebe a necessidade de buscar planejamento de ensino que desenvolva uma prática pedagógica que propicia o educando tornar-se sujeito ativo da própria aprendizagem (**Utilizar um modelo que desperte nos alunos a consciência de buscar novos conhecimentos sem limitar-se aos conteúdos expostos**), o que implica a presença do atributo processo de ensino e de aprendizagem no significado ampliado, anteriormente ausente no conhecimento prévio de planejamento de ensino, figura 3 (p.104).

Essa consciência denota processo de transição da reflexão mecânica, repetitiva presente no planejamento instrumental normativo para outro nível de reflexão: a reflexão prática, conforme o excerto a seguir: **“É um conjunto de ações contemplando o espaço da sala de aula, [...]”**. Percebe-se que reflexão contempla os problemas surgidos na sala de aula, ou seja, analisa os problemas que surgem na prática. Para Pérez Gomez e Sacristán (2000), a reflexão prática centra-se na vida da aula, isto é, os mecanismos intelectuais acionados elaboram um diagnóstico da mesma. Esse processo conduziu o professor à seguinte conclusão sobre sua prática pedagógica em sala de aula: **“[...] tenho apresentado uma prática pedagógica essencialmente técnica, pautadas por apresentação de conteúdos e fixação através de exercícios”**. Como o conceito não é estático e está em constante processo de evolução, o professor Jonas visa buscar um modelo de planejamento de ensino em que a colaboração esteja presente: **“Buscar as informações com seus pares de experiência bem aceitas pelos alunos; democratizar a criação do planejamento; [...]”**.

Percebemos pelas análises dos enunciados que o professor Jonas evoluiu no conhecimento de planejamento de ensino chegando a ter compreensão da própria realidade docente, isto é, de como planeja o ensino e como esse planejamento se efetiva na prática, por isso buscou na segunda sessão de videoformação prática pedagógica que permitisse o aluno construir o próprio conhecimento como sujeito ativo ao colocá-lo no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Passamos para a análise da reflexão interpsicológica realizada pelo partícipe e seus pares.

b) O caminho da colaboração: por onde for quero ser seu par

Os conflitos e as contradições geradas no âmbito das oficinas de formação e das ações reflexivas da videoformação do professor Jonas e demais colaboradores propiciaram o

desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal desse colaborador. Assim, ao ser solicitado pela pesquisadora que fizesse paralelo entre a aula da primeira videoformação e a aula da segunda videoformação, o professor Jonas se posiciona da seguinte forma:

Eu ainda acho.....depois que eu assisti que ainda faltou o que eu tinha planejado que era de ter maiores discussões, de conseguir levar a todo mundo a falar exemplos e de ser uma discussão maior.

Eu acho que daria para fazer isso, o artigo eu acho que daria para ser só um artigo só em uma aula, apresentar o artigo, eles lessem e a gente fosse discutir, podia ser uma aula só com o vídeo. Na verdade eu exploro muito pouco isso aí, **na verdade já houve uma ligação na aula, eu expus o vídeo e depois eu fui fazer uma conexão do que eu já havia exposto e o que tava aparecendo no vídeo, já foi melhor do que na primeira que não ocorreu.**

Na primeira apareceu e aí pronto na verdade eu não falo mais do vídeo praticamente, só alguns exemplos que eu cito ali, mas não ficou muito fixo no vídeo o que eu havia falado, mas nessa segunda eu já consegui

Mas, mesmo assim eu ainda senti que poderia ser mais explorado, por exemplo, com o artigo serviu só como base para que eu colocasse um conceito, mas a gente não discutiu o artigo, eles leram, mas a gente podia ter sido mais específico no artigo, resolver alguns pontos para que fosse mais batido. Naquela hora a diferença do planejamento com a minha prática pedagógica foi isso: **eu tinha planejado uma coisa, eu tô sempre tentando isso e sempre tendo dificuldade de atingir aquilo que eu queria, de ter mais discussões e coisa desse tipo e nessa relação de planejamento com a prática.**

Figura 30 – Reflexões críticas do professor Jonas: Paralelo entre a primeira e a segunda videoformação sobre a atividade de planejar o ensino e a sua relação com a prática pedagógica
Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Há três aspectos relevantes para a análise do posicionamento do professor Jonas, expresso na figura 30. O primeiro é o modo como o professor Jonas busca refletir sobre a prática, ele percebe que os objetivos do planejamento de ensino não foram todos alcançados ([...] **que ainda faltou o que eu tinha planejado que era de ter maiores discussões, de conseguir levar a todo mundo a falar exemplos e de ser uma discussão maior. [...] eu tinha planejado uma coisa, eu tô sempre tentando isso e sempre tendo dificuldade de atingir aquilo que eu queria, de ter mais discussões e coisas desse tipo e nessa relação de planejamento com a prática**), mas não sabe explicar porque isso aconteceu. Segundo Vigostki (1998), isso ocorre porque a atividade da consciência pode seguir caminhos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de pensamento ou de ato. Nesse sentido, o desafio da pesquisadora seria tornar o porquê da ação objeto da consciência do professor Jonas e dos demais colaboradores a fim de que pudéssemos ter consciência da nossa prática.

O segundo aspecto demonstra que os contextos de colaboração desenvolvidos durante a pesquisa contribuíram para que o partícipe mudasse o foco dos recursos didáticos do professor para o aluno. Os recursos passaram a ser ferramentas de apoio para a aprendizagem desafiando a ideia de que são instrumentos apenas para apoio de ensino como ocorreu na primeira videoformação.

O terceiro ponto versa com base em Mateus (2009), quando afirma que as identidades não são entidades estáveis (**na verdade já houve uma ligação na aula, eu expus o vídeo e depois eu fui fazer uma conexão do que eu já havia exposto e o que tava aparecendo no vídeo. Já foi melhor do que na primeira, que não ocorreu.**), uma vez que interagem com diversas experiências ao longo da vida. Assim, as interações vividas em diferentes momentos da pesquisa colaboraram para o desenvolvimento da identidade profissional do partícipe quando rompe com o ensino centrado no professor e nos recursos para colocar no centro do processo de ensino e de aprendizagem, o aluno. Nesse sentido, a prática pedagógica muda de foco.

Retornando ao primeiro ponto da análise do excerto citado, a pesquisadora, com o intuito do professor Jonas compreender o porquê de não haver alcançado um dos objetivos de aprendizagem (**discutir o tema proposto durante aula**) e nos reconhecermos nas ações do professor Jonas, fez a indagação retratada na figura 31:

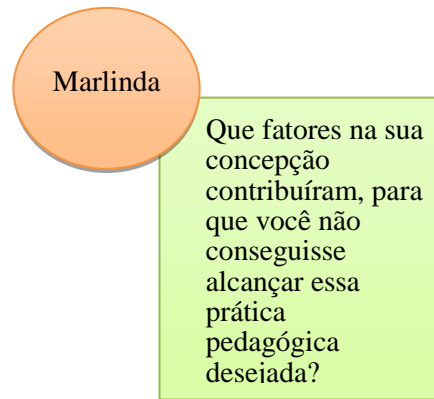


Figura 31 – Indagação desencadeadora de conflitos em contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

O colaborador a respondeu da seguinte forma:

Essa ansiedade, o costume da aula expositiva. A gente leu aquele historia do texto apresentado pela Marlinda (referindo-se ao texto trabalho na oficina III sobre a diferença entre aula expositiva e dialogada) **que tem muito isso de querer está o tempo todo falando, uma prática de que já é comum e você acaba, mesmo não querendo não fazer, você acaba fazendo [...]**

[...] **Isso também, essa ansiedade de dever cumprido** também, acaba por não fazer com que eu consiga essa prática deixar mais aberto para discussões e deixar fluir normalmente.

Figura 32 – Reflexões críticas interpsicológicas do professor Jonas

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Os excertos apresentados na figura 32 demonstram que o professor Jonas apesar de ter a intenção de provocar discussão em sala de aula não a concretizou em virtude de sua ansiedade. Segundo o dicionário Aurélio, ansiedade significa: sentimento de insegurança gerado por perigo indefinido. A concepção de que o professor é um especialista na disciplina que leciona a um grupo de educandos interessados a “assistir” suas aulas, internalizada ao longo de sua formação pessoal e profissional, resultado de experiências como aluno e no

magistério, há dez anos, o impede de dá vez e voz ao educando, uma vez que é mais seguro a aula expositiva já que faz parte do seu cotidiano.

A tradição, o costume, os valores, foram mais fortes que a intenção de mudança (**Essa ansiedade, o costume da aula expositiva. [...] que tem muito isso de querer está o tempo todo falando, uma prática de que já é comum e você acaba, mesmo não querendo não fazer, você acaba fazendo [...]**). O professor percebe que esse não é o caminho mais adequado para formar cidadãos com opinião própria, como contempla em um dos objetivos, mas não sabe como proceder pedagogicamente pela própria formação que teve ao longo da vida. Assim, o caminho mais seguro é o que já conhece: aulas expositivas para ao final ter a sensação de dever cumprido, expressão utilizada pelo próprio partícipe (**“Isso também, essa ansiedade de dever cumprido**).

Nesse contexto, podemos afirmar pautado em Vasconcelos (2007), que se instala dilema no professor: está de acordo que deve fazer um trabalho significativo participativo, mas, dedicar-se efetivamente a isto, vai levar mais tempo e o programa vai atrasar. Diante desse impasse, opta pelo programa, porque tem raízes muito fortes e históricas.

Os excertos da figura 33 ampliam as discussões com relação ao programa se sobrepor a aprendizagem.

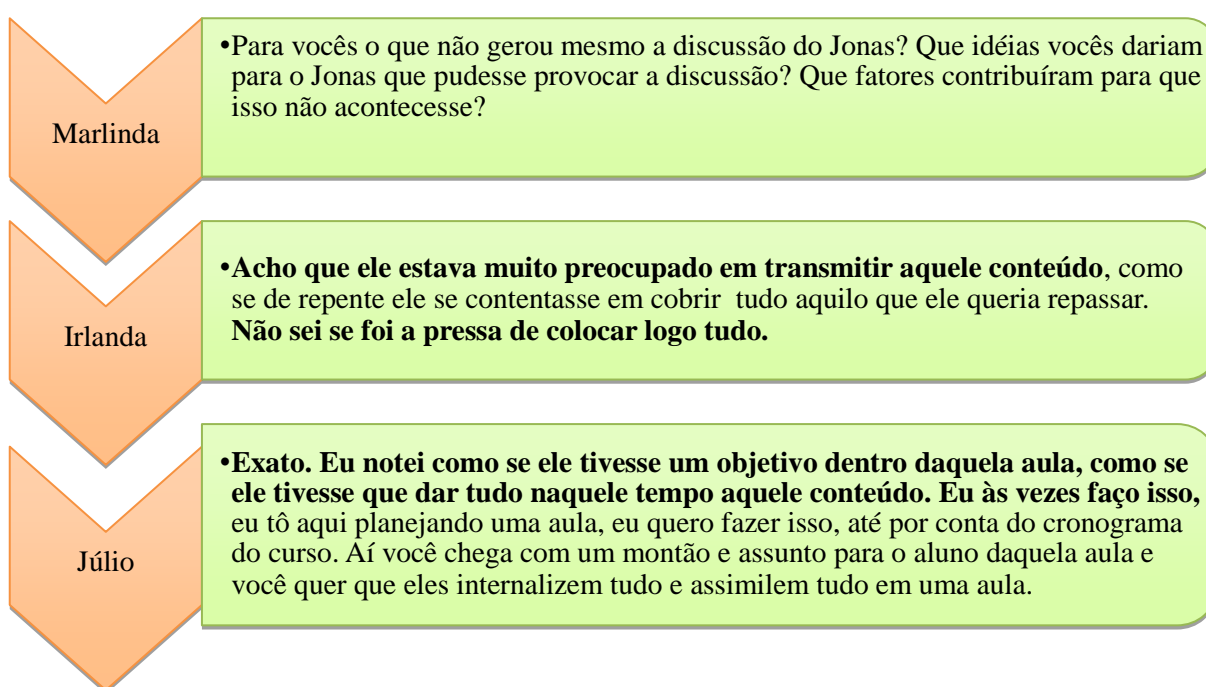


Figura 33 – Contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Podemos verificar que tanto a professora Irlanda como o professor Júlio percebem que a pressão para o cumprimento do programa vem do próprio professor Jonas (Irlanda: **“Acho que ele estava muito preocupado em transmitir aquele conteúdo, [...]”**. Júlio: **“Exato. Eu notei como se ele tivesse um objetivo dentro daquela aula, como se ele tivesse que dar tudo naquele tempo aquele conteúdo. Eu às vezes faço isso [...]”**) e não de outras esferas.

Outro aspecto que podemos abstrair dos excertos da figura 33, e recorreremos à ideia da videoformação discutida nos Pressupostos Teóricos e Metodológicos, de que a partir da projeção de si nos personagens do espetáculo cinematográfico, compreendemos nossas ações. Experiência vivenciada pelo professor Júlio ao posicionar-se da seguinte forma: **“[...] eu às vezes faço isso [...]”**. Outro ponto que podemos analisar a partir desse enunciado se baseia na ideia de Vigotski (1999), de que a importância do outro está além de colaborar na construção de novos saberes, mas, sobretudo, no conhecimento de si mesmo.

Os excertos da figura 33 nos revelam outro ponto importante: o porquê do professor Jonas, na compreensão dos partícipes, não haver alcançado, plenamente, os objetivos propostos para a aula. Segundo a professora Irlanda e o professor Júlio, o motivo revela-se na pressa de transmitir o conteúdo.

Os excertos da figura 32 e 33 revelam, especificamente, a contradição entre a intenção do planejamento de ensino e a prática pedagógica do professor Jonas. O partícipe elaborou o planejamento de ensino para a participação ativa dos educandos na aula, haja vista que percebeu, durante a primeira vídeoformação, que a aula havia sido planejada para transmissão do conteúdo sem que tivessem vez e voz os educandos na construção do conhecimento. Por isso, iniciou a aula por meio de três questões que provocaram reflexões críticas e discussões. A utilização das questões tinha como meta alcançar os objetivos de aprendizagem propostos; no entanto, não foram alcançados pela ansiedade de cumprir com o programa (figuras 32 e 33). Soma-se a esse fator a busca por uma rígida ordem e sequência lógica do planejamento de ensino; sendo que a lógica de referência era a do professor Jonas e não do educando. Tal constatação pode ser compreendida por meio de alguns excertos retirados das ações reflexivas e apresentados nas figuras 34 e 35:

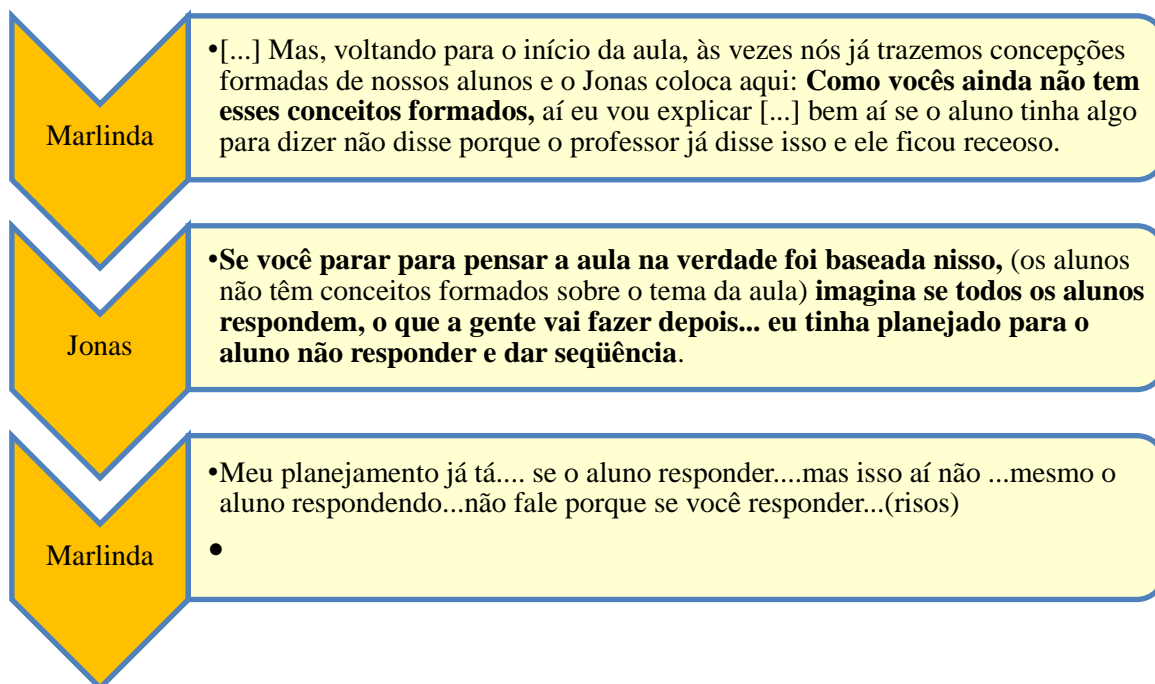


Figura 34 – Contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

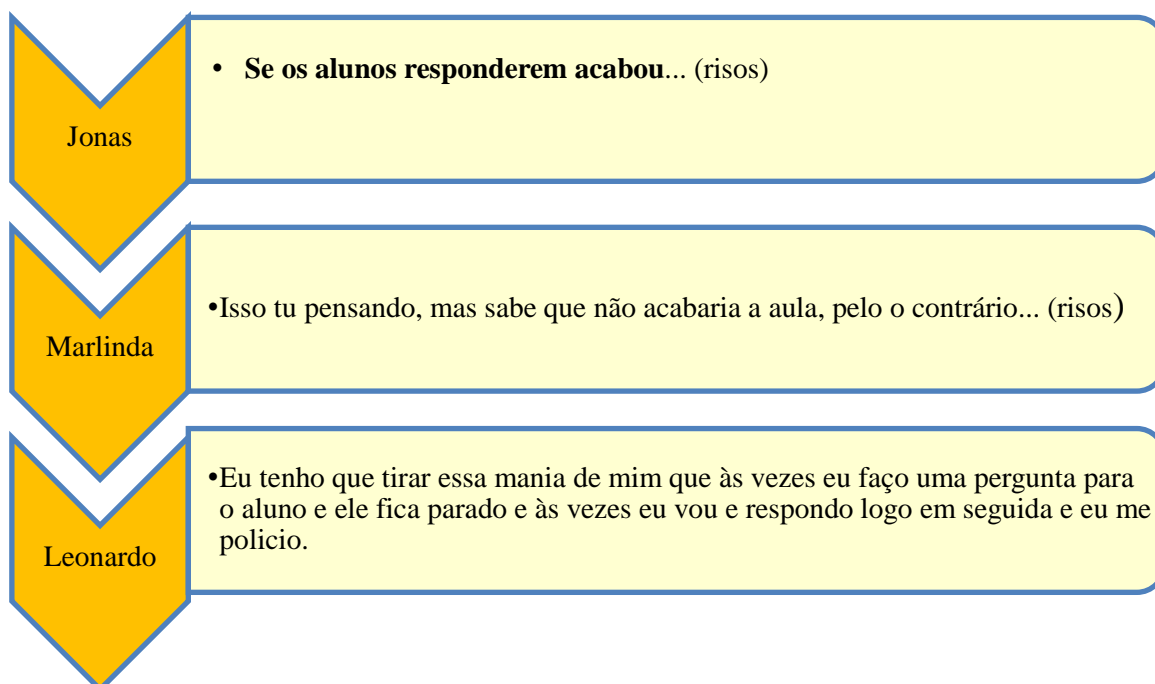


Figura 35 – Contexto colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Quando consideramos a relação entre objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do planejamento de ensino, percebemos nos quadros 34 e 35 que o curso do planejamento não considerou o conhecimento prévio dos educandos (**“Marlinda: Mas, voltando para o início**

da aula, às vezes nós já trazemos concepções formadas de nossos alunos e o Jonas coloca aqui: “Como vocês ainda não têm esses conceitos formados, aí eu vou explicar [...]”). (Jonas: Se os alunos responderem acabou... (risos)”), impossibilitando debates, discussões no início da aula, uma vez que o debate, as discussões sobre o tema, conforme o planejado deveria ocorrer somente ao final da aula. Na concepção do partícipe, a intervenção do aluno no início da exposição consolidaria a ideia de que tem conhecimento do assunto. Assim, todas as atividades programadas para aquela aula, perderiam o sentido de existência (“Se você parar para pensar a aula na verdade foi baseada nisso, (os alunos não têm conceitos formados sobre o tema da aula) **imagina se todos os alunos respondem, o que a gente vai fazer depois... eu tinha planejado para o aluno não responder e dar sequência.**”)

Diante do contexto, percebemos a preocupação e o compromisso do partícipe com a aprendizagem dos educandos, mas na perspectiva da própria lógica do professor, como já mencionamos, e não na lógica do educando.

Assim, para propiciar a compreensão de que a lógica do educando pode ser também, a bússola para orientar a construção e o desenvolvimento do planejamento de ensino, utilizamos o discurso como instrumento de mediação para oportunizar a compreensão desse processo. Os diálogos retratados na figura 36, extraídos das ações reflexivas, ilustram a discussão e apontam para a relevância da linguagem como instrumento mediador entre a consciência do eu e do outro.

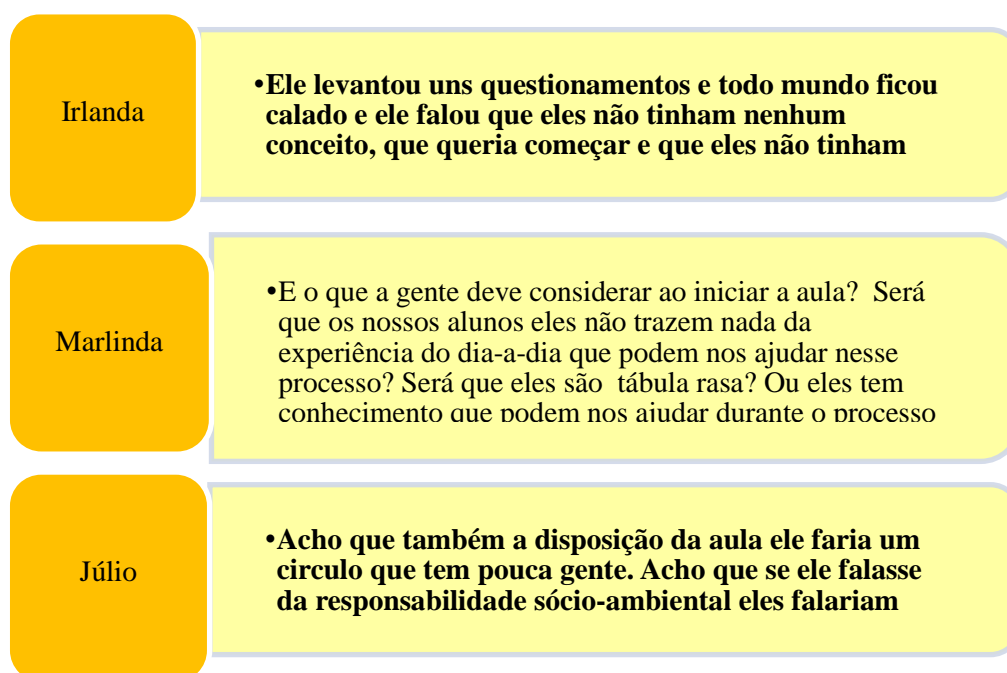


Figura 36 – Contexto Colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Para instigar o professor Jonas a expressar os significados construídos a partir das observações dos partícipes retratada na figura 36, Marlinda criou novos conflitos indagando-o sobre a possibilidade de realizar o trabalho em grupo, no início da aula, de maneira que pudesse explorar os conhecimentos prévios dos educandos, sobre o tema responsabilidade socioambiental. O contexto colaborativo propiciou o conflito dialético entre os significados internalizados e os significados constituídos pelos pares provocando um movimento de transformação pessoal e coletiva, conforme ilustram os excertos da figura 37:

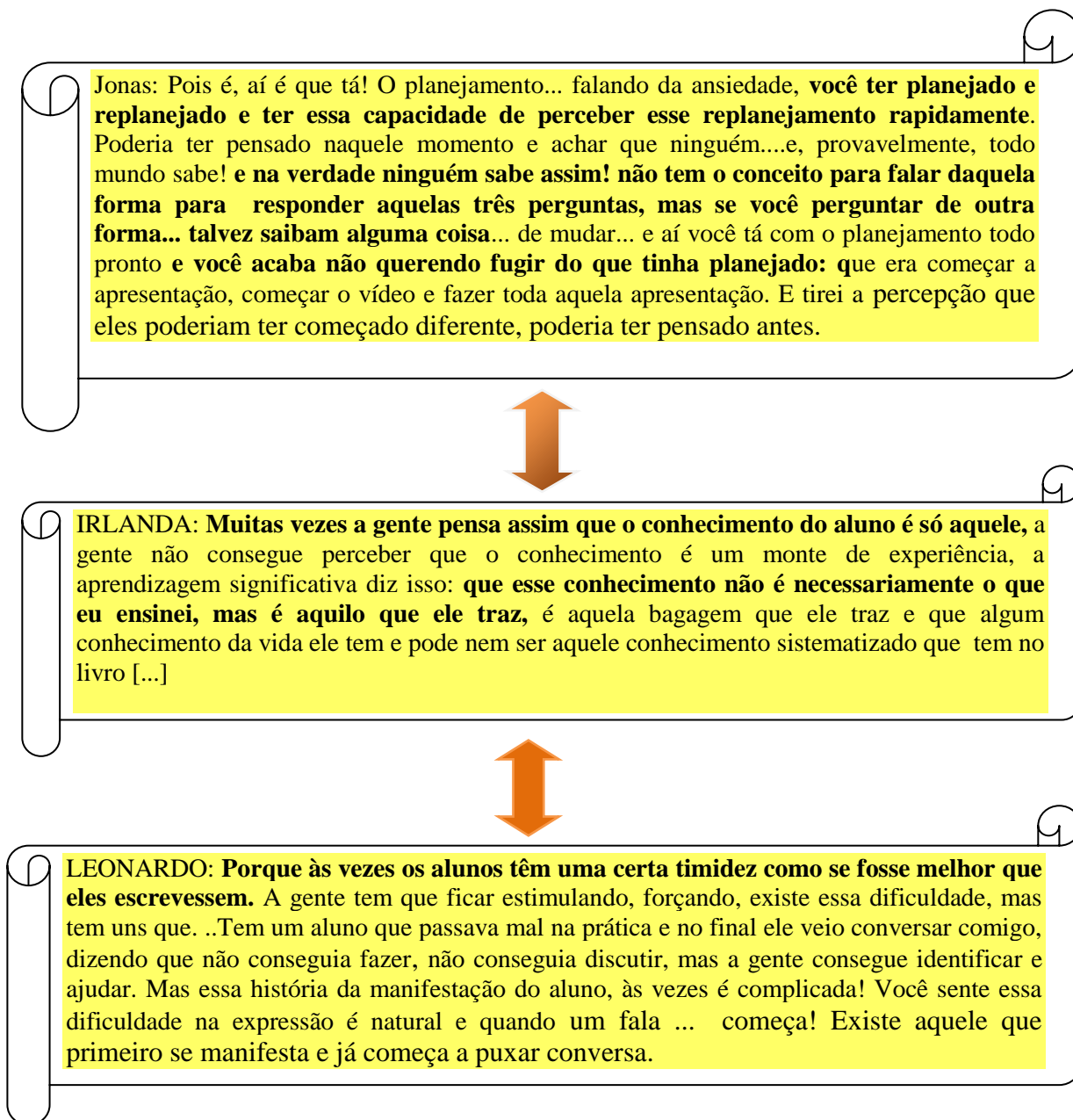


Figura 37 – Contexto Colaborativo

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica do professor Jonas, realizada em 12 de outubro de 2009.

Os excertos da figura 37 nos permitem perceber o avanço na compreensão do professor Jonas quanto a competência intelectual dos educandos ([..] e **na verdade ninguém sabe assim...não tem o conceito para falar, naquela forma para responder aquelas três perguntas, mas se você perguntar de outra forma... talvez saibam alguma coisa.[...]**), desafiando a existência da visão tecnicista de educando como tábula rasa, opinião compartilhada pelos partícipes Irlanda (**Muitas vezes a gente pensa assim que o conhecimento do aluno é só aquele, [...] que esse conhecimento não é necessariamente o que eu ensinei, mas é aquilo que ele traz,**) e Leonardo (**Porque às vezes os alunos têm uma certa timidez como se fosse melhor que eles escrevessem [...]**).

Nessa direção, constatamos outro avanço: a compreensão do partícipe sobre existência do processo dialético entre planejamento de ensino e prática pedagógica presente no processo de retroalimentação (“[...] **você ter planejado e replanejado e ter essa capacidade de perceber esse replanejamento rapidamente. Poderia ter pensado naquele momento [...]**”), denominado por Schön de reflexão na e sobre a ação.

Nesse contexto, visualizamos a intenção do professor Jonas de criar condições para a construção do conhecimento e provocar a participação do aluno durante a aula, tal constatação está esboçada nos objetivos e na interação desses com a metodologia (recursos e atividades selecionadas), razão pela qual ao ser indagado pela pesquisadora sobre a concepção de planejamento de ensino e de prática pedagógica que melhor expressava seu trabalho, respondeu: a perspectiva participativa, (“**Eu ficaria nessa prática do participativo, aconteceu na participação**”) com base nos estudos sobre os tipos de planejamento de ensino constituídos ao longo da educação brasileira.

JONAS: Eu ficaria nessa prática do participativo, aconteceu na participação, mas ainda não foi o que eu buscava o que eu planejei.

•Jonas

Figura 38: Reflexão do professor Jonas sobre o tipo de planejamento de ensino que melhor define seu trabalho

Fonte: Fonte: Sessões reflexivas interpsicológicas do professor Jonas, realizada em 13 de outubro de 2009.

A internalização dos conceitos da tendência tecnicista pela própria experiência como educando, de forma inconsciente, provocada pela forte presença histórica dessa tendência na educação brasileira e reproduzida pelo professor Jonas, no exercício do magistério, pela falta de aprofundamento dos saberes pedagógicos, dentre outros fatores como o currículo escolar, normas e regras institucionais, criam atitudes de resistência frente à intenção de efetivar na prática o planejamento participativo, viabilizando a dicotomia entre planejar e executar. Esse processo é reconhecido pelo professor Jonas nas ações reflexivas. Os excertos do quadro 36 ilustram a discussão. Marlinda solicita, juntamente com os demais colaboradores, que eles apresentassem as impressões sobre as transformações ocorridas na compreensão de planejamento de ensino e a relação deste com a prática pedagógica. Entre a primeira e a segunda videoformação, do professor Jonas, obtivemos as reflexões discorridas na figura 39:

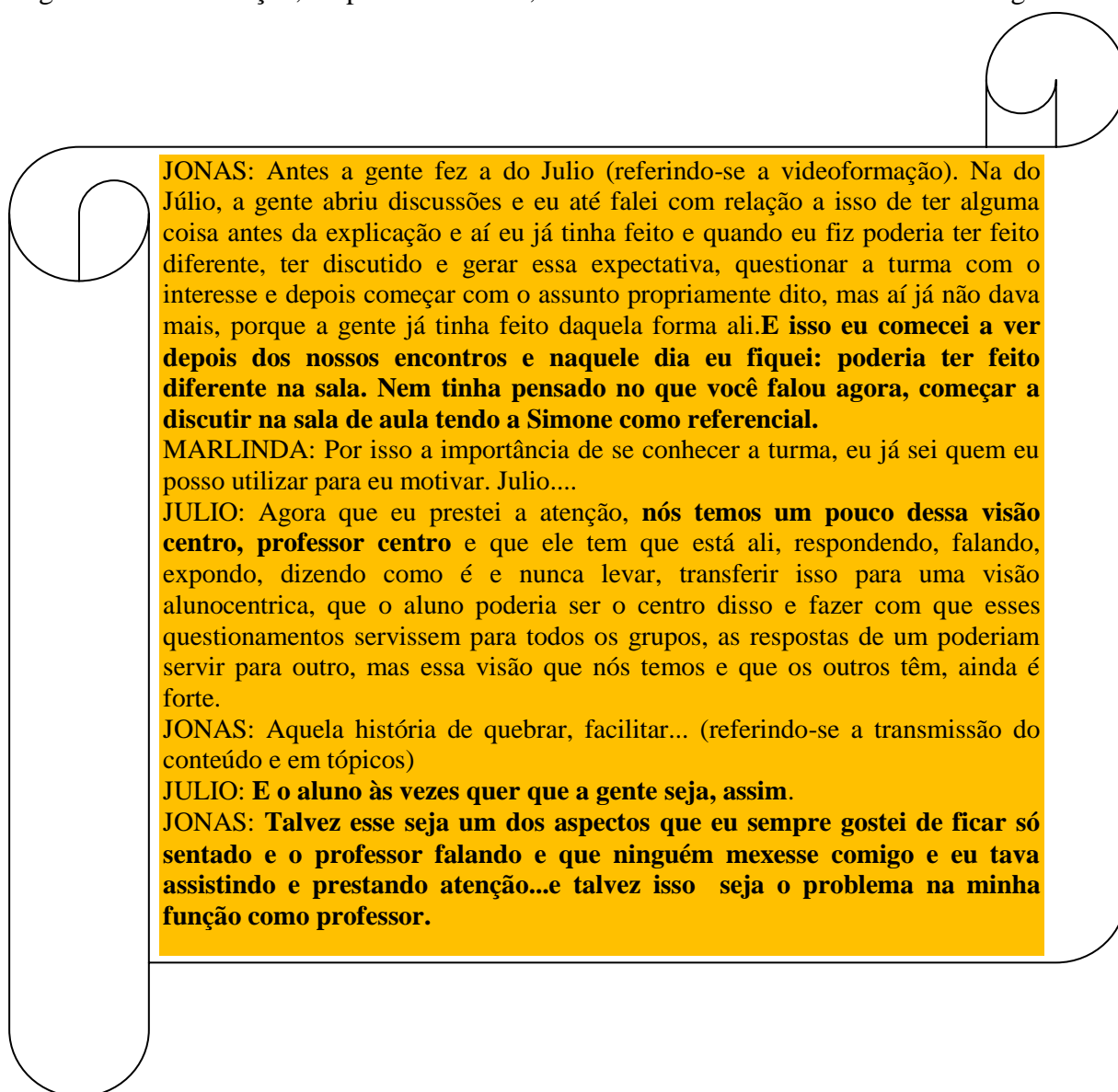


Figura 39 – Contexto Colaborativo

Fonte: Sessões reflexivas interpsicológicas do professor Jonas, realizada em 13 de outubro de 2009.

Por outro lado, se considerarmos a autocrítica (**Talvez esse seja um dos aspectos que eu sempre gostei de ficar só sentado e o professor falando e que ninguém mexesse comigo e eu tava assistindo e prestando atenção... e talvez isso seja o problema na minha função como professor.**) como precursora de um processo de superação da tendência tecnicista, vislumbramos na identidade pessoal/profissional do partícipe, o desenvolvimento de transformações em curso ([...] **e isso eu comecei a ver depois dos nossos encontros e naquele dia eu fiquei: poderia ter feito diferente na sala. Nem tinha pensado no que você falou agora, começar a discutir na sala de aula tendo a Simone como referencial.**).

2.1.1.3 Síntese do caminho percorrido pelo professor Jonas: encontro ou desencontro?

Nesta seção, ressaltamos que em um primeiro momento o partícipe apresentou conhecimento prévio de planejamento de ensino antes do processo de formação (oficinas e videoformação) e no segundo momento, após os estudos de formação, ampliou o significado de planejamento de ensino que possuía.

O conhecimento prévio de planejamento de ensino expressado pelo partícipe está destinado o instrumento de controle, para assegurar a produtividade do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, segundo Oliveira (2006), o foco do planejamento deixa de ser a subjetividade: professor e o educando e passa a ser a objetividade. Centra-se nos métodos e técnicas de ensino na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade no ensino.

Do ponto de vista pedagógico, a presença da tendência tecnicista na atividade de planejar o ensino considera o educando “tábula rasa”, que segundo Behrens (2005), é motivado por meio de estímulo e reforço.

O planejamento, nessa perspectiva, não corresponde ao instrumento que incorpora atitudes de investigação, experimentação e crítica de interesse e trabalho solidário, de generosidade, iniciativa e colaboração inerentes a uma prática que se constrói a todo o momento, em processo de reflexão permanente, que extrapole o espaço da sala de aula para transformar as estruturas sociais; ao contrário, seu projeto educativo contempla a manutenção de práticas mecânicas.

As ideias, até aqui discutidas, refletem o conhecimento prévio do professor Jonas: “uma ação em que o professor reflete sobre a sua prática no dia-a-dia em sala de aula”. A reflexão enunciada destina-se somente a sala de aula na busca de eficiência no ensino, no como transmitir, referentes ao cotidiano. Com base em Vázquez (2007), a consciência se

reverte de técnicas e conteúdos exteriores à consciência que ao serem aplicados adquirem um caráter formalista conduzindo a consciência a um estado mecânico expresso na ação.

Por outro lado, é importante ressaltarmos que a atividade de planejar o ensino é praticada pelo partícipe; no entanto, segue inconscientemente a tendência tecnicista de educação em virtude de fortes valores internalizados pelo próprio processo histórico de vida, vinculado a essa tendência a qual se justifica pelos ideais da pedagogia liberal, isto é, tem como objetivo atender as necessidades políticas e econômicas da classe burguesa, como afirma Aranha (2001, p. 138), “[...] de maneira geral podemos dizer que a educação liberal reflete os ideais do homem burguês [...]”.

Diante dessas considerações, inserimos o planejamento de ensino do partícipe no modelo Instrumental Normativa, efetivado por uma prática na perspectiva técnica que segundo Pérez Gomez (2000), “[...] se propõe dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional [...]”. Inserindo-se nesse contexto, está a concepção de homem como ser passivo destituído da própria história e cultura que o constituíram e o constituem.

Por outro lado, ao seguirmos o caminho da pesquisa no contexto colaborativo de formação (oficinas e videoformação), avançamos no significado de planejamento de ensino para nível mais elaborado de planejamento de ensino. O partícipe passou a manifestar-se sobre planejamento de ensino da seguinte forma: “É um conjunto de ações contemplando o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis e a **intenção** ou característica **do docente** de forma a lograr êxito no **processo de ensino e de aprendizagem**”.

Embora o partícipe se restrinja a reflexões sobre o espaço da sala de aula sem, contudo, extrapolá-lo, ainda assim, consegue avançar no ressignificado ao incluir no conceito os seguintes atributos: intenção docente e processo de ensino e de aprendizagem.

O atributo, intenção docente explicita o caráter intencional da atividade de planejar expresso na busca pelo planejamento participativo como constatamos nas análises das ações reflexivas. A existência desse atributo em processo de interação com o atributo processo de ensino e de aprendizagem culminou com a concepção de homem como sujeito ativo de sua própria história.

No entanto, mesmo com a intenção do professor em planejar o ensino na perspectiva participativa, o planejamento se encaminhou para um processo de transição entre a tendência tecnicista e a tendência escolanovista em educação, em virtude dos seguintes fatores:

- O educando passa a ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, a formação político-crítica é negligenciada, nem tampouco é valorizado

enquanto pessoa, situado histórico e culturalmente, capaz de construir e possuir sua própria história de mundo

- O conteúdo foi planejado para ser problematizado; no entanto, prevaleceu a transmissão, com raríssimas intervenções dos alunos, não sendo travados diálogos na perspectiva crítico-reflexiva;
- Os objetivos foram pensados a partir das necessidades dos alunos observadas pelo professor, mas os educandos não tiveram a oportunidade de deliberarem sobre seus destinos e da comunidade na qual estão inseridos.

Nesse contexto, compreendemos que houve a intenção de planejamento participativo pela presença de alguns elementos como a busca pela problematização e por sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem, porém a condução desse processo oscilava entre a prática pedagógica na perspectiva técnica em outros momentos na perspectiva prática espontânea.

O significado de planejamento de ensino ampliado pelo professor Jonas, demonstra processo de transição entre caracterização e conceito, uma vez que apresenta atributos substanciais e essenciais ao fenômeno como: conjunto de ações, intenção docente, processo de ensino e de aprendizagem. Porém, o atributo universal, ainda que exprima ideia de um conjunto de ações contemplando o espaço da sala de aula e os recursos disponíveis, não desafia o conjunto de ações a extrapolar o espaço da sala de aula para transformar as estruturas sociais, limitando o planejamento de ensino a esse espaço.

Percebemos, com base em Vigotsky (1999), que o partícipe ainda não consegue desenvolver o processo de generalização inerente ao pensamento conceitual, visto que associa atributos essenciais (conjunto de ações) a elementos concretos que se revelam na experiência cotidiana como: sala de aula e recursos audiovisuais. Medeiros (2007) demonstra que quando não se consegue abstrair mentalmente o que é essencial ao conceito de planejamento de ensino, prendendo-se ao cotidiano da sala de aula apresenta-se grau de generalidade restrito a singularidade, é o que ocorre com a significação do professor Jonas (processo-ensino aprendizagem). Apesar de o partícipe não haver, ainda, conceituado planejamento de ensino, houve a ampliação do significado para nível mais elaborado, pois inclui outros atributos essenciais como intenção docente e processo de ensino e de aprendizagem, relacionando-os entre si.

A evolução do significado de planejamento de ensino possibilitou ao partícipe deliberar suas ações durante a atividade de planejar na busca do planejamento de ensino participativo. Os conflitos entre os significados de planejamento de ensino anteriormente

internalizados na tendência tecnicista de educação e os novos significados de planejamentos de ensino participativos o conduziram ao processo de transição que demonstra o desenvolvimento pessoal e profissional desse partícipe.

A seguir passamos à análise e discussão da primeira videoformação da professora Rosilene.

2.1.1.4 Primeira videoformação: andanças da professora Rosilene

Nesta seção analisamos o conhecimento prévio de planejamento de ensino, apresentado pela professora Rosilene no questionário aplicado antes das oficinas de formação e da videoformação, bem como analisamos como a internalização desse conceito se reflete na prática pedagógica. Esta análise será realizada a partir das ações reflexivas intrapsicológicas, da primeira videoformação, realizada em 12 de setembro de 2009. Caracterizamos o conhecimento prévio da colaboradora com base nos estudos de Guetmanova (1989) e Pereira (2007) A seguir, na figura 40, apresentamos o conceito base de planejamento de ensino e o conhecimento prévio construído pela professora Rosilene. O conceito base de planejamento de ensino subsidiará a análise do conceito prévio do professora Rosilene:

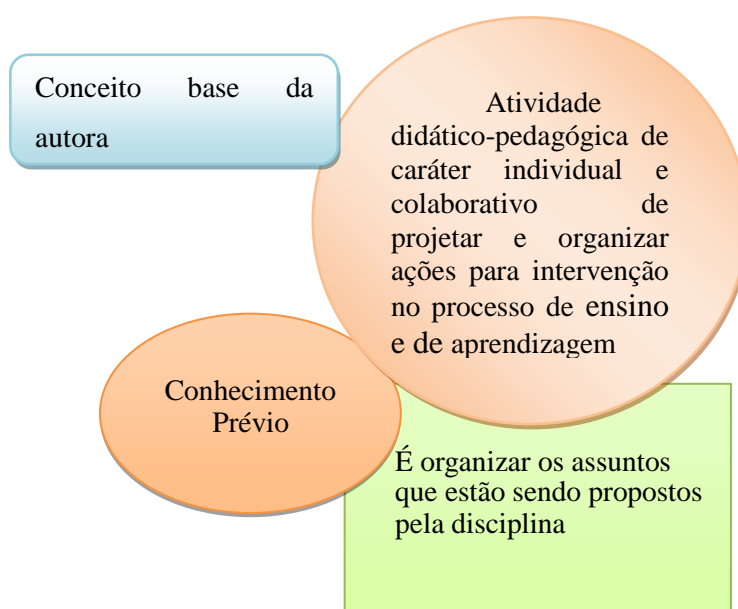


Figura 40 – Conceito base da autora e Conhecimento prévio de planejamento de ensino elaborado pela professora Rosilene

Fonte: Questionário aplicado em outubro de 2008.

Os indícios citados pela professora Rosilene não são suficientes para expressar o conceito científico de planejamento de ensino. A partícipe cita apenas um atributo do conceito

base de planejamento de ensino (organizar), porém não dá conta da complexidade que envolve esta atividade. O atributo organizar é apenas um dos atributos universais desse conceito. A partícipe, ainda, não consegue relacionar o particular e o singular. O atributo universal (organizar) citado pela partícipe, apesar de não dá conta do que é o fenômeno, desprende-se dos elementos perceptivos. Assim, compreendemos que a professora apenas caracterizou o fenômeno.

Os indícios explicitados pela professora Rosilene expressam preocupação com a organização do conteúdo a ser transmitido durante a aula. Dessa forma, demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo do educando. Por outro lado, as dimensões afetivas, sociopolíticas e psicomotoras não são elucidadas pela professora, ou seja, nessa perspectiva o educando não é visto na sua complexidade humana. A concepção de homem, ainda é fragmentada.

Para compreendermos como se dá a relação do conhecimento prévio de planejamento de ensino com a prática pedagógica dessa professora, passamos a analisar as ações reflexivas das videoformações. Iniciamos com as ações reflexivas intrapsicológicas.

A partícipe realizou análise intrapsicológica respondendo 28 questões propostas nas ações de questionar (11), analisar (07), desenvolver o conceito (06), interrogar o modelo (01). Nesta seção, a partícipe respondeu a todas as questões de questionar, analisar, desenvolver o conceito e interrogar o modelo, exceto na implementação do modelo, que não respondeu a nenhuma das três questões propostas.

a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinho

Existe relação muito próxima do conhecimento prévio de planejamento de ensino elaborado pela professora Rosilene e as reflexões críticas expressadas nas ações intrapsicológicas. Os enunciados que constituem o conhecimento prévio de planejamento de ensino revelam-se na tendência tradicional de educação e no modelo de planejamento de ensino como princípio prático, uma vez que enfatizam a aprendizagem baseado na aquisição de conteúdos. A figura 41 demonstra algumas características dessa tendência expressadas pela professora Rosilene nas ações intrapsicológicas realizadas com base no videoteipe da sua aula:

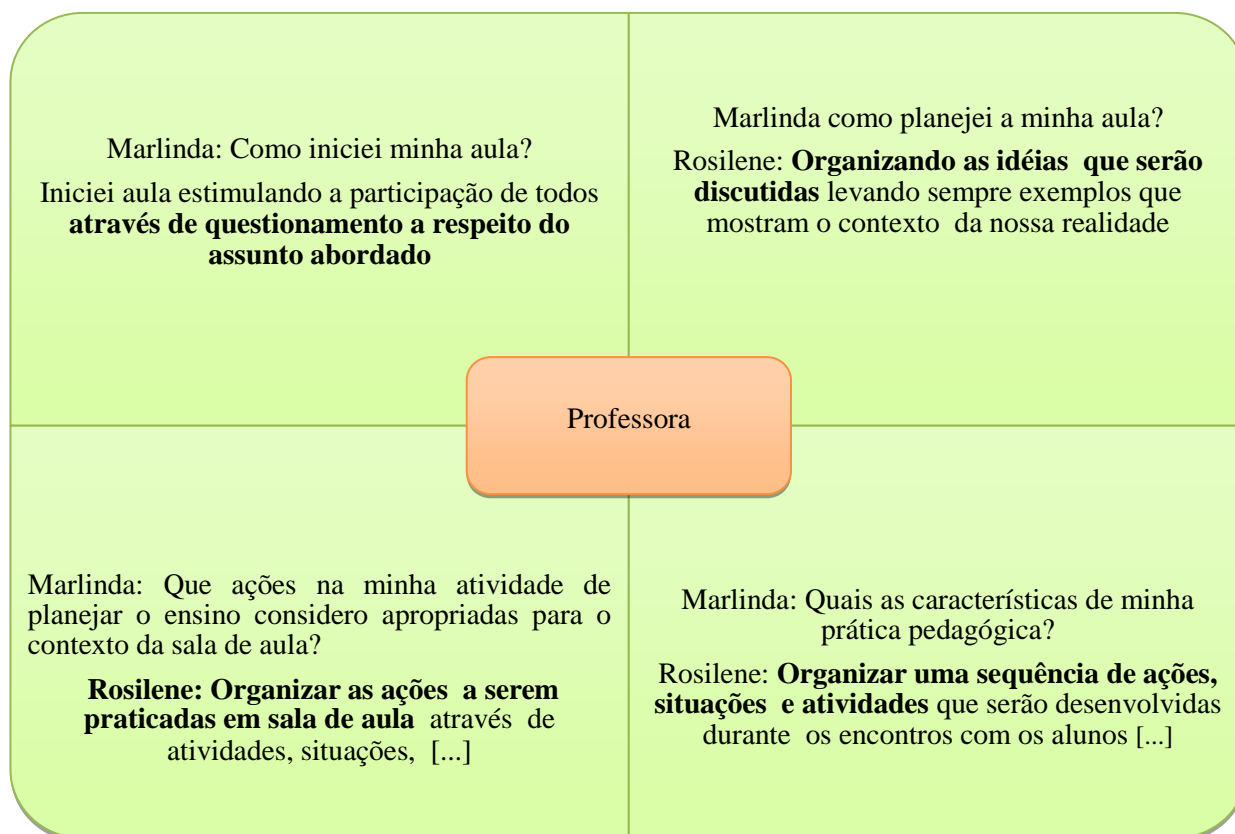


Figura 41 - Ações reflexivas intrapsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12 de setembro de 2009.

Na tendência tradicional, o professor passa a ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem e a relação professor e aluno é verticalizada. Segundo Mizukami (1986), a relação professor e aluno é vertical porque, apenas um dos pólos, nesse contexto, o professor, detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na sala de aula, entre outras práticas. Nas ações reflexivas da professora Rosilene fica evidente o seu poder decisório (“**Organizando as idéias que serão discutidas...[...], [...]****Organizar uma sequência de ações, situações e atividades, Organizar as ações a serem praticadas em sala de aula [...]**”). As decisões, de como, o quê, quando, no processo de ensino e de aprendizagem são da professora; ao educando, cabe apenas aceitá-la de forma passiva.

Ao retomarmos as discussões do texto: Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica, sobre planejamento de ensino, compreendemos que, as ações reflexivas da professora apresentam elementos da prática pedagógica academicista que segundo Pérez Gomez (2000, p. 355) “[...] reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos”. As ações reflexivas da professora Rosilene, sobre prática, está centrada no modelo academicista. Uma das características dessa prática é expressa, pela partícipe, da seguinte forma: “iniciei a aula

estimulando a participação de todos através de questionamentos a respeito do assunto abordado". O conteúdo nesse momento assume a função de protagonista da aula e a professora a responsável pela transmissão.

As expressões: **“organizando as idéias que serão discutidas”**. **“organizar uma sequência de ações”** e **“organizar as ações a serem praticadas em sala de aula”** estabelecem a idéia do planejamento de ensino como roteiro seguido de uma sequência lógica que orienta o trabalho da professora em sala de aula (planejamento como princípio prático).

O objetivo da aula reforça o significado de planejamento de ensino como princípio prático, pois demonstram a idéia de centralidade no professor. O excerto na figura 42 colabora com a compreensão explicitada:

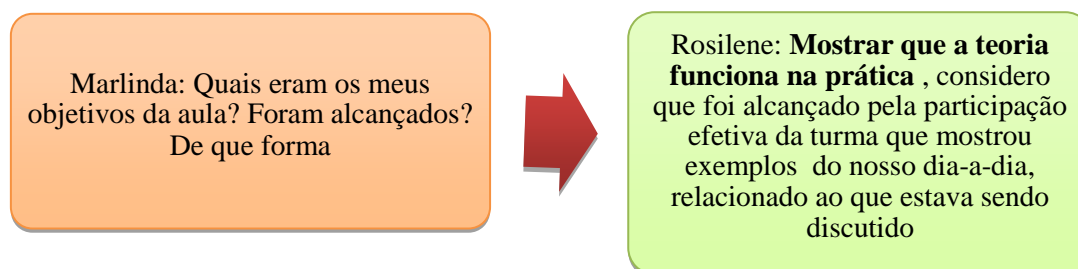


Figura 42 - Ações reflexivas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/09

O verbo “mostrar” identifica a idéia de aula expositiva centrada no professor. Abstraímos, ainda, da figura 42, a compreensão de que a complexidade da sala de aula (heterogeneidade) não é considerada, uma vez que a aula parte da lógica da professora, conforme quadro 41 (**“Marlinda: como planejei a minha aula? Rosilene: Organizando as idéias que serão discutidas [...]”**) e não da lógica do educando. O planejamento de ensino é pensado a partir da homogeneidade da sala de aula, ou seja, os interesses da professora, supostamente, correspondem aos interesses de todos, uma vez que o estudante não tem vez e voz.

Apesar de a professora Rosilene nas ações reflexivas afirmar que: **“Considero a participação efetiva do aluno fundamental neste processo de aprendizagem”**, quando indagada: **“por que planejei minha aula dessa forma?”** Observamos que o planejamento de ensino se encaminha para a passividade do educando, visão expressa no conhecimento prévio por meio do indício substancial: “organizar os assuntos”.

Passamos a análise da reflexão interpsicológica realizada pela colaboradora e seus pares.

b) O caminho da colaboração: por onde for quero ser seu par

O caminho interpsicológico da videoformação da professora Rosilene, desvelou-se por meio de três eixos: visão de homem, a colaboração x participação, heterogeneidade e homogeneidade em sala de aula; por fim o roteiro, programa x processo de interação. O videotape da aula da professora Rosilene propiciou contextos colaborativos de crescimento pessoal/profissional a todos os envolvidos na pesquisa.

A colaboração e as ações reflexivas criaram caminhos para atingirmos a Zona de Desenvolvimento Proximal; em especial, a Zona de Desenvolvimento Proximal da professora Rosilene, ampliando o campo de compreensão do conceito planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica.

O contexto colaborativo é desencadeado pela indagação de Marlinda que teve como propósito provocar reflexões críticas sobre a visão de homem que permeou o planejamento de ensino dessa colaboradora, conforme pode ser observado no recorte contemplado na figura 43:

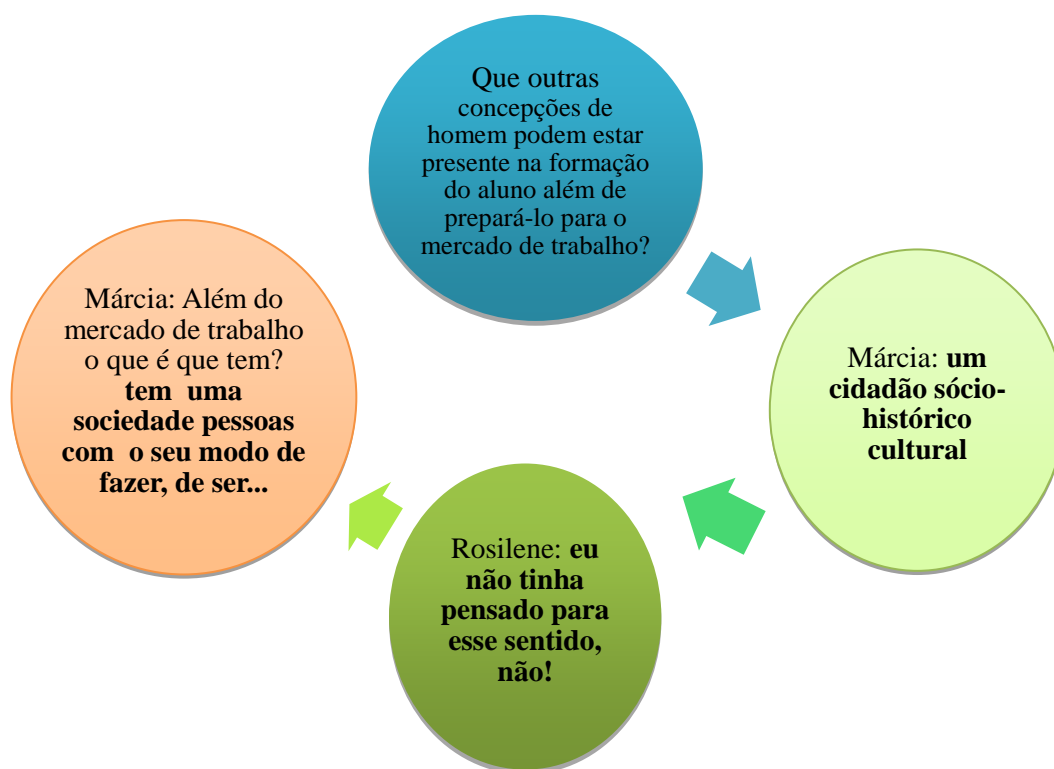


Figura 43 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene realizada em 12/09/2009.

O diálogo travado entre os partícipes apresentados na figura 43, cuja continuação se encontra na figura 44, provocou o confronto entre a visão de homem e de mundo da professora Márcia (“**um cidadão sócio-histórico cultural**”, “**tem uma sociedade pessoas**

com o seu modo de fazer, de ser...) e a visão de homem que permeia o planejamento de ensino da professora Rosilene (“**preparar para o exercício profissional visando atender às exigências do mercado de trabalho**”). Esse confronto ensejou um repensar para a professora Rosilene sobre a visão de homem na educação (“**eu não tinha pensado para esse sentido, não!**”). A figura 65 demonstra a continuidade desse diálogo.

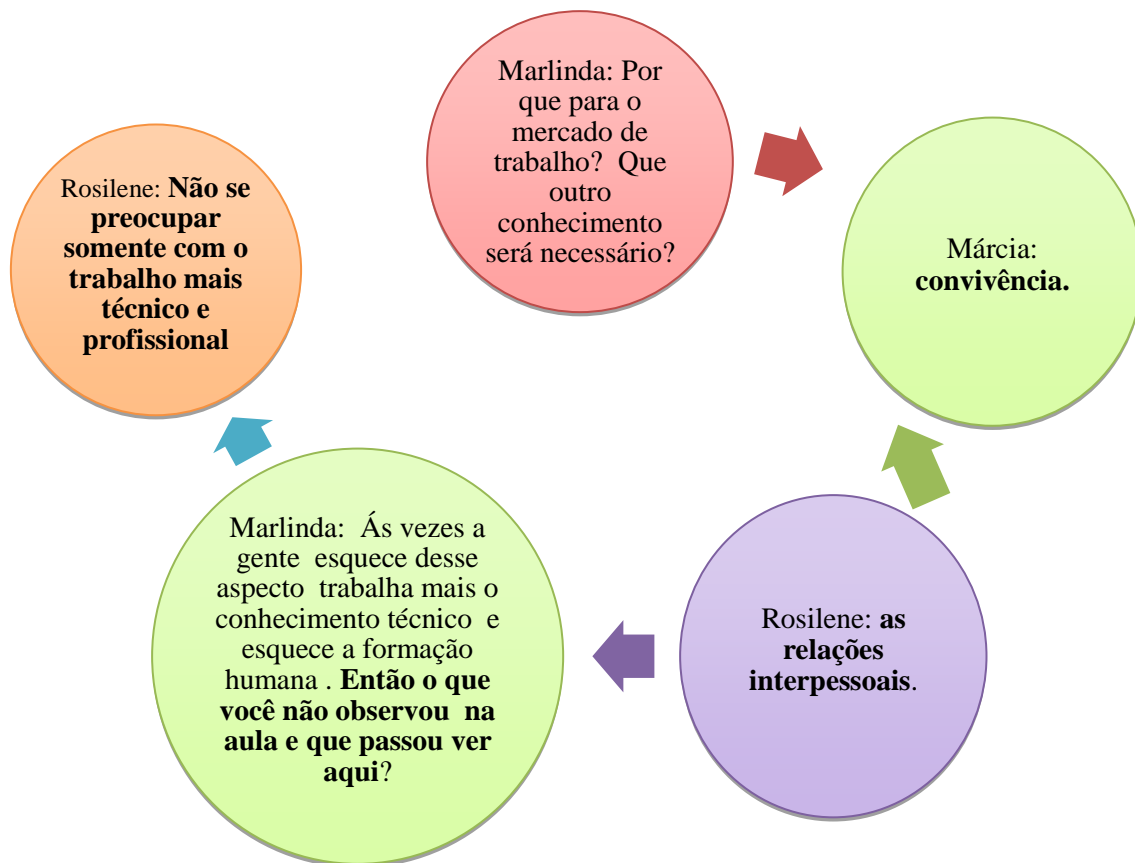


Figura 44 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

Para Damianovic (2009, p. 125) “[...] quando estamos em situações conflituosas, normalmente percebemos mais facilmente o tema, ou seja, sobre o quê se está falando”. Dessa forma, o conflito de significado gerado pelas visões de homem internalizadas por cada uma das partícipes de forma diferente colaborou para um processo de sócioconstrução do conhecimento que conduziu a partícipe Rosilene a ressignificar a visão de homem que permeou seu planejamento de ensino (“**relações interpessoais**”, **Não se preocupar somente com o trabalho mais técnico e profissional**) ao tempo que colaborou com as demais professoras envolvidas a refletirem criticamente sobre as próprias concepções de homem que embasam o planejamento de ensino.

Outro ponto abordado pelos partícipes, com relação à videoformação da professora Rosilene, contextualiza-se no tipo de planejamento desenvolvido pela professora. No início da discussão, a professora Rosilene compreende que desenvolve o planejamento participativo, mas os conflitos gerados entre os partícipes desvelam à professora Rosilene outra realidade, um planejamento de ensino como roteiro efetivado na prática pedagógica academicista, conforme o recorte das ações reflexivas contemplado na figura 45 e 46:

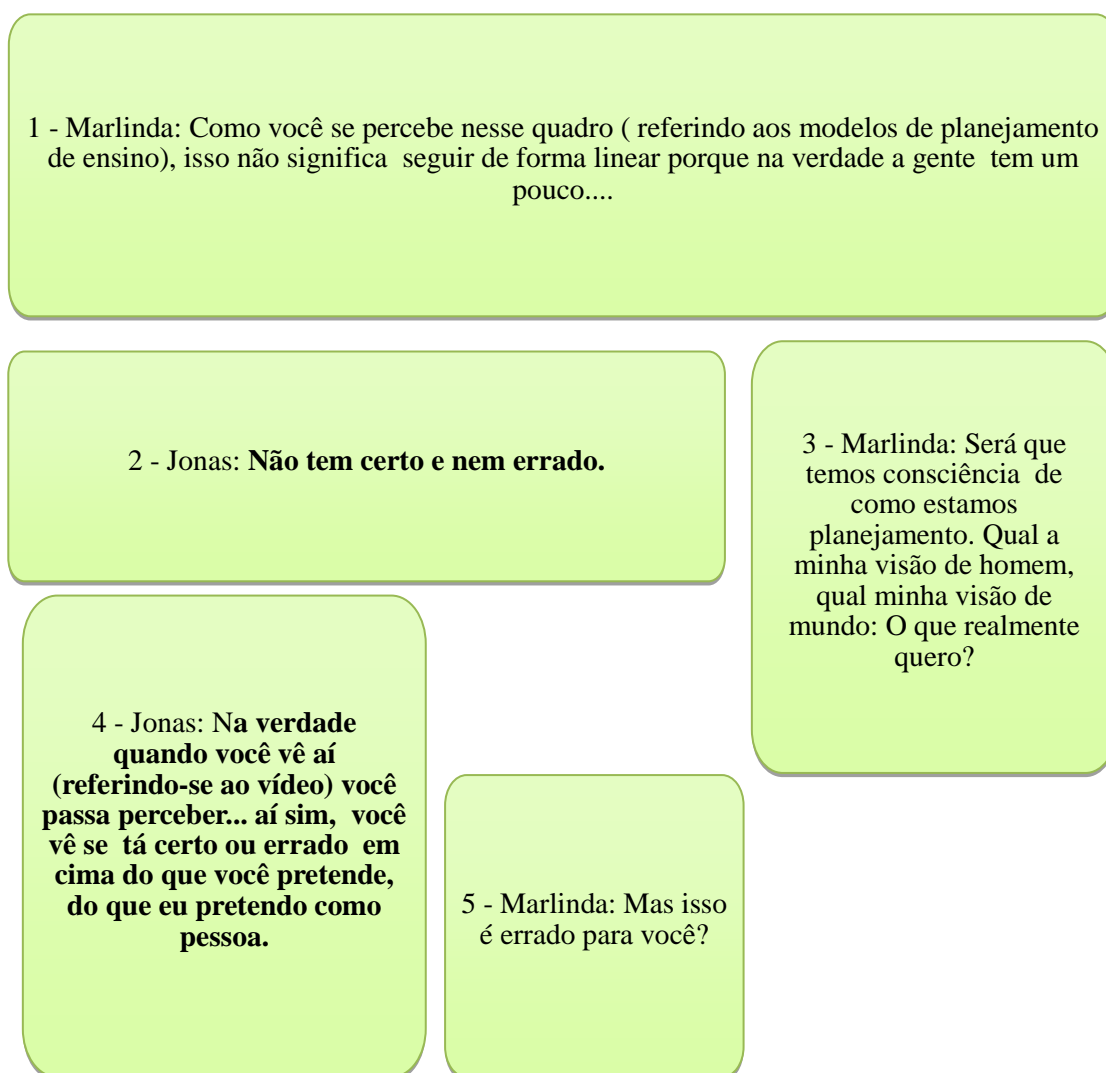


Figura 45 - Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene.

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009

Para o professor Jonas não existe planejamento de ensino certo ou errado. A reflexão do professor Jonas não é captada pela professora Rosilene que responde a indagação da professora Marlinda sobre que tipo de planejamento de ensino foi desenvolvido por ela durante a aula, a figura 46 expressa a compreensão da professora:

6 - Rosilene: **Acho que ficou um pouco misto, na minha visão que eu vi voltando aquele vídeo eu achei que eles foram participativos, mas eu achei que eu fiquei muito....uma coisa pronta, não sei ainda não consegui me achar ali (referindo-se ao quadro resumo sobre os tipos de planejamento de ensino). Mas eu achei que eles foram ativos , participativos , faltou conclusão uma conclusão de todos entrarem em um pouco de consenso da turma , não sei....**

Figura 46: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

O professor Jonas compreende que não existe planejamento de ensino certo e errado, mas existem interpretações equivocadas sobre o que fazemos (“[...] **na verdade quando você vê aí (referindo-se ao vídeo) você passa perceber ... aí sim você vê se tá certo ou errado em cima do que você pretende, do que eu pretendo como pessoa.**”), ou seja, o que pretendo realizar nem sempre é o que, realmente, está sendo realizado. A interpretação do professor Jonas segue em direção a ideia da videoformação discutida nos Pressupostos Teóricos Metodológicos, com base em Ibiapina e Loureiro (2007), de que esse instrumento proporciona condições dos envolvidos adquirirem maior clareza sobre o que fazem e como fazem, por que fazem, sobre o que precisam fazer para melhorar suas práticas.

Com base nessas observações, a professora Rosilene entra em conflito com as convicções (**não sei ainda não consegui me achar ali (referindo-se ao quadro resumo sobre os tipos de planejamento de ensino) [...], “faltou conclusão uma conclusão de todos entrarem em um pouco de consenso da turma, não sei...”**), visto que teve a intenção de desenvolver o planejamento participativo ao tempo em que percebe, por meio da videoformação e colaboração dos partícipes outra concepção de planejamento de ensino (“[...] **voltando aquele vídeo eu achei que eles foram participativos, mas eu achei que eu fiquei muito....uma coisa pronta, não sei ainda não consegui me achar ali (referindo-se ao quadro resumo sobre os tipos de planejamento de ensino) [..]**”). Pelo fato de alguns educandos terem se posicionado, a professora Rosilene acredita ter realizado um pouco dos dois tipos de planejamento de ensino: o participativo e o planejamento de ensino como princípio prático (“**Acho que ficou um pouco misto [...]**”)

Os enunciados subsequentes buscam avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal da professora Rosilene do conceito planejamento de ensino e a relação deste com a prática pedagógica. Relação, ainda, não percebida pela professora Rosilene. As reflexões críticas que se seguiram colaboraram para que a partícipe pudesse relacionar a teoria que embasa sua prática pedagógica. O recorte, retratado na figura 47 e nas figuras subsequentes, demonstra esse processo colaborativo:

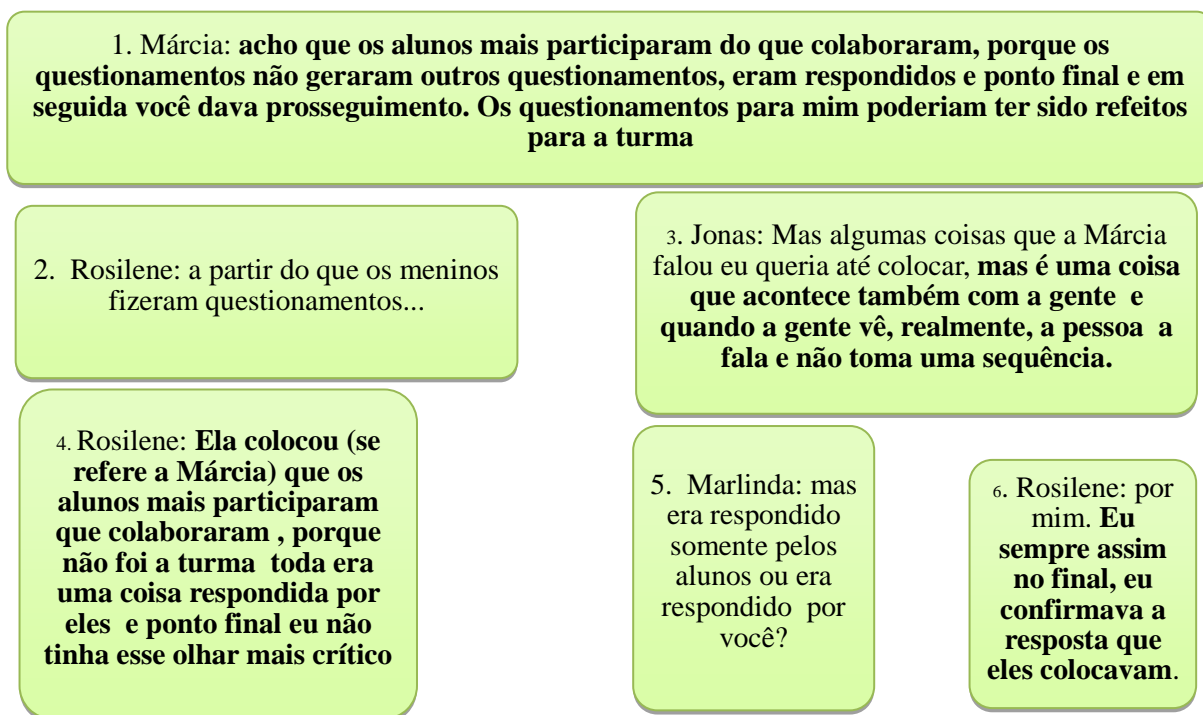


Figura 47: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

A professora Márcia cria contexto colaborativo propiciando a autoavaliação entre os colaboradores e reforçando a presença da educação tradicional na prática pedagógica da professora Rosilene. O conhecimento prévio da professora Rosilene expressa a visão de planejamento de ensino como roteiro (princípio prático) (“**organizar os assuntos...**”). Esse contexto é percebido pela professora Márcia que é interpretado pela seguinte fala: “[...] **porque os questionamentos não geraram outros questionamentos, eram respondidos e ponto final e em seguida você dava prosseguimento. Os questionamentos para mim poderiam ter sido refeitos para a turma.**” O processo de participação interpretado pela professora Rosilene na sua prática pedagógica é questionado pela professora Márcia, uma vez que, para ela, professora desenvolveu-se comunicação bilateral da professora com os educandos que na compreensão de Bordenave e Pereira (2004), representa um começo de diálogo em que as diferenças entre professor e educando é diminuída, embora não eliminada.

A professora Márcia, ao revelar o significado de prática pedagógica da professora Rosilene, colaborou para construir bases de autoavaliação entre os partícipes. O professor Jonas se projeta nas ações da professora Rosilene (“**mas é uma coisa que acontece também com a gente e quando a gente vê, realmente, a pessoa a fala e não toma uma sequência.**”) e conclui que também desenvolve esse tipo de prática com os educandos. Nessa direção, a professora Rosilene se posiciona, reconhecendo que não houve colaboração durante a aula,

(“Ela colocou (se refere a Márcia) que os alunos mais participaram que colaboraram, porque não foi a turma toda era uma coisa respondida por eles e ponto final. Eu não tinha esse olhar mais crítico, “por mim, eu sempre assim no final, eu confirmava a resposta que eles colocavam). Durante as ações reflexivas, a professora Rosilene afirma que pelo fato dos educandos terem experiência eles conseguem relacionar teoria e prática. Dessa forma, ela aprendeu.

Com a finalidade de desenvolver reflexões críticas sobre a importância de planejamento de ensino que atenda as diversidades presentes na sala de aula, professora Marlinda instiga o grupo a refletir sobre a sala de aula como espaço heterogêneo, conforme contexto colaborativo desenvolvido na figura 48:

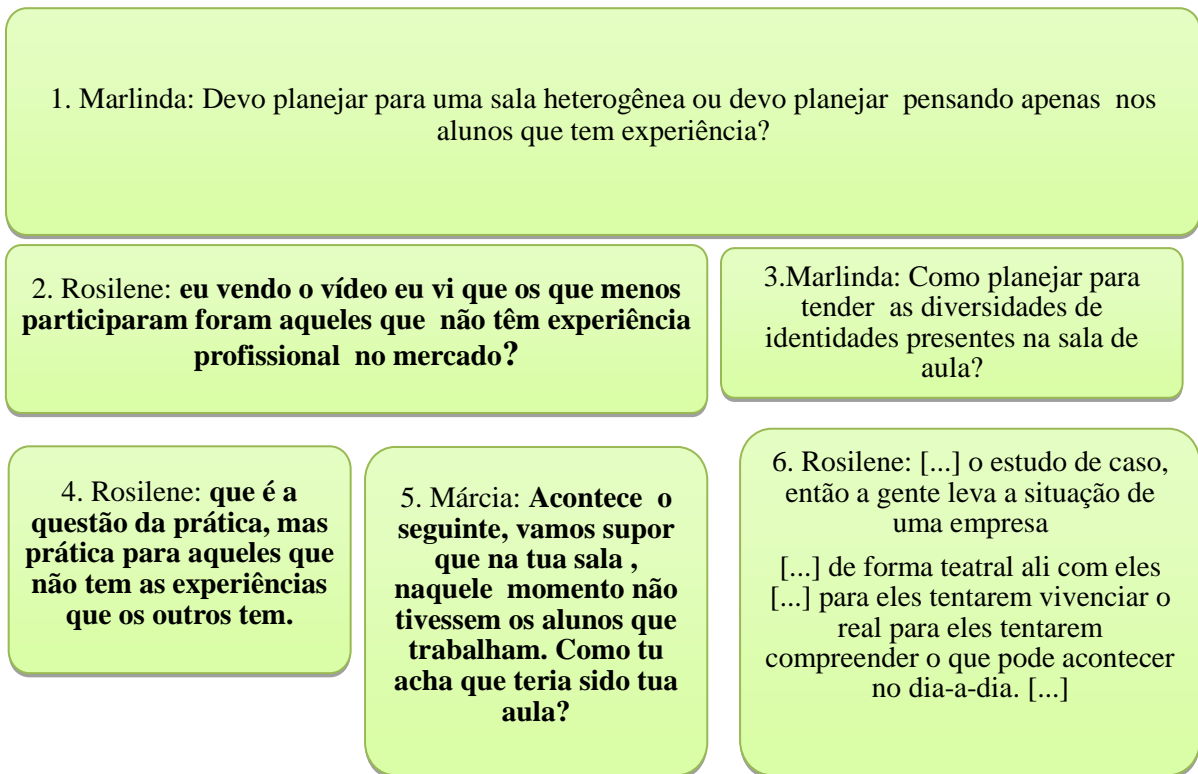


Figura 48: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

A professora Rosilene, ao ser instigada pela pesquisadora sobre planejamento de ensino como instrumento para atender as diversidades na sala de aula, percebe que os educandos sem experiência profissional foram os menos participativos na aula (“**vendo o vídeo eu vi que os que menos participaram foram aqueles que não tem experiência profissional no mercado.**”). O contexto colaborativo criado para discutir o planejamento de ensino como instrumento para atender as alteridades presentes na sala de aula colabora com a

professora Rosilene para refletir criticamente sobre esse instrumento (“[...] **que é a questão da prática, mas prática para aqueles que não tem as experiências que os outros têm**”).

Antes das ações reflexivas, a aula da professora Rosilene foi pensada para um grupo homogêneo como se todos tivessem formação profissional. A partir das ações reflexivas, a professora percebe que a sala de aula é constituída, também, por educandos sem experiência profissional. No entanto, suas reflexões giram em torno de uma dicotomia, ou seja, alunos com experiências profissionais e alunos sem experiências profissionais; portanto, atividades distintas. Não há clareza de que o planejamento de ensino possa conter uma metodologia que atenda a heterogeneidade da sala de aula num processo interativo entre os mais experientes e o menos experientes, profissionalmente.

Dessa forma, a professora Marlinda, com o intuito de fazê-la perceber a importância do planejamento de ensino como instrumento possibilitador de uma prática pedagógica que considere a sala de aula como espaço heterogêneo e possível de interação entre as diversidades, estabeleceu o conflito no contexto da figura 49 que dá continuidade ao contexto colaborativo da figura 48.

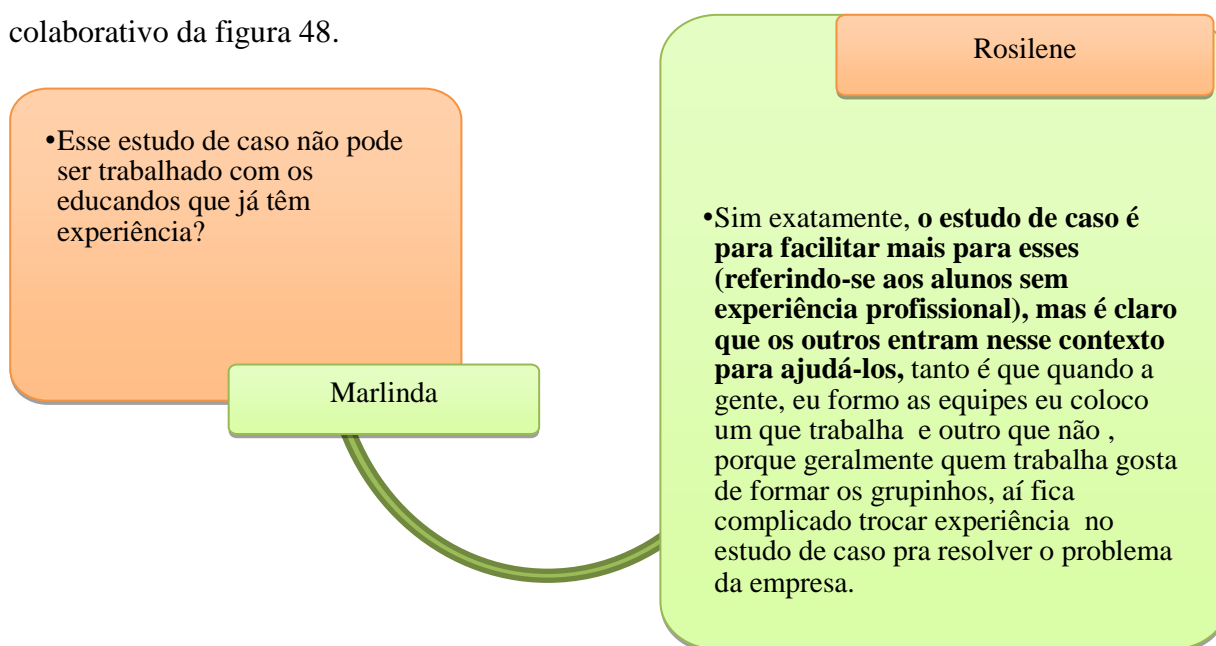


Figura 49: Ações reflexivas intersicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

A professora Rosilene reconhece que a atividade pode ser desenvolvida de forma que os educandos mais experientes possam ajudar os menos experientes, mas não consegue, ainda, ter clareza de que é processo de interação, ou seja, há troca de experiências entre ambos propiciando o processo colaborativo entre os alunos desafiando a comunicação unilateral (“**o estudo de caso é para facilitar mais para esses (referindo-se aos alunos sem experiência profissional), mas é claro que os outros entram nesse contexto para ajudá-los, [...]**”).

Conforme Mizukami (1986), na tendência tradicional de educação existe preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. O enunciado da professora Rosilene, expresso no conhecimento prévio (“**É organizar os assuntos [...]**”), bem como as ações reflexivas interpsicológicas ratificam esse processo, conforme figura 50:

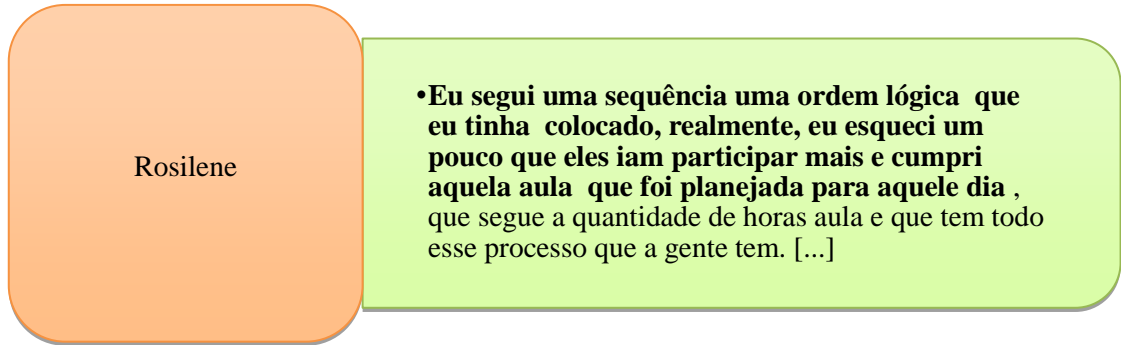


Figura 50: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

A figura 50 expressa o momento em que a professora manifesta preocupação em seguir sequência lógica do conteúdo a ser explanado de forma a cumprir o que havia planejado. Essa postura contribui para evidenciar o planejamento de ensino como princípio prático e a prática pedagógica academicista. Esse contexto em outro momento das ações reflexivas, por meio da mediação da pesquisadora, foi percebido pelos demais partícipes, conforme contexto colaborativo da figura 51.

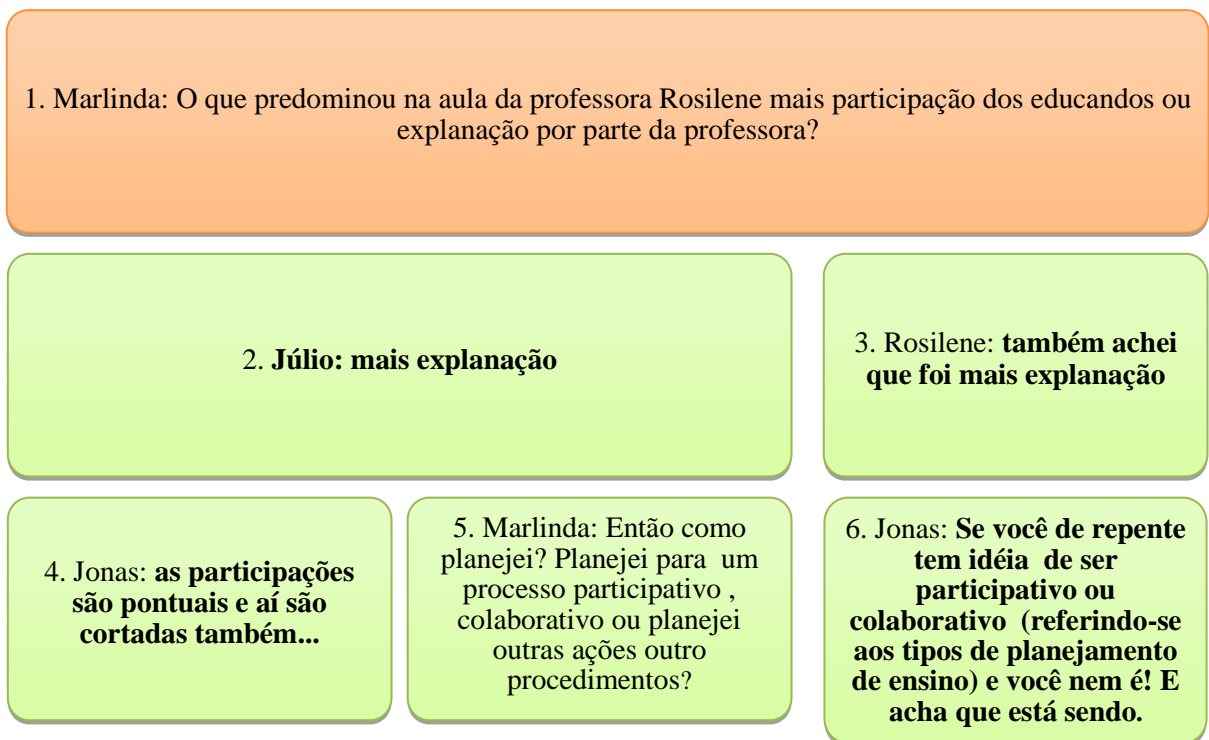


Figura 51: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

Para Behrens (2005, p. 43) “[...] a metodologia na abordagem tradicional caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas [...]”. Essa é uma característica predominante na aula da professora Rosilene, pois tanto os demais partícipes como a própria professora Rosilene, após a videoformação e os contextos colaborativos criados durante as ações reflexivas, conseguiram ter esta percepção (**Júlio: “mais explicação”, Rosilene: “também achei que foi mais explicação...”**). O professor Jonas enfatiza ainda que a participação do educando é pontual, não oportunizando o diálogo interativo, uma vez que a partícipe não oportuniza discussões (**Jonas: “as participações são pontuais e aí são cortadas também...”**). Recorremos a Mizukami (1986), para interpretar as observações realizadas pelos partícipes, ou seja, evidenciamos por parte da professora Rosilene, preocupação com a variedade e quantidade de conteúdos do que com a formação do pensamento reflexivo.

Se por um lado, as percepções da pesquisadora e dos partícipes: Júlio e a própria Rosilene revelam a presença da tendência tradicional de educação na sua atividade de planejar o ensino; por outro, o professor Jonas nos conduz a refletir sobre os erros de percepções os quais nos impedem de compreender a realidade como ela é. Nesse sentido, a professora Rosilene possuía a percepção de que desenvolvia o planejamento participativo, enquanto que, as características da aula nos levava a concluir que a prática pedagógica é academicista e o planejamento de ensino é compreendido como roteiro.

A colaboração desenvolvida ao longo das ações reflexivas propiciou, a todos os envolvidos, reflexões críticas acerca dos significados de planejamento de ensino e sua relação com a prática pedagógica. Baseada nessa compreensão a professora Marlinda indagou a professora Rosilene o que faria diferente no planejamento de ensino e, conseqüentemente, na prática pedagógica, segue na figura 52 a autoavaliação realizada pela professora Rosilene:

Rosilene:

- **Não excluir porque eu achei que de uma certa forma houve exclusão minha ali no meu planejamento dos que não tem experiência** em relação aos que ficaram mais interagindo, ou então **estimular mais a discussão entre eles para haver uma troca de experiência** de quem trabalha e de quem não trabalha.

Figura 52: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva da professora Rosilene, realizada em 12/09/2009.

Nesse contexto, a colaboração dos pares promoveu condições, por meio de questionamentos e dos conflitos gerados no âmbito das ações reflexivas inter e intrapsicológicas, para que a professora Rosilene avançasse na compreensão, quando acrescenta dois fatores: a aprendizagem entre aluno-aluno de forma interativa e não unilateral onde somente o mais experiente ajuda o menos experiente (“**estimular mais a discussão entre eles para haver uma troca de experiência**”) e a construção de planejamento de ensino que trabalhe com as diversidades presentes no espaço da sala de aula (“**Não excluir, porque eu achei que de uma certa forma houve exclusão minha ali, no meu planejamento, dos que não têm experiência**”)

A interação e a negociação entre os partícipes e a pesquisadora desenvolvidos ao longo da pesquisa, mediadas por oficinas e ações reflexivas inter e intrapsicológicas propiciaram o avanço do pensamento conceitual da professora Rosilene dando-lhe a possibilidade de ampliar o significado de planejamento de ensino de forma a refletir criticamente sobre o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto educacional, buscando alternativas para a aprendizagem significativa.

A seguir, apresentamos a análise do significado de planejamento de ensino após o estudo de formação sobre esse instrumento.

2.1.1.5 Segunda videoformação: andanças da professora Rosilene

Apresentamos na figura 53, o conhecimento prévio de planejamento de ensino pela professora Rosilene e o conceito ampliado após estudos e, posteriormente, realizamos um paralelo entre os conceitos.

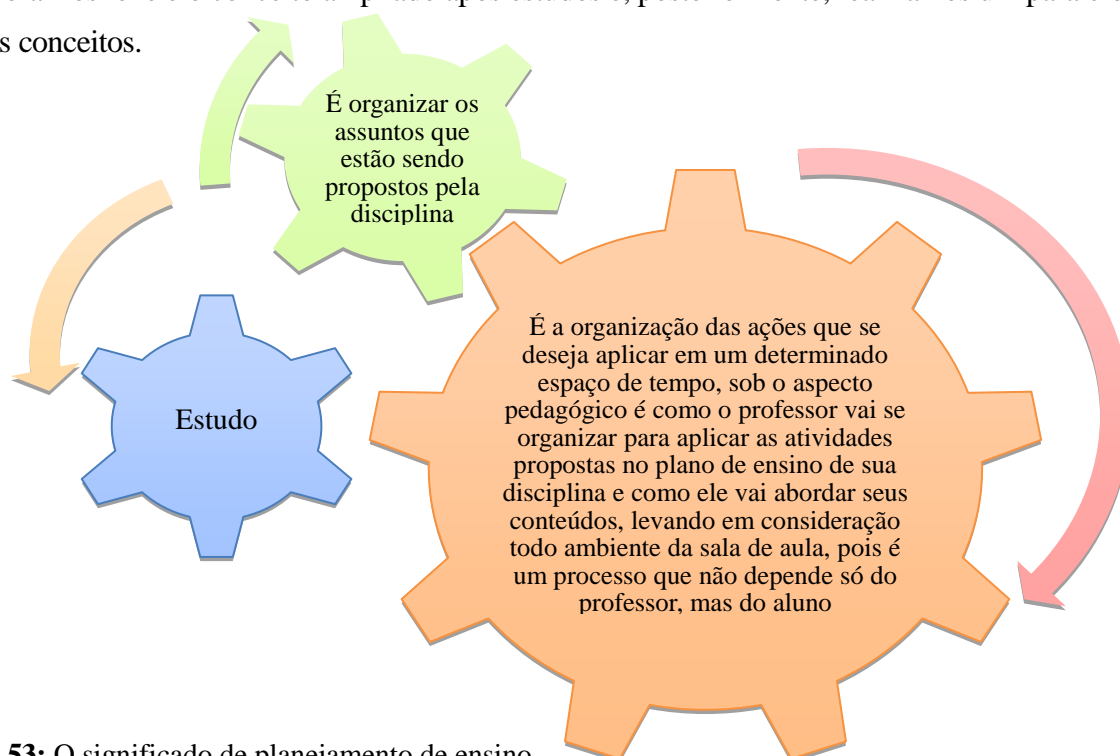


Figura 53: O significado de planejamento de ensino

Fonte: Questionário aplicado em outubro de 2008 e sessão reflexiva

No nível de caracterização são enumerados os atributos essenciais e internos que distinguem o fenômeno. Os atributos da caracterização desprendem-se do campo sensorial, mas seu grau de generalidade está restrito às singularidades do fenômeno.

Ao enumerar os atributos essenciais: organização e processo (atributos universais) e o atributo pedagógico (atributo singular), que identifica o fenômeno em uma classe, nesse contexto, a classe da educação, restringe à singularidade desse fenômeno.

Assim, consideramos que professor e aluno são indícios que fazem parte do conceito do processo de ensino e de aprendizagem, porém, esse processo não se limita a esses indícios.

A partir desse contexto, consideramos que a partícipe avançou no significado de planejamento de ensino, pois passou de um nível de caracterização menos elaborado para um mais elaborado. Esse avanço contribuiu para a professora ressignificar o planejamento de ensino. A intencionalidade presente para desenvolver o planejamento de ensino colaborativo a impulsionou a ter uma postura crítica frente à prática pedagógica.

Assim, passamos a análise da videoformação da partícipe. Primeiramente faremos a análise das ações reflexivas intrapsicológicas, em seguida, a análise das ações reflexivas interpsicológicas.

A partícipe realizou análise intrapsicológica respondendo 28 questões propostas nas ações de questionar (11), analisar (07), desenvolver o conceito. Nesta seção, o partícipe respondeu a todas as questões de questionar, analisar, desenvolver o conceito, contudo, não respondeu a única ação reflexiva de interrogar o modelo, bem como não respondeu a nenhuma das três questões propostas na implementação do modelo.

a) O caminho solitário: é impossível ser feliz sozinha

Consideramos o videoteipe como instrumento responsável por mediar a nossa compreensão sobre planejamento de ensino, porém esse processo não é realizado de forma aleatória, mas sistematizado por ações reflexivas que colaboram para termos consciência das concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam nossas idéias e que interferem na nossa prática pedagógica. Assim, a análise do videoteipe da professora Rosilene sistematizado pelas ações reflexivas contribuíram para compreendermos os significados que permeiam a sua prática pedagógica. Nesse contexto, verificamos avanço no pensamento conceitual partícipe que colaborou com mudanças na prática pedagógica.

Iniciamos análise pela compreensão de educando formada pela professora Rosilene, conforme enunciado apresentado na figura 54:

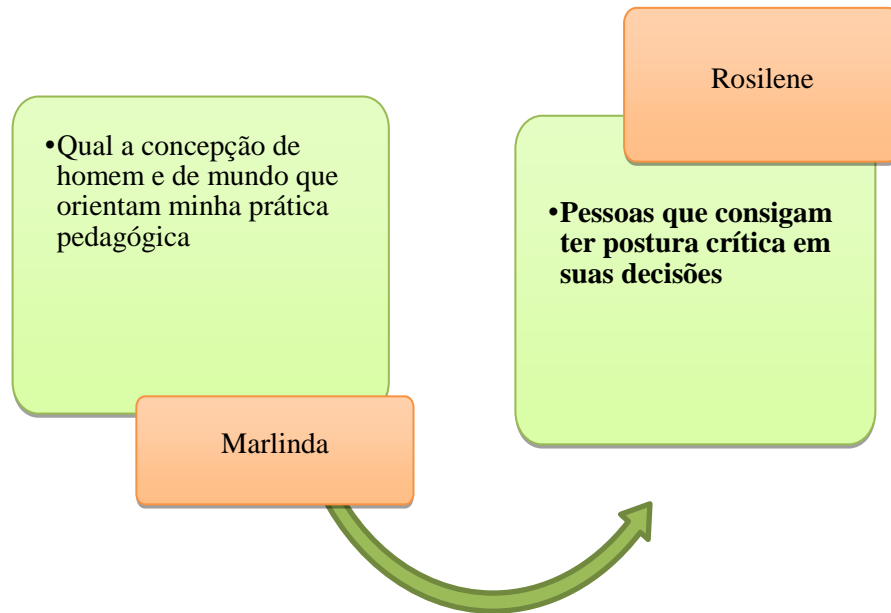


Figura 54: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Podemos verificar na figura 54 que a partícipe concebe o educando como ser crítico, subentendendo-se a criticidade, como postura ativa diante da realidade que o cerca. Essa idéia se contrapõe a concepção de homem anteriormente definida na primeira videoformação em que a preocupação contemplava a formação profissional sem a preocupação de uma formação crítica com o mundo em torno de si.

Essa preocupação, também, se faz presente no significado de planejamento de ensino ampliado pela professora Rosilene (“[...] **levar em consideração todo o ambiente em sala de aula, pois é um processo que não depende só do professor, mas do aluno**”). O enunciado, ainda, demonstra a preocupação dessa partícipe em envolver o educando nessa atividade, ressignificando a concepção anteriormente apresentada no conhecimento prévio, onde enfatizava o planejamento de ensino apenas como atividade do professor (“**organizar os assuntos que estão sendo proposto pela disciplina**”).

Outro ponto a se considerar quanto ao atributo organização, enumerado no conhecimento prévio, é a sua vinculação à visão de preparar os conteúdos da aula, propostos pela disciplina, ou seja, a prática pedagógica se restringe apenas a transmissão de conteúdos, como já discutido. Essa visão após os estudos de formação é, ampliada para a concepção de que organizar significa preparar conteúdos e atividades. Desse modo, a professora Rosilene busca em sua prática pedagógica a interação entre teoria e prática, conforme podemos observar nos excertos da figura 55:

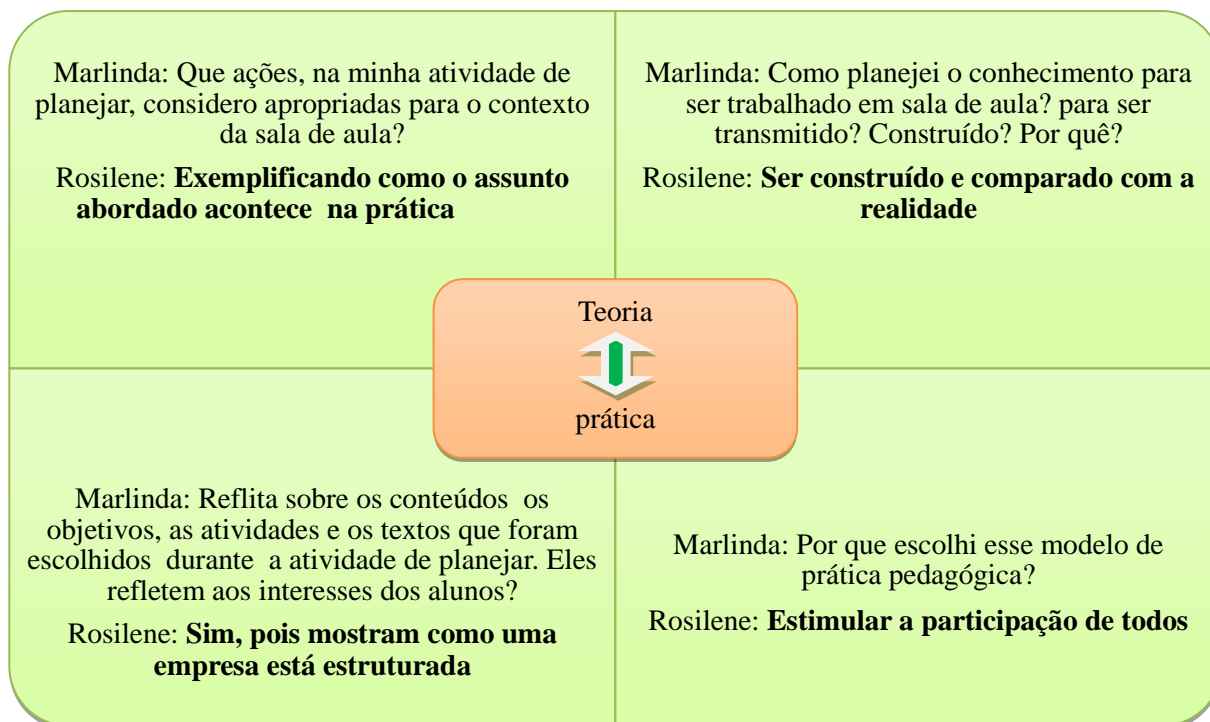


Figura 55: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

O contexto da figura 55 aponta para a prática pedagógica em busca de superação das aulas expositivas centrada apenas no professor para incentivar a participação do educando (“**Estimular a participação de todos**”) por meio de atividades práticas tendo com base o conteúdo da aula (“**Exemplificando como o assunto abordado acontece na prática**”) que considera de interesse do educando (“**Sim, pois mostram como uma empresa está estruturada**”).

Com base nos excerto da figura 55, compreendemos que a professora Rosilene busca superar o planejamento de ensino como princípio prático pelo planejamento participativo ao estimular a participação dos alunos na construção do conhecimento de forma a ser compreendido pelo educando como funciona na prática (“**Ser construído e comparado com a realidade**”) a fim de que, esse educando, possa se posicionar de forma crítica.

As ações reflexivas demonstram a intencionalidade da professora Rosilene em desenvolver o planejamento participativo, mas existem alguns sentidos e significados internalizados pela partícipe durante a trajetória de vida pessoal e profissional expresso nas ações reflexivas que demonstram valores da tendência tradicional em educação, ainda, arraigados na forma de pensar, sentir e agir sobre o processo educativo, que dificultam o desenvolvimento de dimensão política na prática pedagógica, uma vez que persistem pensamentos e atitudes metodológicas da tendência tradicional.



Figura 56: Ações reflexivas interpessoais da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpessoal da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Para Luckesi (1994), o método de ensino na tendência tradicional em educação segue alguns passos, entre eles a preparação do educando (definição do trabalho, recordação da matéria anterior e despertar o interesse) e aplicação (resoluções de exercício para retenção ou fixação da matéria), visando à preparação intelectual do mesmo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica da professora Rosilene ainda apresenta essas características: recordação da matéria anterior (**“Iniciei a aula resgatando algumas informações da aula anterior”**), definição do trabalho (**“Organizando os tópicos a serem discutidos em sala”**), resoluções de exercícios para fixação ou retenção do conteúdo (**“[...] bem como exercício de fixação; aulas expositivas e práticas com exercício para melhorar os assuntos abordados.”**).

Percebemos pelas análises das ações reflexivas intrapessoais que a professora Rosilene evoluiu no significado de planejamento de ensino, pois busca em sua prática pedagógica planejamento participativo. Contudo, alguns valores da tendência tradicional em educação se fazem presentes na prática pedagógica dificultando o desenvolvimento do planejamento participativo.

Passaremos para a análise das ações interpessoais realizadas pela professora Rosilene e seus pares.

b) O caminho da colaboração: por onde for quero ser seu par

Os contextos colaborativos das oficinas e das sessões reflexivas da videoformação da professora Rosilene e demais colaboradores propiciaram a partícipe avançar no significado de planejamento de ensino. Desse modo a ser solicitada que fizesse um paralelo entre a aula da primeira e da segunda videoformação a professora Rosilene posicionou-se da seguinte forma:

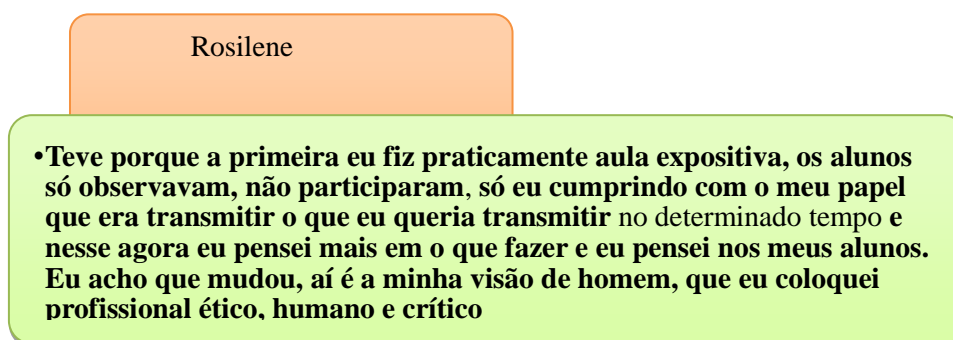


Figura 57: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

No excerto da figura 57 a professora Rosilene percebe mudanças na prática pedagógica após o processo colaborativo propiciado pelos estudos de formação, uma vez que compreende que, na aula da primeira videoformação, a metodologia restringiu-se a aula expositiva, objetivando apenas a transmissão do conhecimento (“**Teve porque a primeira eu fiz praticamente aula expositiva, os alunos só observavam, não participaram, só eu cumprindo com o meu papel que era transmitir o que eu queria transmitir**”), acentuado a importância da própria professora Rosilene no processo de ensino e de aprendizagem (“[...] **só eu cumprindo com o meu papel que era transmitir o que eu queria transmitir [...]**”).

Na segunda videoformação, a professora Rosilene apresenta intencionalidade na busca de planejamento de ensino que atenda a nova concepção de educando, desenvolvida no contexto colaborativo desta pesquisa, a fim de superar a visão de homem na perspectiva, apenas técnica presente na primeira vídeoformação. Essa superação conduz a concepção de homem na perspectiva: profissional, ética, humana e crítica, preocupando-se, dessa forma, com o educando como ser integral apontando para multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, na dimensão humana, política e técnica. Nesse sentido, avança na concepção de homem que por sua vez influencia no planejamento de ensino e no desenvolvimento deste (“[...] **e nesse agora eu pensei mais em o que fazer e eu pensei nos**

meus alunos. Eu acho que mudou, aí é a minha visão de homem, que eu coloquei profissional ético, humano e crítico [...]”)

A busca por desenvolver planejamento de ensino que atendesse a nova concepção de homem, a professora Rosilene propôs uma atividade extraclasse com o intuito dos educandos conhecerem os diversos tipos de organograma presentes nas empresas de Parnaíba. Em razão do objetivo da professora Rosilene não ter ficado claro durante as ações reflexivas intrapsicológicas, a professora Marlinda propiciou momento de reflexão crítica acerca do mesmo, conforme excerto apresentado na figura 58:

Marlinda: Rosilene qual era o objetivo que você pretendia alcançar com os alunos e com essa atividade, uma vez que nas ações reflexiva intrapsicológicas o objetivo está voltado para o que você quer?

Rosilene: o meu objetivo para com eles... **era para eles visualizarem o que era um organograma; para que a empresa elabora e o que ela coloca no organograma dela e saber se a empresa tinha ou não tinha. Tanto é que eles foram no “supermercado X” e não tinha o organograma,** mas o supermercado é uma empresa, tem o dono, tem o chefe e tem os funcionários. Aí mais na frente que a gente tá avançado no assunto **eles estão montando o organograma das empresas que eles visitaram e não tinham.** Dentro da estrutura organizacional da empresa a gente se depara com estruturas que é o organograma que é o departamento, que são os cargos que existem na empresa que eles tem que conhecer no dia a dia, porque e muita teoria muita informação: **Professora será que existe isso?** E eles não têm noção se existe isso na pratica.

Figura 58: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Os objetivos da professora Rosilene visam à aprendizagem significativa que segundo Vasconcelos (2005), corresponde às reais necessidades dos educandos relacionados aos conhecimentos prévios. Visa o que é importante para a formação pessoal e profissional. Com base no autor, percebemos que a professora Rosilene busca essa aprendizagem quando parte das dúvidas do educando sobre a existência de organogramas nas empresas ([...] **“Professora será que existe isso?”** [...]) propõe, desse modo, a oportunidade do educando investigar *in lócuo* como funciona os organogramas das empresas (**“[...] era para eles visualizarem o que era um organograma; para que a empresa elabora e o que ela coloca no organograma dela e saber se a empresa tinha ou não tinha. Tanto é que eles foram no “supermercado X” e não tinha o organograma, [...]”**). Nesse contexto, a professora Rosilene busca superação da prática pedagógica academicista para um prática que contribua na construção do conhecimento por parte do educando, um conhecimento duradouro que possa ser

internalizado e utilizado (“eles estão montando o organograma das empresas que eles visitaram e não tinham [...]”)

Na sessão reflexiva da primeira videoformação questionamos a professora Rosilene sobre o fato do planejamento de ensino está voltado para alunos com experiências profissionais. Percebemos, nesse segundo momento, a preocupação em desenvolver atividades para oportunizar, também, a participação dos alunos sem experiência profissional. Em um dos momentos da sessão reflexiva, a professora Marlinda indagou a professora Rosilene como se deu a busca por uma concepção de educando mais participativo. O quadro 59 contempla as reflexões da professora Rosilene.

Rosilene: Foi a partir dos encontros, foi porque a gente não se vê. Uma coisa é você chegar aí e ministrar a aula e outra coisa é você parar e olhar o que você está fazendo, é a questão da reflexão, olhar para si e olhar para os outros, eu não conseguia me ver como professora, mas realmente é dessa forma eu fico podando os meus alunos, eu pergunto tô respondendo, tô correndo com o assunto. Esse não eu fiz diferente, aí eu pensei tem alunos que trabalham e outros não, eu quero que eles conheçam uma empresa, o que faz na empresa, quem é o seu chefe, qual a função da empresa,.....deu para melhorar um pouco mais ainda recebi algumas recomendações. Algumas reflexões que eu coloquei aqui, ainda, estou refletindo.

Figura 59: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

A ênfase nesse processo está nos encontros de formação que contribuíram para a colaboração entre pares. As vozes que se entrecruzam provocando conflitos, negociações consensos ou não, instigaram reflexões críticas durante a pesquisa colaborando na ressignificação da compreensão de prática pedagógica, em especial, da professora Rosilene (“Foi a partir dos encontros, foi porque a gente não se vê. Uma coisa é você chegar aí e ministrar a aula e outra coisa é você parar e olhar o que você está fazendo, é a questão da reflexão, olhar para si e olhar para os outros, eu não conseguia me ver como professora, mas realmente é dessa forma eu fico podando os meus alunos, eu pergunto tô respondendo, tô correndo com o assunto”). Esses contextos colaboraram para a partícipe avançar, também, no nível de reflexão, se antes demonstra refletir mecanicamente, após os contextos colaborativos de formação, a reflexão deixa de ser mecânica para um nível de reflexão prática espontânea valorizando a experiência como foco para decisões (“[...], mas realmente é dessa forma eu fico podando os meus alunos, eu pergunto tô respondendo, tô correndo com o assunto. Esse não eu fiz diferente, [...]”). A partir dos conflitos gerados

na primeira videoformação e nos estudos de formação tenta desenvolver um planejamento de ensino envolvendo os educandos sem experiência profissional (“ [...] **Esse não eu fiz diferente, aí eu pensei tem alunos que trabalham e outros não, eu quero que eles conheçam uma empresa, [...]**”).

Como já discutimos anteriormente, a professora Rosilene, após os contextos colaborativos das sessões reflexivas e dos estudos de formação, avança no significado de planejamento de ensino. Se antes sua prática pedagógica apresentava relação professor e educando, verticalizada, tendo sob o controle da partícipe o poder de decisão quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na sala de aula, entre outras práticas, no significado ampliado e em desenvolvimento democratiza essa relação professor e educando ao permitir a participação do educando no desenvolvimento do planejamento de ensino conforme o significado de planejamento de ensino ampliado (“[...] **pois é um processo que não depende só do professor, mas do aluno.**”).

A compreensão da professora Rosilene de educando como parte integrante do planejamento de ensino é materializada nas atividades propostas no planejamento de ensino, conforme excerto da figura 60:

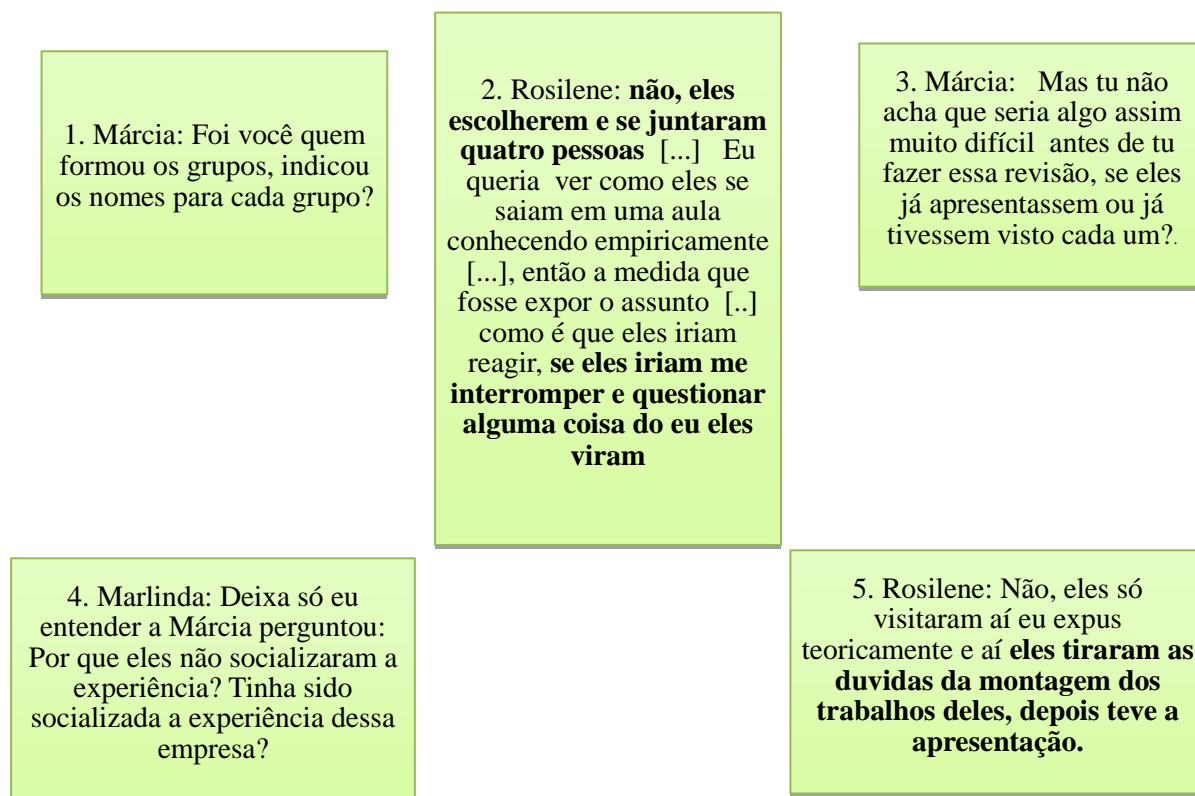


Figura 60: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

O contexto colaborativo apresentado na figura 60 demonstra que a professora Rosilene busca o autodesenvolvimento e a realização pessoal do educando a partir dos seus interesses, provocando experiências de aprendizagem, valorizando a espontaneidade e a criatividade do mesmo. Desse modo, a partícipe criou oportunidades para a participação ativa do educando em atividades extra-classe e a conclusão em sala de aula (**“Não, eles escolherem e se juntaram quatro pessoas, [...] se eles iriam me interromper e questionar alguma coisa do que eles viram; eles tiraram as duvidas da montagem dos trabalhos deles, depois teve a apresentação”.**)

O contexto colaborativo da sessão reflexiva interpsicológica propiciou entre os envolvidos num processo de interação em busca de consenso sobre os conflitos originados no decorrer desse contexto, colaborando com a professora Rosilene no processo de auto-reflexão sobre a prática pedagógica.

Em outro momento das ações reflexivas, a professora Marlinda indagou a professora Rosilene sobre o tipo de planejamento de ensino que procurou desenvolver durante a aula. O excerto 61 expressa a compreensão da professora Rosilene:

Rosilene: **eu acho que foi colaborativo, não sei...
Acho que um pouco de tudo também**

Figura 61: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Na concepção da professora Rosilene, após as discussões travadas, desenvolveu o planejamento colaborativo, mas não demonstra sentimento de confiança na afirmação (**“eu acho que foi colaborativo não sei... acho que um pouco de tudo também”**). Durante a sessão reflexiva da videoformação a partícipe, em alguns momentos, entrou em conflito com as opções metodológicas, provocado por indagações de seus pares ao refletirem sobre o momento da socialização do resultado da investigação realizada pelos educandos nas empresas sobre organograma. Na concepção da professora Márcia, a professora Rosilene não conseguiu desenvolver um contexto colaborativo durante a aula, conforme excertos da figura 62:

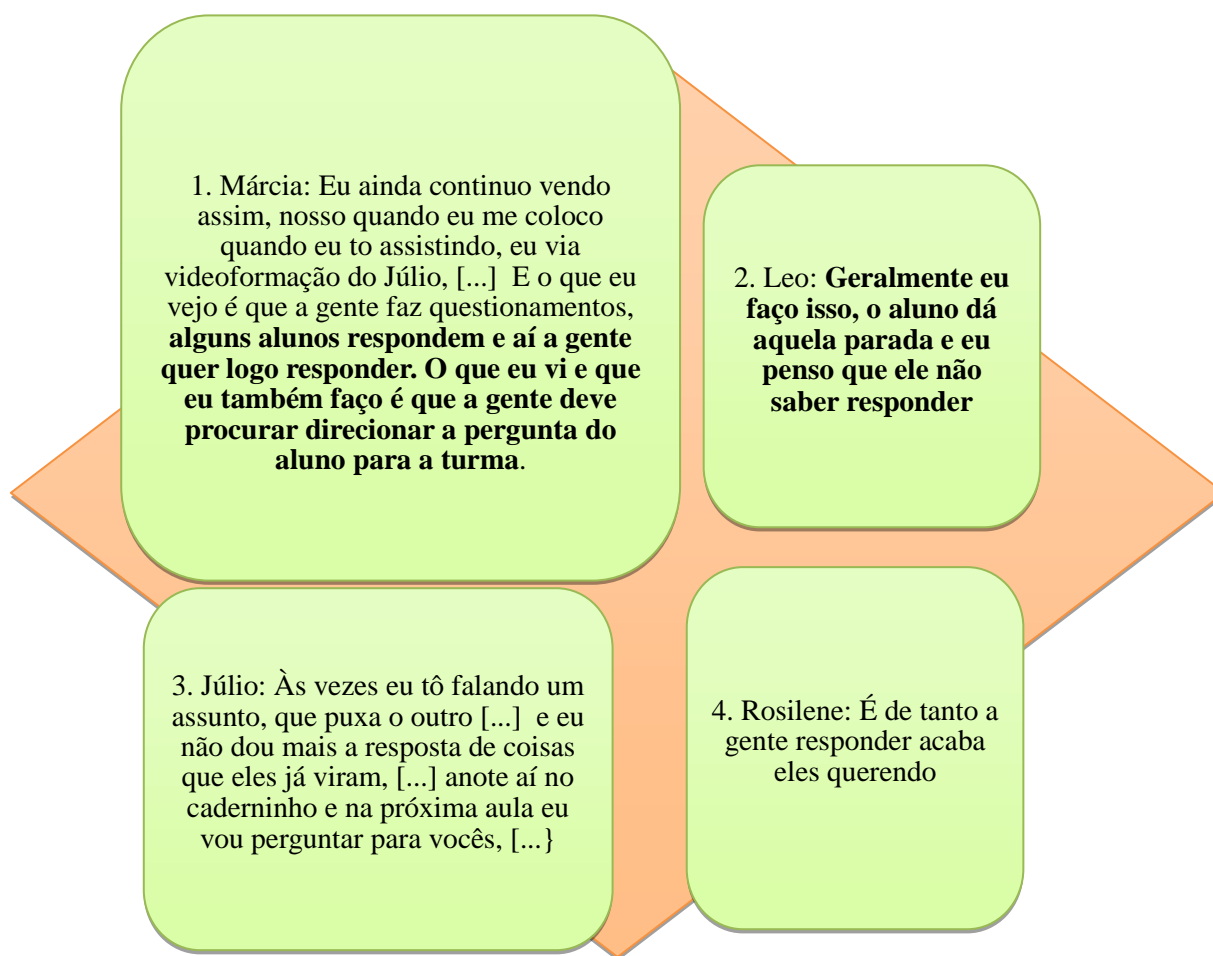


Figura 62: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Pelos enunciados dos partícipes na figura 62, a professora Rosilene, ainda, apresenta valores da tendência tradicional de educação não oportunizando a interação entre os educandos e o desenvolvimento de discussões sobre o tema da aula.

O contexto das ações inter e intrapsicológicas desenvolvido pelas videoformações e as oficinas de formação colaboraram para ressignificar o conhecimento prévio de planejamento de ensino da partícipe atribuindo-lhe novos atributos que redimensionaram a prática pedagógica dessa professora em busca de um planejamento colaborativo.

Nesse contexto, e considerando que os conceitos não são estáticos e estão em constante evolução cultural e histórica, indagamos a professora Rosilene o que faria de diferente no seu planejamento de ensino. A figura 63 contempla as reflexões dessa partícipe.

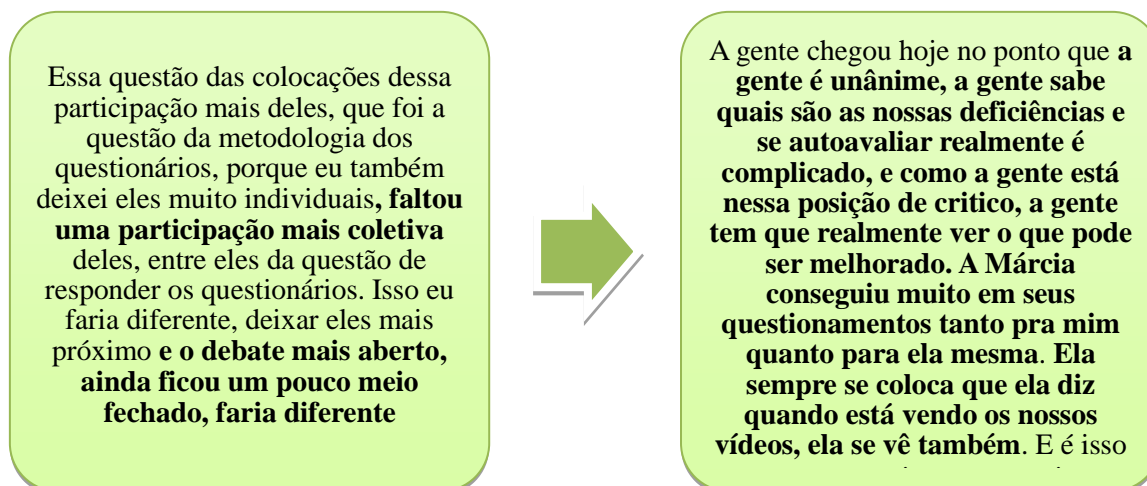


Figura 63: Ações reflexivas interpsicológicas da professora Rosilene

Fonte: Sessão reflexiva interpsicológica da professora Rosilene, realizada em 11/11/2009.

Nesse momento, é importante destacar que os significados e sentidos até aqui discutidos e apresentados são temporais, razão pela qual ao final da sessão reflexiva da professora Rosilene, a mesma consegue vislumbrar possibilidades para melhorar sua prática pedagógica (“[...] **faltou uma participação mais coletiva [...] e o debate mais aberto, ainda ficou um pouco meio fechado, faria diferente**”) e percebe que os contextos colaborativos de si-com-o-outro foram relevantes para o crescimento pessoal e profissional (“**A Márcia conseguiu muito em seus questionamentos tanto pra mim quanto para ela mesma. Ela sempre se coloca que ela diz quando está vendo os nossos vídeos, ela se vê também**”) e de todos os envolvidos no processo, uma vez que a videoformação propicia a projeção de si nos personagens favorecendo a compreensão de quem sou, de como vejo e de como sou percebido (“**gente é unânime, a gente sabe quais são as nossas deficiências e se autoavaliar realmente é complicado, e como a gente está nessa posição de crítico, a gente tem que realmente ver o que pode ser melhorado**”).

2.1.1.6 Síntese do caminho percorrido pela professora rosilene: encontro ou desencontro?

É importante ressaltarmos que em um primeiro momento a partícipe apresentou conhecimento prévio de planejamento de ensino antes do processo de formação (oficinas e videoformação) e no segundo momento, após os estudos de formação, ampliou o significado de planejamento de ensino já internalizado.

O conhecimento prévio de planejamento de ensino expressado pela partícipe coloca no centro do processo de ensino e de aprendizagem o professor, como especialista, pois domina os conteúdos da disciplina que ministra. Nesse sentido, a competência do professor segundo Perez Gomez (2000, p. 355) “[...] reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos”

Esse conceito é materializado na prática pedagógica da professora Rosilene, seu planejamento de ensino visa a transmissão de conteúdos e exercício de fixação. As discussões iniciadas ou são unilaterais, apenas o professor transmitindo o conteúdo e, em raríssimos momentos, são bilaterais somente entre o professor e educando e não extrapolam para outras realidades, uma vez que são indagações e respostas direcionadas aos conteúdos desenvolvidos.

O planejamento nessa perspectiva não corresponde a intenção da professora Rosilene de desenvolver planejamento participativo. Nesse contexto, a intenção não corresponde a ação. Enquanto a professora Rosilene, teve a intenção de desenvolver com a turma o planejamento participativo sua prática percorreu a tendência tradicional em educação. Nessa perspectiva, seu planejamento de ensino configurou-se como um roteiro dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, implicando em uma prática academicista, expressa pelo indício substancial: organizar os assuntos.

O nível de reflexão, nesse contexto, é expresso pela mecanização das ações, pois se acredita que o planejamento e a realização se identificam. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser concebida como espaço a-histórico e homogêneo.

Os significados e sentidos até o momento discutidos expressam o conhecimento prévio da professora Rosilene de planejamento de ensino: É organizar os assuntos que estão sendo propostos pela disciplina. Com base em Mizukami (1986), a relação professor e aluno é verticalizada e expressa pelo poder decisório do professor quanto a organização dos conteúdos e das atividades a serem realizadas decorrendo na passividade do educando que tem nas mãos do professor o destino de sua aprendizagem.

Por outro lado, ao seguirmos o caminho da pesquisa no contexto colaborativo de formação (oficinas e videoformação), avançamos no significado de planejamento de ensino da partícipe, para um nível mais elaborado de planejamento de ensino. A partícipe passou a manifestar-se sobre planejamento de ensino da seguinte forma: “É a **organização das ações** que se deseja aplicar em um determinado espaço de tempo, **sob o aspecto pedagógico** é como o professor vai se organizar para aplicar as atividades propostas no plano de ensino de sua

disciplina e **como ele vai abordar seus conteúdos**, levando em consideração todo ambiente da sala de aula, **pois é um processo que não depende só do professor, mas do aluno”**

O significado de planejamento de ensino expresso pela professora Rosilene na segunda videoformação apresenta novos atributos como: a organização das ações para abordar os conteúdos, o aspecto pedagógico e processo que não depende só do professor, mas do aluno. Esses atributos foram fundamentais para o desenvolvimento do planejamento de ensino da professora Rosilene, contribuindo para superar o planejamento de ensino como roteiro.

O atributo organizações das ações mudou o foco do significado de planejamento de ensino expresso no conhecimento prévio. Se antes a prática pedagógica da professora Rosilene se restringia a transmissão dos conteúdos, ao apropriar-se do atributo organização das ações para abordar os conteúdos, o conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo para contextualizar as atividades práticas, colocando o educando no centro do processo de ensino e de aprendizagem oportunizando a aprendizagem significativa por meio de experiências concretas.

O atributo pedagógico propicia a compreensão de que a docência não se restringe a sala de aula, razão pela qual a implementação de atividades extraclasse pela professora Rosilene com o intuito de propiciar a investigação.

Por fim, o atributo: processo que não depende só do professor, mas do aluno. A partir desse atributo a professora Rosilene compreende que o planejamento de ensino não é estático (roteiro), mas processo, razão pela qual o planejamento de ensino foi pensado para três aulas com propostas diferenciadas envolvendo o educando para alcançar o objetivo proposto e a nova concepção de homem: ético e crítico

Os atributos caracterizam a intenção da professora Rosilene pela superação do planejamento de ensino como roteiro para o planejamento de ensino participativo. Embora a partícipe tenha tido essa intenção, o desenvolvimento de seu planejamento aponta para o prático espontâneo, uma vez que para caracterizar planejamento participativo além dos atributos citados seria necessária a busca por uma reflexão crítica capaz não apenas de avançar com o conhecimento, mas capaz de transformar a realidade e a si.

Apesar de a professora Rosilene, ao final da sessão reflexiva, haver expresso dúvida quanto ao desenvolvimento do planejamento de ensino como dialógico-colaborativo. Compreendemos, com base nas discussões desta análise, que o planejamento de ensino da professora Rosilene encontra-se em um processo de transição entre o planejamento de ensino prático espontâneo e o planejamento de ensino participativo.

O nível de caracterização identificado no conhecimento prévio da partícipe passou de um nível menos elaborado para um nível mais elaborado, em razão dos novos atributos incorporados a esse conhecimento.

Desse modo, a evolução do significado de planejamento de ensino possibilitou a partícipe deliberar suas ações durante a atividade de planejar o ensino, visto que buscou por um planejamento participativo. Essa postura aponta para o crescimento pessoal/profissional da professora Rosilene.

A black and white photograph showing a pair of hands holding a pen over a technical drawing of a garment, likely a pair of trousers or shorts. The drawing is laid out on a flat surface, and the hands are positioned as if about to draw or mark the lines. The drawing shows the waistband, side seams, and pocket areas. The text "CAMINHOS A PERCORRER..." is overlaid on the image.

CAMINHOS A PERCORRER...

CAMINHOS A PERCORRER...

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de
novo é o jeito de caminhar
(Thiago de Melo)

Ao ingressarmos pelos caminhos desta pesquisa, levávamos conosco sentimentos de angústias, receios, descrenças, interpretações e conceitos relacionados ao planejamento de ensino desenvolvido pelos professores de Ensino Superior.

Rememorando a trajetória deste trabalho, lembramo-nos que, os conflitos entre as compreensões, ideias, significados e sentidos sobre o tema em estudo foram interagindo em contextos colaborativos em busca de superá-los, mas desenvolvemos novas angústias e receios, ampliamos significados e sentidos. Os contextos colaborativos desenvolveram-se mediados pelos instrumentos de investigação desta pesquisa: o questionário, a videoformação e as oficinas de formação. A tríade colaborou no processo de superação relacionado aos nossos sentidos e significados de planejamento de ensino.

As vozes que se constituíram durante a realização da pesquisa, por vezes denunciavam, defendiam. As que problematizavam, solucionavam e as que duvidavam, por vezes, também, acreditavam em transformações na educação. Nesse processo dialético fomos compreendendo o significado de planejamento de ensino, temporariamente, uma vez que o conceito não é fenômeno estático, está sempre em evolução conduzido pelo processo sócio-histórico.

Dentre as angústias e conflitos da pesquisadora, situava-se a compreensão de que os professores do ensino superior não planejavam e não se preocupavam com o processo de ensino e de aprendizagem. Às vozes dos partícipes que se entrecruzaram durante a investigação, ao contrário! Evidenciaram a presença desse instrumento no contexto da prática pedagógica e preocupação com a aprendizagem dos educandos; os professores envolvidos na pesquisa planejam o ensino, porém pautados em conhecimentos advindos das experiências como alunos e internalizados como verdades.

Dentre a compreensão dos partícipes situava-se o planejamento de ensino como documento e como programa a ser seguido sobre os conteúdos a serem ensinados, em que alguns momentos se centravam no professor e outros momentos nas técnicas para ensinar. Desse modo, percebíamos prevalecer entre os partícipes a tendência tradicional e tecnicista de

educação propiciando o exercício solitário do magistério, permeado de angústias e conflitos sobre o ser professor.

Os contextos colaborativos propiciados pela pesquisa, mediados pela linguagem, contribuíram para negociarmos sentidos e significados de planejamento de ensino e a relação desses significados com a prática pedagógica. Esses contextos permitiram o desenvolvimento da reflexão crítica ao realizarmos a análise da própria prática pedagógica e dos valores éticos, morais e educacionais constituídos ao longo de nossa formação pessoal e profissional, para os quais vislumbramos transformações.

Nesse contexto, no que se refere à elaboração de conceitos, identificamos elementos de evolução do significado de planejamento de ensino que se refletiram na prática pedagógica dos partícipes. Dessa forma, vislumbramos transformações na compreensão de planejamento de ensino que conduziram os partícipes a buscarem alternativas no processo de ensino e de aprendizagem demonstrando a necessidade de refletirem sobre a própria prática. Esse contexto, ainda, nos oportunizou identificar o nível de elaboração conceitual do grupo e as implicações na prática pedagógica.

O avanço no nível de elaboração conceitual entre os partícipes contribuiu para compreendermos que a colaboração entre pares em contextos de conflitos, divergências, consensos, de socialização das angústias, temores, receios, fragilizou a resistência dos colaboradores, provocada pelo próprio processo de formação profissional e pelas experiências como aluno, ao planejamento de ensino que envolva o educando como sujeito ativo e o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

No decorrer das videoformações e ações reflexivas, verificamos a presença da intencionalidade pelos partícipes em desenvolver o planejamento de ensino participativo e dialógico-colaborativo. Nessa procura desenvolveram atividades para atingir esses objetivos. Todavia, os valores internalizados das tendências tradicional e tecnicista de educação, por vezes imperavam fragilizando esse processo.

Por outro lado, compreendemos que pelo processo da colaboração, provocamos transformações fortalecendo a consciência crítica dos partícipes criando possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas compartilhadas entre professores-educandos capazes de considerarem aspectos socioantropológicos e políticos que envolvem a atividade de planejar o ensino.

Desse modo, consideramos importantes este trabalho, pois provocamos conflitos internos entre os partícipes e a própria pesquisadora que vislumbram perspectivas de

transformações de significados, sentidos de planejamento de ensino internalizados ao longo de história de vida que se forjavam como verdades absolutas.

Nesse contexto, as verdades foram superadas por indagações que nos conduzem a refletir criticamente sobre nossa função como educador e a importância do planejamento de ensino como instrumento propiciador de desenvolver transformações nas estruturas sociais e, conseqüentemente, no processo educativo.

Compreendemos que esta pesquisa apenas iniciou uma discussão sobre a importância de compreendermos os significados de planejamento de ensino internalizados pelos professores do ensino superior e suas implicações na prática pedagógica, mas ficamos com a certeza de que despertamos nos partícipes desta pesquisa e na pesquisadora a busca por novos significados que contribuam para um planejamento de ensino forjado por ações compartilhadas, por trocas de experiências, percebendo que a prática pedagógica, nesse contexto, se constrói a todo instante porque é tecida por pessoas constituídas cultural e historicamente.

Recomendamos que os cursos de formação profissional no ensino superior propiciem momentos de contexto colaborativos para que nós, professores possamos compartilhar experiências, angústias, ansiedades **a fim de encontrarmos um novo jeito de caminhar na educação** para superarmos significados e sentidos de prática pedagógica internalizados a todo o momento.

Compreendemos que é **impossível ser feliz sozinho** no processo de construção de planejamento de ensino que se efetiva na prática pedagógica que vise transformações sócio-históricas. A colaboração nesse processo torna-se imprescindível.

Assim, por onde for quero ser seu par!

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. G. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campina-SP: Autores Associados, 2005.
- ALBUQUERQUE, M. O. de A. **Reflexão crítica e colaborativa: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.** Teresina, 2008.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **Filosofia da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- _____. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** São Paulo: Papirus, 2000.
- BORDENAVE, J. D. ; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BUTT, G. **O planejamento de aulas bem sucedidas.** São Paulo: *Special Book Services* Livraria, 2006.
- CABRAL, N. O. **Planejamento de ensino – conceitos e trajetórias: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade do Natal.** 1997. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- COMENIUS. J. A. **Didática Magna.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Org.) **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DESGAGNÉ, S. **Lê concept de recherche collaborative**. L'idée d' un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de Education*, n. 23, v.2, 1997. p.371-339.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção de Richard LaGravenese. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (112 min), videoscreen, color.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G; FERRIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livros, 2007.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2004.

FONTANA, R. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos, cultural, social, político, religioso e governamental**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Planejamento na sala de aula**. 6 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GANDIN, D; GANDIN, L. A. **Temas para o projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GANDIN, D. C. H. C.; CRUZ, L. **Planejamento na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 12. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2005

_____. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: genes e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZAGUINHA. O que é, o que é. Gonzaguinha [Compositor]. In: Caminhos do coração. São Paulo: Emi Odeon, 1982. 1 CD (48:64). Faixa 5 (6: 42).

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições progresso, 1989.

GUEDES, N. C. **A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M; LIMA, M. da G. S. B. O planejamento como atitude. In.: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Formação de professores: texto & texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, educação e sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília-DF: Líder, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. ; LOREIRO, E. Jr. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOBIM, TOM. Wave. Tom Jobim [Compositor]. In: Wave. São Paulo: A&M Records, 1967. 1 CD (30:57). Faixa 1 (2:51).

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEÕES E CORDEIROS. Direção de Robert Redford. Estados Unidos: Fox Film Corporation, 2000. 1 DVD (91 min.), videoscreen, color.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

LIMA, M. do S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, M. do S. L.; GARCIA, Z. O professor e o trabalho coletivo. In: LIMA, M. S. L. **Hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

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

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMINOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky: uma revista no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MOTA, L. M. V. de M.; GUERRA, M. A construção compartilhada de conhecimento em um curso para coordenadores pedagógicos. In: SCHETTINI, R. H.; DAMINOVIC, M. C.; HAWI,

M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky**: uma revista no início do Século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MATEUS, E. Práxis Colaborativa e as possibilidades de si-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. **Vygotsky**: uma revista no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 6. ed. São Paulo: Pala Athenas, 2007.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí Teresina, Piauí, 2007.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, F. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula**. 16 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: metodologia alternativa. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

MORIN, E. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, L. M. V. de M. A construção compartilhada de conhecimento em curso para coordenadores pedagógicos. In: SCHETTINI, R. H.; DAMINOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky**: uma revista no início do Século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

O ESPELHO TEM DUAS FACES. Direção de Barbra Streisand. Estados Unidos: Columbia Pictures Corporation, 1996. 1 DVD (126 min), videoscreen, color.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. P. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. P; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2002.

RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História do Brasil**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. (Org.) A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes Perspectivas. In. SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SANT'ANNA, F. M. *et. al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes**: formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, F. A. R. **A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor**: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí Teresina, Piauí, 2008.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

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

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2000.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em minha pesquisa. Você precisa decidir se quer ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte a responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido por MARLINDA PESSÔA ARAUJO. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o comitê de Ética em Pesquisa pela Universidade federal do Piauí.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: PLANEJAMENTO DE ENSINO: em busca da colaboração

Pesquisadora Responsável: Marlinda Pessôa Araujo

Telefone para contato: (86) 3322-7595/94024404

Descrição da pesquisa

Esta é uma pesquisa colaborativa, que tem como objetivo geral investigar quais são as relações existentes entre a prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior do município de Parnaíba –PI. Especificamente, o estudo se propõe a identificar quais são os conhecimentos prévios de planejamento de ensino internalizados pelos partícipes colaboradores; verificar quais são os níveis de elaboração dos significados prévios; caracterizar as práticas pedagógicas e de planejamento de ensino dos colaboradores, antes e após as oficinas de formação; analisar a relação existente entre o processo de colaboração do conceito de planejamento de ensino e as características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Pretendemos utilizar no decorrer da execução desta pesquisa colaborativa, os seguintes procedimentos: negociar com os pares a adesão ao grupo de pesquisa, coletar dados por meio da aplicação de questionário, promover oficinas de formação e videoformação. Os encontros do grupo serão marcados de acordo com a necessidade. Todas as oficinas de formação serão filmadas e gravadas e o que for discutido será registrado para posterior estudo. Você será solicitado para participar de nove encontros em local previamente marcado e no horário a ser combinado. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientada desta pesquisa é a Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, que pode ser encontrada no Mestrado em Educação da UFPI, telefone (086) 3237-1214. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. Se você concordar em participar do estudo, caso você queira, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou qualquer solicitação, somente a

pesquisadora, a equipe do estudo e minha orientadora terão acesso para verificar as informações do estudo. Sua participação na pesquisa terá a duração de um ano. Você terá a liberdade o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Marlinda Pessôa Araujo

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO COLABORADOR (A)

Eu, _____
 RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como colaborar (a). Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a Mestranda Marlinda Pessôa Araujo, sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficam claros quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados seus desconfortos e riscos as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes e durante o mesmo, a retirada do consentimento apo estudo não acarretará penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/assistência/tratamento nesta instituição.

Local e data _____

Nome e assinatura do Colaborador (a) ou responsável _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do colaborador (a) participar.

Testemunhas (não ligadas á equipe pesquisadora)

Nome _____ Assintura _____

Nome _____ Assinatura _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezados professores e prezadas professoras,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, em nível de mestrado, pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, cuja temática é a relação entre prática pedagógica e conceito de planejamento.

Pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, portanto, precisamos da adesão espontânea e voluntária de professores para a realização da mesma, pois acreditamos que esta participação contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para o desenvolvimento profissional e pessoal dos partícipes envolvidos neste estudo, conduzindo-os a uma tomada de consciência do planejamento em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, com o objetivo de subsidiar a pesquisa e nos conhecermos, precisamos, inicialmente, da colaboração dos professores e das professoras para responderem o questionário em anexo.

Certos da colaboração, de já agradecemos.

MARLINDA PESSÔA ARAUJO
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.

QUESTIONÁRIO

O presente questionário representa a primeira etapa metodológica para formação de um grupo de estudo colaborativo. Esse grupo fará parte de uma pesquisa de mestrado de Marlinda Pessoa Araujo, atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina.

Caso tenha interesse e disponibilidade em refletir sobre o planejamento de ensino na sua prática pedagógica universitária, juntamente com outros professores, responda as questões a seguir:

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Endereço
3. Telefone Celular
4. E-mail

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS/PEDAGÓGICAS

1. Formação Acadêmica:
 - Graduação:
 - Ano de conclusão
 - Pós-graduação:
 - Ano de conclusão
 - Tempo de serviço como professor (a) universitário (a):
 - Nome da instituição que atua profissionalmente:
2. Qual ou quais a(s) disciplina(s) que atualmente ministra?
3. Que tipo de contrato de trabalho tem com a instituição que exerce a docência no ensino superior?
 - () Estatutário
 - () CLT
 - () outros
4. Qual o regime de trabalho na instituição?
 - () 20h
 - () 40h
 - () Horista
 - () Dedicção exclusiva
 - () Outros

5. Você considera importante planejar suas atividades de ensino? Justifique.
6. . Costuma planejar suas aulas?
7. Exemplifique a forma como desenvolve o planejamento de ensino na IES que trabalha?
8. O que pode ser melhorado em seu planejamento de ensino?
9. Para você, o que é planejamento de ensino?
10. Que experiências contribuíram para a construção do seu conceito de planejamento de ensino?
11. Que necessidades você gostaria de discutir, no grupo de estudo, para desenvolver melhor sua atividade de planejar suas aulas?
12. Em sua opinião, qual a relação entre prática pedagógica e planejamento de ensino?
13. Para você o que é ação crítico-reflexiva na educação?
14. Você gostaria de aderir ao grupo de colaboradores da pesquisa mencionada na carta-convite? Explique suas razões independente da sua resposta.

Caso tenha respondido as questões, solicitamos que disponibilize telefone de contato. Esta solicitação é para que possa receber informações sobre o dia, local e horário da reunião que farei para detalhar esta pesquisa e as estratégias de negociação do trabalho colaborativo subsequente. Somente após essa reunião estará confirmada à adesão ao grupo de pesquisa colaborativa mencionado acima.

Parnaíba, de de 2008.

Tema Geral
Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar
Oficina I - Passos seguidos nas trilhas da pesquisa colaborativa 07/03/2009

OBJETIVO	CONTTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
Sensibilizar os participantes do grupo sobre a importância do outro no processo de desenvolvimento	Sensibilização: O que é o que é?	- Reflexão e discussão Questão desencadeadora: Em que os encontros podem auxiliar sua condição de “eterno aprendiz”	15h às 15h20	- Som - letra da música
Socializar a leitura dos textos propostos para o encontro por meio de painéis objetivando a reflexão	O que é pesquisa colaborativa e sua importância no processo de formação docente	Construção de painéis e socialização Atividade em grupo de três participantes 1º Momento: Pesquisa e construção - Leitura do texto: A ossatura da pesquisa colaborativa - Construção do painel a partir do seguinte roteiro: • O significado de colaborar • A diferença ente colaborar e cooperar • O significado de colaborar na pesquisa e na educação • Papel do pesquisador e do professor na pesquisa colaborativa 2º Momento - Socialização dos painéis 3º Momento - Reflexão sobre colaboração a partir da música Wave (João Gilberto)	15h20 às 16h20	- Som - Letra da música Wave - Pincel atômico (04) - Papel madeira (04) - Data Show

Tema Geral
Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar
Oficina I - Passos seguidos nas trilhas da pesquisa colaborativa

OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
Socializar a leitura dos textos propostos para o encontro por meio de painéis objetivando a reflexão	O que é pesquisa colaborativa e sua importância no processo de formação docente	Questões desencadeadoras: 1. É possível ser feliz sozinho? 2. É possível aprendermos sozinho? 3. É possível exercermos nossa profissão solitariamente? Quais as conseqüências? 4. É possível planejarmos solitariamente? Quais as conseqüências? 5. É possível termos construído o nosso conceito de planejamento solitariamente? Por quê?		
		INTERVALO - LANCHE	16h20 às 16h40	
Rever as atribuições do pesquisador e dos partícipes na pesquisa	Atribuições dos professores e do pesquisador na pesquisa	- Socialização do quadro de contribuições - Em dois grupos rever as atribuições dos professores e do pesquisador e se necessário realizar alterações Obs: cada grupo receberá um formulário com as atribuições contendo espaços para alterações - Socialização das alterações	16h40 às 17h	Quadro de atribuições
Diagnosticar as necessidades formativas para o exercício da docência	Necessidades de formação profissional	Preencher quadro de necessidades formativas - Entregar ao pesquisador	17h às 17h10	Quadro de necessidades formativas
Refletir sobre a contribuição da pesquisa colaborativa no processo de formação profissional	A contribuição da pesquisa colaborativa na formação docente	Refletir sobre a pesquisa colaborativa a partir do tema: Pesquisa colaborativa: canta a beleza do eterno aprendiz	17h10 às 17h30	Texto: Pesquisa colaborativa : canta a beleza do eterno aprendiz

Tema Geral

ANDANÇAS: Caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar o ensino

Oficina V - Caminhos infinitos - Encontro ou desencontro? Reflexões colaborativas sobre o videoteipe da professora Rosilene -14/11/2009

OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSO
<p>Objetivo Geral: confrontar o primeiro videoteipe realizado com o segundo videoteipe realizado AP após as oficinas de planejamento de ensino para o desencadeamento de reflexões críticas acerca do desenvolvimento de da prática pedagógica dos professores no decorrer das oficinas.</p> <p>Objetivos Específicos: Provocar reflexões críticas por meio da leitura de textos sobre a relação entre planejamento de ensino e prática pedagógica.</p>	<p>Sensibilização: Amigo Oculto por meio da metáfora do planejamento de ensino</p>	<p>1º Momento Apresentação do amigo oculto, utilizando o roteiro de um planejamento de ensino. A apresentação deve responder as seguintes questões: Como planejei o presente do meu amigo oculto? Para quê planejei? Para quem planejei? Conclusão Faça um paralelo entre a sensibilização e seu planejamento de ensino. Leitura dos tipos de planejamento de ensino, citados no texto: “Percurso que se entrecruzam: práticas pedagógicas e planejamento de ensino.</p>	<p>15h às 16h</p>	<p>Datashow DVD Notebook</p>
<p>Confrontar a prática pedagógica da primeira videoformação com a segunda.</p>	<p>videoformação</p>	<p>Apresentação do videoteipe da professora Rosilene Sessão reflexiva Faça um paralelo entre o planejamento da primeira aula e da segunda aula considerando os seguintes fatores: Qual a relação de seu planejamento de ensino com sua prática pedagógica? Qual a metodologia utilizada? Existe diferença entre a metodologia utilizada na primeira videoformação e a segunda? Quais? Como você planejou a construção do conhecimento? De que forma ocorreu em sala de aula?</p>	<p>16h às 17h30min.</p>	
<p>Discutir sobre a evolução do significado de planejamento de ensino apresentado no questionário pelos colaboradores o significado após os estudos realizados nas oficinas</p>	<p>resignificando o conceito de planejamento de ensino</p>	<p>3º Momento Elaborar o conceito de planejamento de ensino Leitura e reflexão crítica sobre o conceito de planejamento de ensino elaborado antes das oficinas e das ações reflexivas construção do conceito de planejamento de ensino com base no primeiro conceito e nas discussões desenvolvidas e nas ações reflexivas Negociação dos conceitos elaborados Depoimento dos professores colaboradores sobre a colaboração da pesquisa ao seu processo de formação profissional/pessoal.</p>		

Tema Geral

Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar

Oficina III – Caminhos Infinitos – Encontro ou desencontro? Reflexões coletivas sobre os videoteipes 12/10/2009

OBJETIVO	CONTEUDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
<p>Objetivo geral: Confrontar o primeiro videotape realizado antes das oficinas de planejamento junto com seu segundo videotape realizado após as oficinas de planejamento para o desencadeamento de reflexões críticas acerca do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do decorrer das oficinas.</p> <p>Objetivos específicos: Provocar reflexões críticas por meio da leitura de textos, sobre a relação entre planejamento de ensino e prática pedagógica.</p>	<p>Sensibilização: paralelo entre a prática de aula expositiva e a aula dialogada.</p> <p>Como planejar para desenvolver uma aula aula dialogada?</p>	<p>1º Momento Como planejo minha aula para o aluno participar ou assistir? Qual a diferença entre o aluno participar ou assistir?</p> <p>A transmissão do conhecimento é importante no processo ensino e de aprendizagem?</p>	<p>15h30min às 16h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Data Show • DVD • Notebook
	<p>Videoformação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do videotape do professor. • Sessão reflexiva. <p>Faço um paralelo entre o planejamento da primeira aula e da segunda aula considerando os seguintes fatores:</p> <p>Qual a relação de seu planejamento de ensino com sua prática pedagógica?</p>	<p>16h às 17h30min</p>	
		<p>Qual metodologia utilizada? Existe diferença? Quais?</p> <p>Como você planejou a construção do conhecimento? De que forma ocorreu em sala de aula?</p> <p>O que mudou em sua postura ao planejar suas aulas?</p>		

Tema Geral
Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar
Oficina II - Andanças: da magia a realidade – 12/09/09

OBJETIVO	CONTTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
<p>Discutir sobre a colaboração na formação pessoal e profissional</p> <p>Refletir colaborativamente sobre a atividade de planejar</p> <p>Colaborar com os partícipes</p>	<p>Sensibilização: Vinheta do filme “Leões e Cordeiros”</p>	<p>- Reflexão e discussão</p> <p>Questões desencadeadoras:</p> <p>O que é colaborar?</p> <p>Como a vinheta do filme retrata a colaboração?</p> <p>Que trechos da cena evidencia a colaboração. Por quê?</p> <p>De que forma o processo colaborativo pode nos ajudar em nossa prática pedagógica?</p>	u	<p>- Data Show</p> <p>- DVD</p> <p>- Notebook</p>
<p>Promover a reflexão crítica mediada pela colaboração dos partícipes sobre o videoteipe da aula do professor Julio César e da professora Rosilene.</p>	<p>Videoformação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do videoteipe do professor Júlio César em seguida da professora Rosilene • Ações reflexivas (seguem em anexo) • Círculo de discussões sobre o videoteipe • Apresentar evolução do conceito de planejamento de ensino 	16 às 17h 30	

Tema Geral
Andanças Caminhos Trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar o ensino
Oficina: Arqueologia do conceito de planejamento de ensino – 20/06/2009

OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
Conhecer a evolução histórica do conceito de planejamento de ensino	Evolução histórica do conceito de planejamento de ensino	Sensibilização: solicitar ao grupo que elabore um conceito de planejamento ensino (cada colaborador) Socialização dos conceitos elaborados por meio das seguintes ações crítico reflexivas:	15h às 15h15min	Texto Ficha de Atividade
Refletir sobre os modelos de prática pedagógica	O caminho da docência: prática pedagógica	Por que compreendo o planejamento de ensino dessa maneira? Qual o significado dos atributos que constituem o meu conceito de planejamento de ensino? Como se refletem na prática pedagógica? Após o processo de socialização, solicitar ao grupo a leitura do texto: “Na trilha do tempo: planejamento de ensino e prática pedagógica”	15h15min às	
		Roteiro de Estudo - Os conceitos evoluem por quê? - Quais as concepções de planejamento de ensino presentes na educação brasileira? Os fatos sóciohistoricos e econômicos interferem na concepção de planejamento de ensino? Como planejo? Em que tipo de planejamento de ensino me situo? O significado de planejamento internalizado interfere na minha prática pedagógica?	16h	
		Dividir o grupo em pares para leitura do texto Socialização e leitura a partir do quadro síntese que segue em anexo Pedir para o grupo colaborativamente construir um conceito de planejamento de ensino. Negociar entre o grupo um colaborador para apresentar as principais idéias desenvolvidas na oficina.	16h às 16h30min	
		O que o texto me diz? O que eu digo ao texto? O que eu digo aos meus colegas sobre a atividade de planejar o ensino após as discussões e leitura do texto?	17h	
			às 17h30min	

Tema Geral
Andanças: caminhos trilhados pela colaboração e pela atividade de planejar
Oficina II - Andanças: da magia a realidade – 23/05/09

OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
<p>Promover a reflexão-crítica, por meio do videoteipe e vinhetas de filmes, sobre a relação entre a prática pedagógica do professor e o conceito de planejamento de ensino.</p> <p>Projetar-se nos personagens do videoteipe para discutir a relação entre prática pedagógica e planejamento de ensino</p>	<p>Sensibilização: Vinhetas do filme “Um estranho no Espelho”</p>	<p>- Reflexão e discussão</p> <p>Questão desencadeadora: Como podemos caracterizar a prática pedagógica dos professores?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação professor e aluno • Metodologia • Tipo de aluno que quer formar • Como concebem o espaço da sala de aula? • Como os alunos participam da aula? • Como interagem com os alunos durante as aulas? 	<p>15h às 15h 30</p>	<p>- Data Show - DVD - Notebook</p>
<p>Promover a reflexão crítica mediada pela colaboração dos partícipes sobre o videoteipe da aula do professor Jonas.</p>	<p>Videoformação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do videoteipe do professor Jonas • Ações reflexivas (seguem em anexo) • Círculo de discussões sobre o videoteipe 	<p>15h30 às 16h 30</p>	

Tema Geral
Andanças: caminho trilhado pela colaboração e pela atividade de planejar no espaço da sala de aula
Oficina II – 09/05/2009

OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEMPO	RECURSOS
Refletir sobre a sala de aula como espaço complexo	Sensibilização: Vinhetas do filme “Escritores da Liberdade”	Reflexão e discussão: Questão desencadeadora: Como compreendo o espaço Da sala de aula?	15h às 15h20min	Caixa de Som DVD Datashow
Discutir a prática pedagógica E atividade planejar o ensino Da professora protagonista Do filme: “Escritores da Liberdade”	A sala de aula espaço Complexo: Níveis de Reflexão, planejamento de Ensino e atividade colaborativa.	VÍDEODEBATE Filme: Escritores da Liberdade Assistir a vinheta do filme: A linha Ler o texto: Planejamento e colaboração: caminhos para enfrentar a complexidade do espaço da sala de aula. Questões desencadeadoras: • Descreva sala de aula da professora • Como ela concebe o planejamento de ensino? • A colaboração está presente na sua prática pedagógica? • Faça uma relação entre a prática pedagógica da professora e a sua prática de sala de aula. • Um grupo para sintetizar as ideias principais discutidas na oficina	15h20min às 16h 16h às 1h30min 1h30min às 17h	Datashow Texto DVD
		LANCHE		