

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



Hilda Maria Martins Bandeira

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE
NA PRODUÇÃO DA PRÁTICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES

TERESINA-PI
2014

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE
NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

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

TERESINA-PI
2014

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

B214n Bandeira, Hilda Maria Martins
 Necessidades formativas de professores iniciantes na
 produção da práxis [manuscrito] : realidade e possibilidades /
 Hilda Maria Martins Bandeira. – 2014.
 248 f.

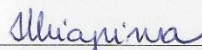
 Cópia de computador (printout)
 Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em
 Educação (PPGE), Universidade Federal do Piauí, 2014.
 “Orientadora: Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

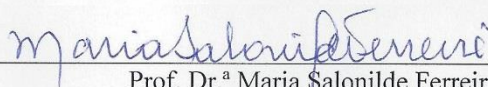
**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES
NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

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

BANCA EXAMINADORA



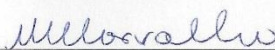
Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
PPGED/UFPI (Orientadora)



Prof. Dr.^a Maria Salomilde Ferreira
PPGED/UFRN (Examinadora Externa)



Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
UERN (Examinador Externo)



Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho
UFPI/PPGED (Examinadora Interna)



Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
UFPI/PPGED (Examinadora Interna)

Tese aprovada com mérito em 20 de maio de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de entrega e de compartilhamento das agruras e delícias produzidas no decorrer dos três anos de produção da tese. Na feitura deste trabalho, há necessidade de organizar as menções, assim, agradeço a todos afetuosamente.

Aos meus pais, Joaquim Martins e Odália, espíritos de luz que, diariamente evocam as luzes divinas para proteção dos dez filhos e que, na sua simplicidade, acreditam na potencialidade do conhecimento.

Aos meus irmãos, espíritos de alegria: Lúcia, Antonio, Aluísio, Francisco (*in memoria*), Conceição, Neto, Mara, Paulo e Júnior.

Ao Petrone, espírito de partilha dos sabores e dissabores ao longo desses vinte cinco anos de convivência matrimonial.

Aos três espíritos necessários na minha vida: Petrone Júnior que, reiteradamente questionou: “mãe e depois da tese, o que vamos fazer? Para onde vamos?” Suellen, primogênita que, tem me motivado para a necessidade de produção dos momentos de entretenimento. À Suene, atenta e zelosa com a saúde da mente e do corpo da mãe.

À professora Doutora Ivana Ibiapina, por ter me aceitado como orientanda no meio do curso de Doutorado. Pelos desafios intelectuais propostos, pela colaboração e pelas enunciações enérgicas nos momentos de desânimo.

Aos companheiros da primeira turma de doutorado da UFPI, Ozita, Valdirene, Eliana, Elmo, Cristiane, Fernanda, Magna Jovita, Adriana e Baltazar.

À Valdirene, amizade construída durante o curso de doutorado e que tem se fortalecido no compartilhamento de nossas vivências de estudo e entretenimento.

À Ozita e Elieide, parnaibanas acolhedoras e sempre serenas em seus posicionamentos.

À Eliana, que compartilhou comigo a vivência de conhecer, de ensinar-aprender.

À Fernanda, destemida em seus posicionamentos.

À Francisca de Lourdes Leal, pela amizade e parceira.

À Lidenora, pelos momentos de escuta e pela amizade.

À Ceíça, pelas observações necessárias na revisão do texto.

À Valquíria, Geracinda, Socorro, Darkiana, Vanda e Laura pela amizade, apoio e carinho

Ao Carlos Henrique, que nos momentos de terapia produziu os motivos de enfrentamento das contradições e conflitos presentes em minha vida.

Aos professores examinadores que contribuíram com esse trabalho: Salonilde Ferreira, Maria Vilania Cosme de Carvalho, Júlio Ribeiro Soares, Renata Cristina da Cunha, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Neide Cavalcante Guedes.

Aos integrantes do Grupo Formar, representando as vozes colaboradoras dos formadores, dos graduandos, dos pós-graduandos, dos docentes da comunidade teresinense e piauiense.

Às colaboradoras, Lia, Cit, Bora, Lua e Tina que compartilharam suas necessidades e práxis.

Agradeço a Deus, a energia espiritual produzida, e a todos/todas, afetuosamente, as contribuições na materialização desse momento tão importante da minha vida.

RESUMO

A proposição deste estudo é de que as necessidades formativas compartilhadas por meio da colaboração e da reflexão crítica possibilitam ao professor iniciante desenvolver práxis. Tem como questão norteadora: Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis? A pesquisa colaborativa foi realizada em duas escolas públicas, no período de 2011 a 2014, na cidade de Teresina/Piauí, desenvolvida com seis partícipes, sendo quatro professoras iniciantes do ensino fundamental, uma graduanda e uma doutoranda. O referencial teórico-metodológico é o Materialismo Histórico Dialético, que compreende o desenvolvimento humano decorrente das relações com a história e com o contexto social em que o homem tanto transforma o meio, quanto por ele é transformado. O trabalho está fundamentado nas discussões de Kopnin (1978), Vieira Pinto (1969), Cheptulin (2004), Vázquez (2007), García (1999), Freire (2005) e Bakhtin (2009, 2011), entre outros, e é composto de quatro partes: a primeira destaca o ponto de partida, as âncoras da investigação, recorrendo à contextualização justificada do objeto de estudo e do estado do campo em que se encontra a categoria professor iniciante; a segunda focaliza os pressupostos teórico-metodológicos, os procedimentos de pesquisa – narrativas em diários e em entrevistas –, o processo de colaboração e de observação da prática docente das professoras iniciantes e apresenta o plano de análise-síntese a partir da interação verbal bakhtiniana; a terceira destaca as dimensões da formação decorrentes da cultura profissional docente; na quarta, o diálogo é com as práticas qualificadas como educativas, pedagógicas, docentes e práxis. O estudo ressalta que a perspectiva adotada de necessidades formativas como possibilidades da prática real de professores iniciantes ainda é incipiente no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2007 e 2012; interpretou necessidades formativas a partir de indicadores: teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento; compreendeu as condições objetivas e subjetivas do ser e do estar professor iniciante, destacando travessia e entrada na docência; analisou e relacionou o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis. Os resultados focalizam a importância de referenciais colaborativos críticos com professores iniciantes, não iniciados (discente da graduação), e também para formadores na compreensão das necessidades e no desenvolvimento da práxis.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Professor iniciante. Práxis.

ABSTRACT

The proposition of this study is that training needs shared through collaboration and critical reflection enable the beginning teacher develop praxis. It has got as a guiding question: What is the relationship between the training needs of beginning teachers and the development of praxis? The collaborative research was conducted in two public schools in the period 2011 – 2014 in the city of Teresina/Piauí, developed with six participants, four beginning teachers of elementary school, an undergraduate and a doctoral student. The theoretical and methodological framework is the Dialectical Historical Materialism, comprising human development arising from the relations with the history and the social context in which both the man transforms the environment, as he is transformed by it. The work is based on Kopnin's (1978), Vieira Pinto's (1969), Cheptulin's (2004), Vázquez's (2007), García's (1999), Freire's (2005), and Bakhtin's (2009, 2011) discussions, among others, and it is composed of four parts: the first one highlights the starting point, the anchors of the investigation, using the justified contextualization of the object of study and the state of the field in which the beginning teacher category is; the second one focuses on the theoretical and methodological assumptions research procedures – narratives in diaries and in interviews -, the process of collaboration and observation of beginning teachers' teaching practice and presents the plan of analysis-synthesis from Bakhtin verbal interaction; the third one highlights the training dimensions arising from teaching professional culture; in the fourth part, the dialogue is with the practices qualified as educational, pedagogical, teaching and praxis. The study emphasizes that the perspective adopted of training needs as actual practice possibilities of beginning teachers is still incipient at the Working Group Teacher Training (GT08) of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) between the years 2007 and 2012; interpreted training needs based on indicators: theory and practice, planning, working conditions and sharing; understood the objective and subjective conditions of being and living as a beginner teacher, highlighting crossing and entry into teaching; analyzed and related what was planned and actually carried out on the possibility of praxis production. The results focus on the importance of critical collaborative references with beginning teachers, uninitiated (student graduation), and also for trainers in understanding the needs and development of praxis.

Keywords: Training needs. Beginning teacher. Praxis.

RESUMEN

La proposición de este estudio es que las necesidades formativas compartidas por medio de la colaboración y de la reflexión crítica posibiliten al profesor principiante desarrollar praxis. Tiene como cuestión orientadora: ¿Cuál la relación entre las necesidades formativas de profesores principiantes y el desarrollo de la praxis? La pesquisa colaborativa fue realizada en dos escuelas públicas, en el periodo de 2011 hasta 2014, en la ciudad de Teresina/Piauí, desarrollada con seis participantes, siendo cuatro profesoras principiantes de la enseñanza fundamental, una graduanda y una doctoranda. El referencial teórico-metodológico es el Materialismo Histórico Dialéctico, que comprende el desarrollo humano decurrente de las relaciones con la historia y con el contexto social en que el hombre tanto transforma el medio, como por él es cambiado. El trabajo está fundamentado en las discusiones de Kopnin (1978), Vieira Pinto (1969), Cheptulin (2004), Vázquez (2007), García (1999), Freire (2005) y Bakhtin (2009, 2011), entre otros, y es compuesto de cuatro partes: la primera destaca el punto de partida, las áncoras de la investigación, recurriendo a la contextualización justificada del objeto de estudio y del estado del campo en que se encuentra la categoría profesor principiante; la segunda enfoca los presupuestos teórico-metodológicos, los procedimientos de pesquisa – narrativas en diarios y en entrevistas –, el proceso de colaboración y de observación de la práctica docente de las profesoras principiantes y presenta el plan de análisis-síntesis a partir de la interacción verbal bakhtiniana; la tercera destaca las dimensiones de la formación decurrentes de la cultura profesional docente; en la cuarta, el diálogo es con las prácticas calificadas como educativas, pedagógicas, docentes y praxis. El estudio resalta que la perspectiva adoptada de necesidades formativas como posibilidades de la práctica real de profesores principiantes todavía es incipiente en el Grupo de Trabajo Formación de Profesores (GT08) de la Asociación Nacional de Pós-Graduación y Pesquisa en Educação (ANPEd) entre los años de 2007 y 2012; interpretó necesidades formativas a partir de indicadores: teoría y práctica, planeamiento, condiciones de trabajo y compartimiento; comprendió las condiciones objetivas y subjetivas del ser y del estar profesor principiante, destacando travesía y entrada en la docencia; analizó y relacionó el planeado y el concretamente realizado en la posibilidad de producción de la praxis. Los resultados enfocan la importancia de referenciales colaborativos críticos con profesores principiantes, no iniciados (discente de graduación), y también para formadores en la comprensión de las necesidades y en el desarrollo de la praxis.

Palabras clave: Necesidades formativas. Profesor principiante. Praxis.

SUMÁRIO

1	O CAMINHO: do começo do meio ao meio como o começo	12
1.1	Prelúdio	12
1.2	O encontro com a pesquisa: notas reflexivas	27
2	NA ENCRUZILHADA DAS INTENÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	38
2.1	Compartilhando método e teoria	38
2.1.1	Pensamento e ação colaborativa	43
2.1.2	Necessidades formativas e colaboração: conflitos e negociações	47
2.2	O entrelaçamento: narrar, entrevistar e colaborar	58
2.3	Criando contextos: negociando propósitos	63
2.3.1	Contexto de pesquisa: bastidores e confluências de histórias	64
2.3.2	Primeira entrevista: sobre narrativa	73
2.3.3	Segunda entrevista: narrando necessidades	73
2.3.4	Terceira entrevista: diários, conceitos e tipos	74
2.3.5	Quarta entrevista: negociando indicadores	75
2.4	Encontros colaborativos: as necessidades expandidas	75
2.4.1	Primeiro encontro colaborativo: relação teoria-prática e planejamento	76
2.4.2	Segundo encontro colaborativo: função da colaboração	77
2.4.3	Terceiro encontro colaborativo: o retorno	78
2.4.4	Quarto encontro colaborativo: práxis e realidade	78
2.5	As observações colaborativas: o agir reflexivo	79
2.6	Por onde começar: do problema à análise	84
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: travessia e docência	100
3.1	O inacabamento: formação e docência	103
3.1.1	Contexto e travessia: teorias nas mãos e vivências no bolso	107
3.1.2	Tipologias de necessidades	131
4	PRÁXIS: interface entre colaboração e reflexão	147
4.1	Atividade e práxis: relação necessária	147
4.2	Prática educativa: a tripla face	169

5	TRAVESSIA: o acabado inacabado.....	208
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICES.....	229
	APÊNDICE A – Plano de investigação para acompanhamento da pesquisadora	229
	APÊNDICE B – Orientações para a escrita narrativa	236
	APÊNDICE C – Indicadores de necessidades	241
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	244
	ANEXOS	247
	ANEXO A – Aprovação da pesquisa no Conselho de Ética – Plataforma Brasil .	247
	ANEXO B – Encaminhamento da pesquisadora para a coleta de dados, fornecida pela Coordenação do PPGEd	248

PARTE 1

O CAMINHO: do começo do meio ao meio como o começo

Na parte 1, contextualizamos o objeto a partir dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas entre os anos de 2007 e 2012 (GT08), e nas edições da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicadas entre os anos de 2006 e 2012, sobre professores iniciantes e necessidades formativas. Prosseguimos, expondo os objetivos, o problema e a tese, bem como o encontro com a pesquisa de doutorado.

1 O CAMINHO: do começo do meio ao meio como o começo

A tese é [...] ciência e arte dialogando
Tem algo a ver com a invenção.
(Umberto Eco)

1.1 Prelúdio

Trabalho e vida não se separam. Considerando essa premissa, o presente texto é um movimento de vai e vem entre a força da ideia e da matéria, que arrasta corpo e mente para a profundidade das relações. Palavras e corpos devem estar ativos, só assim é possível abordamos as necessidades da vida do professor iniciante. O entendimento do objeto depende sobremaneira da observação cuidadosa da caminhada, da análise do inusitado, de desbravar o caminho que ainda não está de todo aberto e que necessita da faina reflexiva, da atividade¹ de orientação, do estudo diuturno junto aos livros e das discussões compartilhadas, a fim de encontrar um novo jeito de caminhar. Tudo adveio das necessidades, desde a elaboração do objeto, dos ajustes na partida e no processo, com a intenção de encontrar o vínculo com nossa atividade pessoal e profissional, bem como a realidade de inserção do professor na docência.

No meio do curso de Doutorado, quando acreditávamos ter desbravado o caminho para buscar a luz, emergiu a necessidade de mudança de orientação, de abordagem e de base epistemológica da pesquisa. Inicialmente, o sentimento foi de espanto, depois de aceitação. O sobressalto decorreu, principalmente, em função de três aspectos: o desejo de continuar com o mesmo objeto de tese; a sensação de perda de tempo do já produzido e do pouco tempo que restava para produzir; e o grau de complexidade do “novo” método que precisávamos nos apropriar. Esse redirecionamento da pesquisa nos aproxima do conceito de método de Vieira Pinto (1969, p. 39), ao anunciar que esse “[...] não é estático, mas dinâmico, seu conteúdo varia, e, portanto, as relações entre seus diversos aspectos lógicos se alteram com o evoluir das ciências e com a aplicação daquilo que em cada época se entende por **método** [...]” (grifo do autor).

Investigar necessidades formativas na fase de iniciação à docência é comprometer-se com um período intermediário que se estabelece entre a formação inicial e a contínua. É assumir o compromisso de adentrar um segmento emergente que vem despertando o interesse internacional e nacional, tanto de pesquisadores quanto de agentes parlamentares. É considerar

¹ Forma de relação necessária que nos motiva pelas intenções das ações inseridas no contexto social. Maiores esclarecimentos na parte 4 e nos estudos de Leontiev (1978).

que na fase de inserção, o professor defronta-se com a realidade que está posta e preenhe de contradições, exigindo dele visão ampliada do contexto vivenciado.

Produzir conhecimento implica estabelecer relações. Considerando essa premissa, entendemos que a compreensão das necessidades na perspectiva materialista requer a concretização da práxis por meio dos partícipes. Assim, conforme destaca Vázquez, (2007, p. 117), “[...] a necessidade radical fundamenta tanto a teoria, que é sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida esta como práxis [...]”. Nesses termos, enfatizamos que nas Teses 1, 2 e 8², de Marx e Engels (2002), a práxis é, respectivamente, fundamento do conhecimento, critério de verdade e de toda vida social essencialmente prática.

É importante destacar que na Primeira e na Segunda Tese há predominância da dimensão gnosiológica; por sua vez, converge, na Tese 8, a dimensão sociológica, ou seja, estabelecida a unidade teoria e prática, há transformação das circunstâncias e das pessoas. Por conseguinte, neste segmento, a discussão sobre práxis é de caráter mais filosófico, e na parte quatro se dá a discussão da práxis em movimento, pois a prática por si mesma não se realiza, os fatos precisam ser analisados, interpretados, pois não expressam sentido à observação direta e imediata. O critério de verdade está na prática, mas só é apreendido numa relação essencialmente teórica com a prática da análise dos dados produzidos.

Nesta tese, procuramos interpretar as necessidades formativas do professor iniciante, pois entendemos que ao criar as condições, no sentido de que esse professor analise suas necessidades, é possível que ele amplie a consciência de sua condição pessoal, profissional e organizacional, com as quais se defronta no processo de vir a ser professor. Para tanto, optamos por, inicialmente, caracterizar a temática.

A educação, entendida como direito social fundamental (BRASIL, 2014a, Art.6º), está diretamente relacionada a interesses sociais, políticos e econômicos. Logo, sua efetivação se dá em múltiplas determinações que não dissociam o contexto histórico e as demais políticas advindas do macrocontexto. A pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) – ao calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a partir dos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), conforme eixos de renda, longevidade e educação –, aponta que, embora as condições e as expectativas de vida tenham se alargado ao compararmos os dados de 1991 e 2000 com os dados atuais do PNUD (2013), considerando que as pessoas têm mais acesso aos meios de sobrevivência e à escolarização básica, ainda assim, a qualidade da educação no Brasil fica

² As Teses de Marx e Engels (2002) sobre Feuerbach, como afirmação da categoria práxis, são discutidas na parte 4.

abaixo da média no cenário mundial, ocupando o 85º lugar em nível global. Nesse contexto, temos que focalizar a formação dos professores como aspecto importante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no país.

No cenário internacional, especialmente a Europa, cujos pesquisadores têm influenciado significativamente os estudos brasileiros sobre a temática formação de professores, há uma tendência em dirigir maior atenção ao professor iniciante, evidenciando que países como Austrália, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte e Polônia – ainda que sejam consideradas as diferenças entre as medidas propostas –, oferecem apoio e assessoramento ao professor iniciante (EURYDICE, 2013).

Na realidade brasileira, as discussões sobre o período de iniciação profissional remetem ao Projeto de Lei do Senado (PLS), de número 227/2007, com a proposta de criação da “residência educacional”, inspirada na política pública de “residência médica” (BRASIL, 2014b). Essa proposta não logrou êxito, inicialmente, e foi arquivada em janeiro de 2011 ao final da legislatura do proponente. A discussão foi retomada naquele parlamento por meio do PLS de número 284/2012 (BRASIL, 2014c), que propõe alterar a Lei número 9394/1996 (BRASIL, 2014d), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para instituir a agora denominada “residência pedagógica”. Tal PLS já possui parecer favorável da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, que destaca a implantação de residência para os professores iniciantes, como potencialização de formação mais consistente e oportuna (BRASIL, 2014e).

Não há dúvidas de que há uma disposição crescente de considerar a importância de estudos voltados a essa etapa profissional. Além da base legal que assegure a continuidade do processo de formação, há também a urgência de uma política que propicie apoio ao professor que está se inserindo na docência.

Todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser. O início da docência³ é o momento privilegiado de encontro com a realidade, suas contradições e possibilidades. Tal encontro é tão importante quanto complexo. Dúvidas, questionamentos, conflitos solapam esse período de travessia de aluno a professor. A escolha do recorte para o conhecimento da produção científica nos causou muitas incertezas quanto ao ponto de partida.

³ Consideramos o estágio curricular componente obrigatório, aspecto fundamental da formação inicial, assim como a variedade de observação e de experiências/vivências a partir de trabalhos de campo e de programas de iniciação científica. No entanto, o início referido, nesta tese, ocorre quando se tem a primeira certificação e se insere como docente.

Pensando em compreender os discursos produzidos sobre formação de professores que permeiam o campo educacional, encaminhamo-nos para o Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2007 a 2012, e do exame da Revista Brasileira de Educação (RBE) no período de 2006 a 2012. Consideramos, também, a pesquisa de André (2002, 2006) e os dados abordados por Andrade (2014) e Mariano (2006, 2011).

O Grupo de Trabalho Formação de Professores, criado em 1983, tem ampliado consideravelmente seu espectro, num cenário que envolve perspectivas e preocupações com a formação de professores, cuja influência encontra sustentação em um movimento mais amplo em face das produções estrangeiras encontradas na fase inicial da RBE, compreendido entre 1994 e 1997. O referido destaque atribuído à temática vai ao encontro da discussão gerada no campo educacional com e pela promulgação da LDBEN, que dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível de formação dos professores da educação básica.

A Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPEd, surge nesse período de publicação e discussão intensa da nova Lei. Então, constitui-se em veículo importante por vários motivos, entre os quais podemos destacar: desde meados dos anos 1990 tem procurado discutir os desafios em relação à problemática da formação dos professores; a divulgação da produção da pesquisa na área da educação no país, permitindo o acompanhamento dos discursos produzidos, além de ser qualizada com o conceito “A1”⁴. Esclarecemos, pois, nosso principal interesse é a análise da discussão temática no campo profissional do início da docência e das necessidades formativas.

O estado do conhecimento possibilita uma representação do objeto estudado; é indispensável examinar o mapeamento por alguns pesquisadores para que possamos compreender a produção científica sobre formação de professores e conseguirmos avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema. O estado da produção científica sobre formação de professores em periódicos e programas de pós-graduação no Brasil despertou interesse de vários autores, como André (2002), Romanowski (2006, 2014) entre outros.

André (2002) e colaboradores mapearam a produção científica na área de formação de professores no Brasil, projeto integrante da ANPEd. A autora focalizou 115 artigos, publicados em 10 revistas de circulação nacional, reconhecidas pela divulgação de temas relacionados com a educação; foram analisados 70 artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT08) da ANPEd, no período de 1992 a 1998; dissertações e teses defendidas nos programas

⁴ Procedimento utilizado pela CAPES para avaliar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A1 é conceito mais elevado.

de pós-graduação em educação foram examinadas no País no período de 1990 a 1996, totalizando 4.493 dissertações e teses na área de educação, 284 com o eixo formação de professores. Dos 284 trabalhos, 243 são dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado. Tal diferença decorre do número ainda pequeno de programas de doutorado no País. O referido estudo revelou o aumento de trabalhos sobre formação de professores, passando de 28, em 1990, para 60, em 1996.

Consideramos o estudo de André (2002) como o ponto de partida, que sintetiza o retrato da década de 1990 em relação à temática formação de professores, cuja ênfase das pesquisas era a formação inicial (45,7%). A partir de 2002, esse quadro altera, substantivamente, a investigação sobre a formação inicial (24%). Houve, em especial, mudança de foco, ficou em evidência a pessoa do professor, suas opiniões, crenças, saberes, práticas e representações, bem como a constituição da identidade docente. Essa concentração de estudo voltada para o professor, expressa o momento histórico em que as políticas públicas de formação, a partir dessa década, anunciam o redirecionamento do processo formativo.

Andrade (2014), ao analisar teses e dissertações no período compreendido entre 1999 e 2003 em programas de pós-graduação brasileira, propicia a continuidade do mapeamento do estudo de André (2002), inclusive mantém os eixos analíticos propostos, tais como: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada (programas para professores leigos), identidade e profissionalização docente. O interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores em educação teve um crescimento considerável, conforme examina Andrade⁵: em 1999, totalizavam 129 (11%) entre teses e dissertações, representadas por 44 programas em todo o Brasil; em 2003, integravam 348 (16%) distribuídos por 58 programas. No entanto, as investigações sobre professores iniciantes em contexto brasileiro têm sido pouco privilegiada. Por exemplo: Mariano (2006), ao analisar as pesquisas apresentadas nos encontros da ANPEd e nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPEs), 1995-2004, afirma que a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área sobre a aprendizagem profissional do professor iniciante, manifestando a demanda por mais investigação nesse campo.

A opção em trabalhar com o recorte de pesquisa entre os anos de 2006 e 2012, na RBE e nas reuniões anuais de números 30^a a 35^a da ANPEd, ocorridas entre os anos de 2007 e

⁵ Conforme pesquisa realizada no banco de dados da CAPES (2003) e em Andrade (2014), no Brasil, ano de 1999, existia 44 programas de pós-graduação com 1.119 trabalhos na área de educação, sendo que 129 teses e dissertações referentes à formação de professores. Em 2003, 58 programas de pós-graduação com 2.104 trabalhos na área de educação, sendo, pois, 348 teses e dissertações sobre formação de professores.

2012, decorre da possibilidade de esboçar o estado atual do campo e compreender os principais temas veiculados na área educacional, especialmente ao eixo temático formação de professores iniciantes, bem como levantar as referências teóricas que focalizaram essa discussão. Nesse período de sete anos de publicações da RBE, encontramos 220 artigos, enquanto que no período de seis anos de produção nas reuniões anuais da ANPEd, foram integralizados 136 trabalhos. As questões que nortearam esse levantamento foram: temas dos estudos sobre formação de professores; abordagens de pesquisa utilizadas; técnicas mais utilizadas; autores que mais aparecem e temas emergentes.

Pesquisas voltadas ao núcleo temático formação de professores, em face da amplitude da área e das possibilidades que suas definições remetem, podem estar relacionadas a segmentos diferenciados, tais como: formação inicial; formação continuada; formação do professor em início de carreira; aprendizagem dos alunos; desenvolvimento profissional docente; entre outros aspectos da formação profissional docente. Ao considerar as várias possibilidades de apropriação da temática formação de professores, procuramos analisar pesquisas que se dedicam ao campo de nossa investigação.

Iniciamos a pesquisa com o levantamento dos títulos do Grupo de Trabalho (GT) – Formação de Professores das reuniões anuais da ANPEd, da 30ª à 35ª, 2007 a 2012, e da RBE, 2006 a 2012, totalizando 356 trabalhos, com a leitura de todos. Seis trabalhos fazem referência explícita ao professor iniciante e às necessidades formativas. Logo, previamente elegidos. Há casos de títulos óbvios e objetivos, facilitando a seleção ou não dos textos, também há casos em que não é possível identificar o eixo central de discussão.

Desse modo, selecionamos 218 trabalhos para leitura dos resumos que apresentam algumas das palavras nos títulos: formação do professor; formação docente; formação inicial; Pedagogia; necessidades formativas; iniciação profissional; desenvolvimento profissional no início da carreira; unidade teoria e prática; aprendizagem da docência; educação básica; docência nos anos iniciais. Esses trabalhos, além de temas específicos da educação, apresentam diferentes áreas do conhecimento, tais como: Educação Física, Psicologia, Filosofia, Direito, Políticas Públicas e Meio Ambiente. A quantidade expressiva dos trabalhos mostra pluralidade de cruzamentos com a temática da formação de professores, por conseguinte, sentimos a urgência de refinar a busca, em virtude da intencionalidade de a pesquisa estar centrada na temática dos professores iniciantes e de suas necessidades formativas. Dessa maneira, procuramos trabalhar com os termos da formação e suas variáveis: professor iniciante; iniciação profissional; entrada na docência nos anos iniciais; e necessidades formativas. Com esse refinamento, encontramos 11 artigos, cujas análises nos dedicamos a seguir.

A partir da totalidade dos artigos sobre formação de professores encontrados na página *on-line* – 220 da RBE e 136 das reuniões 30^a a 35^a da ANPEd –, e da leitura dos resumos, examinamos efetivamente 11 trabalhos: – dez das reuniões da ANPEd e um da RBE (mai./ago. 2012, v. 17, n. 50), inclusive da mesma autoria do artigo apresentado na 34^a reunião da ANPEd, sendo que a discussão desenvolvida na RBE é predominantemente teórica e a da reunião da ANPEd é decorrente de pesquisa teórica e empírica, ambos se complementam. Prosseguindo com a leitura dos artigos, constatamos que três versam sobre representações do professor e sua identidade no trabalho docente, conforme Tardif (2002) e a teoria de Bourdieu (1983) e um trata da concepção do professor formador na docência universitária, cujo fundamento teórico aparece de modo acentuado em Tardif (2002) e Gauthier (1998). Apenas sete artigos apresentam relação mais direta e aproximada do foco da nossa pesquisa, pois quatro abordam necessidades formativas e três, professores iniciantes.

O número reduzido de artigos nos faz refletir que o tema professor em início da carreira docente tem tido alcance restrito no GT – Formação de Professores, especialmente na RBE, conforme recorte selecionado. Diante desse quadro, considerando as várias possibilidades de apropriação da temática formação de professores, procuramos tratar sobre esses sete artigos, de modo a traçar o exame e tentar extrair a compreensão das regularidades temáticas em torno do eixo professor em início da docência no ensino fundamental (nível I) e suas necessidades formativas.

Os autores mais citados nesses trabalhos, conforme predominâncias de frequência são, respectivamente: Maurice Tardif; António Nóvoa; Carlos Marcelo García, Ângela Rodrigues e Manuela Esteves; Isabel Alarcão e José Contreras. Outros autores, como Bernadete Gatti, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, José Carlos Libâneo e Francisco Imbernón foram citados pelo menos em dois dos artigos analisados. O aumento da produção internacional sobre identidade e saberes docentes permitiu chegar ao Brasil a influência de Maurice Tardif, sobressaltando pesquisas sobre saberes, concepções e crenças do professor. Em decorrência, as pesquisas sobre formação inicial saem da cena principal nos anos 2000, e assumem esse comando os trabalhos relacionados à identidade e à profissionalidade docente.

Durante o processo de interpretação, observamos que dos três artigos (CRUZ; BATISTA NETO, 2014; PAPI, 2014; LOPES; MOLINA, 2014) que se referem ao professor iniciante na educação básica dos anos iniciais, dois abordam participantes graduados em Pedagogia e um focaliza a construção da identidade do professor iniciante de Educação Física na educação do campo. Fazendo uma síntese, considerando a ordem respectiva dos autores citados, concluímos que evidenciam limites e possibilidades de construção da profissionalidade

docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das técnicas questionário e grupo focal; estudo de caso do desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos; estudo de dilemas de um educador físico iniciante na construção de sua autobiografia de formação, orientado pelos princípios da educação do campo.

Em relação ao eixo necessidades formativas, o trabalho de Príncipe e André, (2014) focaliza as necessidades formativas de educadores da educação não formal a partir do estudo de caso de duas Organizações Não Governamentais (ONGs), incluindo técnica de análise de documentos, entrevista e observação de atividades. As necessidades constatadas nesse estudo dizem respeito: à formação pedagógica; aos conhecimentos gerais e específicos; ao tempo para estudar e pesquisar; à criação de uma cultura coletiva; à organização do conhecimento; à capacidade de síntese do conteúdo; à diversificação das atividades; e à atualização cultural.

As outras três investigações que focalizam as necessidades formativas, de Galindo (2007), de Lima *et al.* (2014), e de Lima (2014) – sendo a última um prosseguimento da segunda –, aparecem respectivamente nas reuniões 30^a, 33^a e 34^a da ANPEd. A primeira pesquisa envolve a participação de 333 docentes, cujo propósito é o levantamento das necessidades de formação continuada de professores da rede municipal paulista, a partir de análise quantitativa do tipo *survey*⁶, combinado ao segmento qualitativo-interpretativo. Temas relacionados à educação especial, conteúdos curriculares das disciplinas Matemática, História, Geografia e Português, temas transversais e seus correlatos constituíram as necessidades levantadas nesse estudo. A segunda investigação envolve 533 professores de escolas públicas de dez municípios do interior de São Paulo, é um estudo qualitativo-descritivo do tipo *survey*, com aplicação de questionários, cujo propósito é identificar o perfil dos professores e diagnosticar suas necessidades formativas como subsídios para construção do processo de formação contínua em serviço. As ações de formação aconteceram em um segundo momento (34^a ANPEd-2012), demonstradas na terceira investigação, e envolveram 36 professores dos anos iniciais com encontros mensais para utilização, em especial, do instrumento seminário reflexivo, priorizando os temas identificados como necessidades a partir da discussão de textos. Os autores desse estudo constataram que aspectos como o domínio de conteúdos científicos, o apoio da equipe pedagógica, a valorização profissional, o tempo para estudo e pesquisa instituíram as necessidades enfatizadas pelo grupo de professores e que a parceria entre universidade e escola são possibilidades para trabalhar essas necessidades.

⁶ Método de pesquisa amostral no qual “[...] as conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são [...] generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada”. (BABBIE, 1999, p. 77).

Nos quatro artigos que abordam necessidades, o pressuposto que orienta o conceito dessa categoria aproxima-se de Rodrigues e Esteves (1993), enfatizando a percepção individual dos participantes da pesquisa, incluindo desejos, carências e expectativas. Para a investigação de projeto de educação não formal (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2014), tais discrepâncias, expectativas e interesses dos educadores estão relacionados, em boa parte, com necessidades concernentes à formação pedagógica. Ainda que o estudo de Lima (2014) e colaboradores amplie a análise das necessidades para além do diagnóstico, os dados nos revelam a circunscrição do estudo à discussão de textos por meio de seminários, denominados de reflexivos.

O processo de diagnóstico tem sua importância na medida em que se organiza como ponto de partida para trazer à tona as necessidades internalizadas pelos professores, e para que, por meio do contexto de reflexão e de colaboração, ocorra sua expansão. Em alusão a Vigotski (2008), no processo colaborativo, as condições são criadas em função do *devir*, constituindo-se em Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), revelando as tendências das necessidades identificadas, desvelando as suas possibilidades (PRESTES, 2010). Entendemos que o trabalho colaborativo instrumentaliza os professores iniciantes no intuito de não se condicionarem e se tornarem reféns das necessidades como lamentações e dificuldades. Embora a característica principal da ZDI esteja no campo das possibilidades de desenvolvimento, mesmo tendo esse contexto colaborativo, isso não garante por si só a ocorrência da expansão.

Papi e Martins (2010), por meio de levantamento das pesquisas disponíveis no banco de teses dos cursos de mestrado e doutorado da CAPES, no período de 2000 a 2007, constatam a quase inexistência de ações de formação para professores iniciantes. A prática de pesquisa com professores iniciantes e a análise das necessidades formativas são núcleos temáticos pouco explorados, especialmente na articulação de pesquisa e formação em processo de colaboração, envolvendo pesquisador e professor. Ademais, abordagem de pesquisa crítica-dialética compõe aspectos silenciados nos trabalhos examinados.

A ocorrência da análise de necessidades e em processo reflexivo e colaborativo, com professores que estão no início da docência, é carente de relatos com práticas efetivas em investigações realizadas anteriormente, fato que contribuiu para o interesse em desenvolver esta pesquisa, de modo que se tornasse não apenas um marco para o diagnóstico das necessidades formativas, como também daquelas voltadas para professores e suas práticas docentes, na probabilidade de que o contexto colaborativo e reflexivo sobre as necessidades formativas permita aos professores iniciantes criar condições de compreender as relações entre teoria e prática.

Prosseguimos com o estudo das necessidades formativas, com a exigência de outras lentes e de um novo jeito de caminhar, o que ocorre com sabores e dissabores, vez que as marcas construídas ao longo de duas décadas estão desgastadas – ao usar os mesmos óculos para enxergar a realidade, as lentes desbotadas trazem vincos –, foram trilhadas em diversos momentos, e tornam complexa a mudança de percurso, a transformação dos velhos hábitos. Por outro lado, novas lentes trazem a curiosidade para vivências⁷ de outras situações, outros caminhos. Somos gerados por necessidades e motivos: eis as possibilidades anunciadas para roçar as ervas daninhas⁸ que despontam cada passo que se dá na abertura do caminho.

A epígrafe de Umberto Eco (2010), que principia este prelúdio, realça que fazer uma tese pode transformar-se numa faina artesanal que inventa novas maneiras de ler ou de rever o já visto ou lido. Ciência e arte dialogando na construção de cada página, na busca de novos horizontes metodológicos, na humildade de quem suspeita do que descobriu, na possibilidade de alçar outros percursos. A opção pelo uso do pronome na terceira pessoa do plural decorre, pois, pelo entendimento da escrita como ato social e pela possibilidade dessa produção ser compartilhada pelo grupo docente e outros interlocutores.

Nesse sentido, consideramos as condições materiais, sociais, históricas como parte importante da epistemologia da pesquisa. Tais condições também são criadas, pois a ciência é atividade de trabalho vinculada à prática social. Se a ciência é ocupação social, é necessidade intrínseca do ser humano. Dificuldades emergirão. No entanto, a racionalidade e a mobilização do estado volátil contribuem para a releitura da pesquisa e da epistemologia. Para Kosík (2011), a ação humana brota de dois campos: num campo atua sob a pressão da necessidade e se chama trabalho; no outro, atua como livre criação e se chama arte. Essa distinção é pertinente para entender a especificidade do trabalho como agir objetivo da condição humana, que se produz na esfera das necessidades e da liberdade criadora.

A condição humana está alicerçada sobre necessidades e evolui conforme dinâmica que reforça os elementos sociais e baliza as determinações naturais, sendo complexo encontrar os limites entre uma e outra necessidade, haja vista que essas se desenvolvem e se manifestam de diversas formas e em distintos momentos da vida social. Sendo assim, entendemos que participar de um mundo imerso nas necessidades, implica urgência para significar uma posição de luta a fim de não sermos condicionados às necessidades naturalizadas. Isso significa que os

⁷ Vivência, no sentido bakhtiniano (2011), constitui-se em enunciado da vida real que emana da correlação entre as categorias do eu e do outro num determinado tempo e espaço.

⁸ Planta que nasce espontaneamente em local e momento indesejado. Pode ser qualificada de invasora por germinar em quase todos os substratos e ter alta dormência.

professores, de modo geral, portam necessidades, e, em especial, no início da docência, podem significar fardo em face da obscuridade que elas representam às suas percepções.

Nesse sentido, para os professores que vivenciam os anos iniciais da docência, o compartilhamento de suas perspectivas teóricas e práticas correm menos risco de se cristalizarem às necessidades como situação embaraçosa e igualmente difícil. Escolhemos nos dedicar a essa temática porque nos inquietamos com as necessidades que emergiram na condição de ser iniciante na educação básica e, particularmente, de modo mais recente, como professora universitária, no qual nos defrontamos com uma nova realidade, nova instituição, e novos colegas. Em tais circunstâncias, três características emergiram: descoberta, insegurança, e dificuldade de socializar e de solicitar apoio. Assim, este trabalho é decorrente de um interesse pessoal e social, iniciado academicamente no mestrado, de possibilitar a compreensão das necessidades de professores na entrada da docência que, em geral, não têm essa oportunidade.

A docência, como qualquer segmentação do agir humano em trabalho, no campo da necessidade e da liberdade, reflete a divisão, surgida historicamente, entre trabalho material e espiritual, camuflando sua característica essencial como prática humana que não abandona a arena da necessidade, ao mesmo tempo em que a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana.

O estudo das necessidades formativas com professores iniciantes é também oportunidade para o encontro e escuta das vozes oriundas do contexto acadêmico e da escola da educação básica. Ouvir outras vozes, criar condições para o compartilhamento, supõe que se estabeleça um processo relacional baseado no questionamento, nas expansões e relocalizações, incluindo o outro por meio da escuta e do reconhecimento, ou seja, é práxis na medida em que pode significar o respeito às diferentes pessoas implicadas no processo educativo e no compromisso com as transformações.

Estamos implicados no processo da pesquisa no intuito de caminhar em muitas frentes de trabalho, dada a generalidade epistemológica da temática. Porém, temos um tempo limitado para a realização do Doutorado em Educação. Assim, delineamos como pressuposição: as necessidades formativas, analisadas e compartilhadas no contexto de reflexividade crítica, possibilitam o desenvolvimento da práxis. Para tanto, consideramos a premissa de que as necessidades ligadas à prática são históricas, antropológicas e sociais; que estão sempre relacionadas à atividade do ser cognoscente; e, ainda, que práxis é ação transformadora. Logo, propusemos os objetivos do trabalho de pesquisa.

O pressuposto que norteia nossa pesquisa está ancorado na seguinte **questão principal**: qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o

desenvolvimento da práxis? Essa indagação conduz ao **objetivo geral** de investigar a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis. Como **ações específicas**, temos: interpretar as necessidades formativas dos professores iniciantes; compreender o contexto sócio-histórico de produção das necessidades formativas dos professores iniciantes; analisar as necessidades formativas de professores iniciantes em contexto de colaboração e de reflexividade crítica na possibilidade de desenvolvimento da práxis; e relacionar o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis.

A delimitação do objeto de estudo foi conduzida pelas seguintes questões norteadoras:

- Quais são as necessidades formativas de professores iniciantes?
- Em quais condições objetivas e subjetivas professores iniciantes desenvolvem suas necessidades formativas?
- Qual relação entre necessidades formativas de professores iniciantes e o agir colaborativo na práxis?

Delimitados a pergunta, os objetivos e as questões norteadoras do trabalho de pesquisa, consideramos o próprio caráter das necessidades – que não são estáticas, sobrevêm sem falta –, superar a ligação causa e efeito, cujas identificações, apesar de importantes, limitam a compreensão de sua natureza. Necessidades e práticas coexistem e agem umas sobre as outras. Portanto, quando ocorre modificação em uma delas, supõe-se transformação na outra.

Ao compreendermos que não há necessidades e práxis fora das relações e da atividade humana produtiva, esclarecemos que a ligação é um tipo de relação, sendo esta mais ampla, entre dois fenômenos materiais. Pode ocorrer relação e prescindir de ligação. Conforme Cheptulin (2004, p. 176), “[...] a ligação é a relação entre dois objetos da realidade. Mas nem toda relação é ligação”. Entre causa e efeito há ligação necessária, enquanto que na ligação ocorre unidade, na relação, a unidade não é identidade. Dessa maneira, a relação engloba não apenas a ligação entre os objetos da realidade, outrossim, o isolamento e a separação; a interdependência e a independência. Essas correlações coexistem e agem umas sobre as outras, conforme sintetiza a Tese 6 de Marx e Engels (2002), a essência humana não é abstração, consiste em um conjunto de relações sociais. Desse modo, nosso objeto de estudo constitui-se em apreender as relações entre necessidades formativas e o desenvolvimento da práxis.

A escolha do objeto se manifesta sobre determinadas condições, sejam elas políticas, científicas, sociais ou pessoais. A condição de ser professor iniciante é campo fértil para expressão de necessidades, as quais, em muitos momentos, são incompreendidas, diante

da condição de ser principiante, das circunstâncias de travessia de aluno a professor e, ainda, da inexperiência como docente.

Há momentos na vida em que é preciso abandonar os velhos hábitos que impregnam nossas ações e nos levam aos mesmos lugares. Esse tempo pode ser o da mudança de perspectiva da realidade, como a travessia da vida de estudante à vida de professor. Os primeiros anos de inserção na docência é um período de tensões, de aprendizagens intensivas em ambientes geralmente desconhecidos e no quais os professores principiantes devem apresentar repertório de conhecimentos e a necessária compreensão da unidade teoria-prática.

O início da docência é especialmente importante porque os professores devem realizar a travessia de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas quanto ao processo de formação e de inserção na atividade docente. Os professores iniciantes se percebem com muitas necessidades, e as referências construídas durante o processo de formação parecem insuficientes para o conjunto de obrigações que emergem.

De modo geral, o processo de formação inicial ou contínua configura-se em ações programadas, centradas em conteúdo específico a ser abordado, relacionado ao currículo do curso ou aos aspectos relativos às reformas educacionais. As ações são planejadas com tempo e com plano de curso definido previamente por formadores, normalmente desvinculados do sistema no qual o professor trabalha. Nesse contexto, as ações formativas, desprovidas de continuidade, de regulação e de articulação com as necessidades dos professores, pouco contribuem para a prática docente.

O processo de formação e a função do docente devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber as necessidades de professores iniciantes. As perspectivas sobre o professor variam em função das diferentes abordagens. É procedente que cada uma das perspectivas influencia de modo determinante o conteúdo das necessidades formativas. Considerando as diferentes propostas e os enfoques desenvolvidos na teoria e na prática, apresentamos, neste trabalho, as dimensões: acadêmica, técnica, prática e crítica.

A generalidade com que, normalmente, a análise de necessidades é abordada, traz pouca contribuição quanto à vinculação dessas no processo de apreensão da prática docente. Compreender as necessidades expressadas pelos professores iniciantes, em que medida elas interferem ou se apresentam como possibilidades de produção da práxis, têm importância quando relacionadas ao trabalho em colaboração e reflexão, especialmente com professores que estão principiando como docente.

O estudo com necessidades formativas, cujos partícipes são professores em início da atividade docente, no âmbito da abordagem colaborativa e em conformidade com o

Materialismo Histórico Dialético é um desafio, pois, como se refere Kopnin (1978), esse método pressupõe meios que, por um lado orientam o pensamento na busca por identidade entre dialética, lógica e teoria do conhecimento, e, por outro, permitem a liberdade de criação. Essa forma de articulação entre análise de necessidades e práxis, com professores iniciantes, permite focalizar uma proposta de pensar e de fazer pesquisa sobre formação em situação de trabalho docente e em momentos de autoformação.

A análise de necessidades formativas, como possibilidade de formação que envolve professores em início da profissão docente, promete ser um contributo importante para muitos dos problemas que a inserção na docência propicia. Ouvir os professores, entender as condições e as relações em que eles produzem seu trabalho, como interação, perspectivam e prospectivam essas necessidades, constituem-se em processo de compreensão a partir da reflexão e da colaboração.

Considerando que a formação deve ser permanente, pessoal e profissional, a análise de necessidades formativas, em que esta pesquisa se assenta, insere-se na perspectiva destacada por Afanasiev (1968), segundo a qual essa se organiza a partir das condições objetivas e subjetivas, ocorrendo, pois, variações. Em decorrência, as necessidades igualmente são modificadas, porque se desenvolvem.

Toda necessidade não se manifesta no vazio como algo inédito e cabal, pois, no princípio, carrega o novo, a possibilidade de que, por meio do processo de reflexão e de colaboração, poderá se plasmar, ou seja, tornar-se real. Nossa intenção em trabalhar a colaboração com professores iniciantes parte da premissa de que, em partilha, seja possível promover condições para a interpretação, a problematização, a reflexão e a compreensão das necessidades formativas para além da perspectiva clássica de lacunas ou discrepâncias, bem como da identificação diagnóstica, ou seja, que elas sejam entendidas como possibilitadoras de apropriação de novos conhecimentos para o agir reflexivo e crítico.

A possibilidade contém a premissa do surgimento do novo, e que, por meio da reflexão e colaboração, condições são favorecidas a fim de o professor iniciante desenvolver suas necessidades formativas no movimento da consciência crítica. Burlatski (1987, p. 100), ao expressar o conteúdo da categoria possibilidade na inter-relação com a realidade, anuncia: “[...] as possibilidades não se tornam automaticamente uma realidade. Mais: podem nem se realizar”. Isso significa que a possibilidade embasa a composição abstrata do novo, que ainda não condicionou todos os elementos imprescindíveis. Na possibilidade real e na abstrata, que se distinguem e se identificam, também existe essa relação entre possibilidades necessárias e

causais. Possibilidade real apresenta ligação causal, e possibilidade necessária, transforma-se, cedo ou tarde, em realidade. Esse processo pode ser adiado, mas não impedido.

Toda pesquisa científica é tributária de uma situação de narrativa. A tríade necessidade, colaboração e práxis está em estreita relação com a narrativa sustentada na linguagem articulada, oral e escrita, veiculada nos diários da prática docente, nas entrevistas que emergem como produção da vida do professor iniciante. Gesto, imagem, pensamento e ação se misturam na história pessoal de cada partícipe como componente integrante da profissão docente.

Para este trabalho, buscamos conhecer, inicialmente, os indicadores de necessidades formativas nas narrativas em diários e nas entrevistas; em seguida, desenvolvemos em contexto colaborativo a reflexão sobre as necessidades identificadas e negociadas com os partícipes, bem como o retorno das transcrições do processo colaborativo aos professores, a fim de que eles pudessem realizar as alterações, caso sentissem urgência; e, finalmente, realizamos observação colaborativa, objetivando compreender a unidade teoria e prática, ou seja, a práxis dos partícipes.

De modo geral, as pesquisas que analisam necessidades de formação com frequência têm feito o uso de questionário e de entrevista de modo conjugado (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GALINDO, 2007). Admitimos a importância dessas técnicas na identificação de necessidades, mas destacamos que a literatura evidencia outras possibilidades que, embora sejam pouco usuais, ampliam as alternativas para o estudo em referência (IBIAPINA; FERREIRA, 2011). Essa situação colocou o desafio de buscar as seguintes técnicas de produção de dados: narrativa por meio da escrita de diários e de entrevistas; da colaboração e da observação, cujo cenário é a colaboração e a reflexão, no qual é considerada a condição sócio-histórica dos partícipes, do contexto da formação e da prática docente. Procuramos compreender:

- As necessidades formativas expressadas;
- A situação e a reação face às necessidades formativas;
- A relação entre a produção dessas necessidades, a formação inicial e a docência;
- A narração, a reflexão e a colaboração sobre as necessidades formativas;
- A produção da práxis.

Esses aspectos direcionaram para o conhecimento das necessidades formativas na sua materialidade, em contexto de atuação da prática docente. Isso nos conduziu para repensarmos os modelos existentes e desenvolvermos possibilidade metodológica que tenha

como pressuposto que as necessidades formativas por meio do processo de colaboração reflexiva compõem desenho específico de desenvolvimento da práxis. De modo geral, à medida que o professor emerge no mundo de interesses e de necessidades da prática cotidiana, sua compreensão da práxis não se eleva, não ultrapassa os limites estreitos de sua atividade prática. Se as condições não são produzidas para a análise dessas necessidades, que avultam no processo da inserção na docência, fossilizam-se na prática pedagógica. A seguir, anunciamos nossas implicações, nosso envolvimento na pesquisa.

1.2 O encontro com a pesquisa: notas reflexivas⁹

De onde começa a vida, começa
também o caminho de nossas necessidades.
(Hilda Bandeira)

Nesta seção, apresentamos lembranças de experiências partilhadas, pensadas e vividas no itinerário da pesquisa, no exercício da docência, antes de iniciarmos o Doutorado em Educação. Os procedimentos metodológicos, as iniciativas, os recursos didáticos e as investigações que levamos a cabo em sala de aula, e até mesmo no seio da comunidade escolar, carecem de melhor forma e melhor conteúdo. Pensamos, então, que tais elementos poderiam ser buscados inicialmente no curso de Mestrado em Educação.

Justificamos a presença do espírito investigativo nos ensaios realizados com a pesquisa em sala de aula, os quais algumas vezes apresentaram resultados significativos, outras vezes, nem tanto. Nesse trabalho de objetividade do nosso modo de ser e de estar no ensino e na pesquisa, a partir das relações sociais construídas, enfocamos três momentos que possibilitaram objetivar a pesquisa, ou seja, a busca de condições fundamentais para a condução de uma investigação científica: a docência no ensino fundamental, a realização do Mestrado em Educação e a inserção no Doutorado.

Nossa história tem início numa escola pública de ensino fundamental, cenário onde diagnosticamos alguns casos de alunos com multirrepetência escolar. Nesse contexto, destacamos o caso de uma aluna¹⁰ que acompanhamos durante, aproximadamente, dois anos. Ela mantinha-se cabisbaixa na sala de aula e quase não se comunicava, mas a partir de observações sistemáticas, de visitas à família, de conversas frequentes com os pais e também com seus ex-professores, foi possível conhecer a história da aluna.

⁹ As implicações com a pesquisa são, inicialmente, focalizadas no mestrado (BANDEIRA, 2008).

¹⁰ Sobre esse tema, consultar “Do prazer de ensinar ao prazer de aprender” (BANDEIRA, 2000).

No início do estudo, principalmente quando procuramos entender os antecedentes da pesquisada, incomodou-nos uma frase dita por uma ex-professora da referida aluna: “[...] é uma aluna que não dá trabalho, não faz tarefa, não fala, não diz nada, mereceu até ganhar uma caixa de chocolate no final do ano”. Diferentes aspectos relativos a esse caso foram registrados em forma de relatório, consolidado em um estudo de caso. Em decorrência, elaboramos estratégias com a intenção de identificar os procedimentos mais adequados para o caso em referência.

Hoje, com o distanciamento do contexto vivido, configurado em outro momento histórico, em face de termos mais experiência na docência e maior aporte de fundamentação teórica, entendemos que a referida vivência teve um efeito prático e social para a realidade daquela escola, contribuindo, sobremaneira, para desencadear processo de reflexão acerca de nosso jeito de ser professora. Em decorrência da nossa atuação, propusemos o “Projeto de Incentivo à Leitura” (1998), reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Fundação Santista, experiência selecionada para representar o Estado do Piauí no Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, ocasião em que fomos agraciadas com o Diploma de Honra ao Mérito. Posteriormente, desenvolvemos um projeto que teve um alcance nacional, intitulado “Refletindo sobre o lugar onde vivo” (2004), integrando as experiências premiadas da Educação Fundamental em âmbito nacional.

Esse itinerário, sumariamente relatado, não seria um exemplo de investigação-ação ou quem sabe o limiar de um modo de fazer ciência? Do nosso ponto de vista, os professores em sala de aula, fora da instância acadêmica, podem conduzir investigação da prática dirigida às suas necessidades, envolvendo-se de modo ativo, o que corrobora com as prerrogativas da abordagem qualitativa. Partindo desse pressuposto desenvolvemos, no Mestrado, pesquisa que implicou os professores em processo de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Desenvolver cada vez mais o ofício é um dos objetivos de todo profissional. Esse tema, invariavelmente, é a preocupação das pessoas que exercem o trabalho docente. Ao relembrarmos duas décadas de docência exercida no ensino fundamental, especialmente em escolas públicas de Teresina/Piauí, percebemos uma vontade de fazer o melhor possível. Nesse sentido, se considerarmos a pesquisa-ação, desenvolvida no Mestrado (BANDEIRA, 2008), a pesquisa colaborativa, nossa pretensão atual, como termos que se aplicam a projetos em que os professores buscam efetuar transformações em suas práticas, então podemos concluir que essas modalidades de pesquisas estiveram presentes em muitos momentos de nosso itinerário pedagógico. Não obstante, ainda que se considere que a referida experiência seja pesquisa, e

não somente desenvolvimento profissional, o momento atual exige metodologia mais criteriosa, de forma a preencher os requisitos científicos para elaboração de uma tese de Doutorado.

Ao relembrarmos a nossa trajetória no exercício da docência, entendemos que, em muitos momentos, tivemos atitude investigativa, vinculada ao desejo de executar com qualidade a docência, com o objetivo de desenvolver transformações necessárias em várias situações conflituosas do trabalho pedagógico. A compreensão passa necessariamente pelo aspecto da explicação e da justificativa da nossa existência no mundo. Freire (2010) assevera que a apreensão do fenômeno em sua pluralidade exige a compreensão da objetividade na relação com a subjetividade. Seria ingênuo da nossa parte, acreditarmos que o tema de nossa investigação representa realidade exterior ao conhecimento interiorizado. Na verdade, o nosso objeto tem relação conosco e com o mundo. Em Espinosa (SCRUTON, 2000), a questão da objetividade do conhecimento científico parece escapar ao plano restrito e determinista da verificação e da experimentação, sendo possível perceber relativa articulação entre objetividade e subjetividade com referenciais humanistas.

Ao rememorarmos e objetivarmos o nosso ponto de partida, remetemo-nos a uma expressão de Marx e Engels (2002, p. 18): “[...] aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção”. A condição de vivência docente não está desligada da trajetória do ser como pessoa, da consciência da vida construída ao longo de duas décadas da prática educativa no ensino fundamental, bem como dois anos de exercício docente no ensino superior.

Os mecanismos responsáveis pela gênese das paixões, em Espinosa (SCRUTON, 2000), fazem-nos pensar que devemos considerar nossa investigação para além de nossas paixões, com a intenção de termos motivos para compreendermos o referido objeto de estudo no sistema mais amplo das causas e dos efeitos. No entanto, não podemos deixar de acrescentar que a paixão de certo modo nos ajuda a congregar as forças necessárias para emprendermos uma pesquisa de Doutorado, especialmente quando nos exige nova maneira de caminhar. Todavia, é mais recomendável que ela se transforme em afeto, no entendimento do objeto pela compreensão da realidade à luz das suas possibilidades.

A libertação do homem é um fato histórico, não apenas intelectual, sendo, pois, impossível libertar o homem apenas nos moldes da consciência filosófica, teológica e da substância, entre outros, mas tão-somente na existência do mundo real e com meios reais, pois o ser tem sempre diante de si a natureza que é, ao mesmo tempo, natural e histórica. No que se refere às condições de libertação do homem, faz-nos pensar na importância da realização de

pesquisa que investigue a realidade das necessidades formativas, na consideração de suas relações, na materialidade do tempo e do espaço.

No processo de investigação do Mestrado, optamos por trabalhar com o instrumento diário, os professores interlocutores do estudo foram convidados a produzir os diários de sua prática pedagógica. Também nessa circunstância, produzimos o nosso próprio diário, não da prática no trabalho docente, mas da prática da pesquisa, no qual registramos as angústias, as conjecturas de pesquisadora iniciante, bem como os pensamentos esclarecedores. E hoje, dado o distanciamento no exercício docente no ensino fundamental, que encerramos em 2009, constatamos como foi relevante o registro em diário, mesmo sendo ato introspectivo em que sucumbiam os dissabores com a profissão, fazendo-nos emergir, muitas vezes, no terreno do puro aprendizado da prática.

Entendemos, pois, que a escrita de diário, iniciada ainda na adolescência, possibilitou-nos processo de introspecção e de desenvolvimento. O registro revelou-se fiel companheiro e amortecedor dos dilemas inerentes àquela fase. Isso, no decurso da história, parece ter certa explicação lógica, além de surpreendente, pois iniciamos nossos estudos escolares com quase nove anos de idade, quando nosso pai, agricultor, resolveu sair da zona rural para a cidade, com o firme propósito de tornar-se comerciante e escolarizar seus 10 filhos. Pensamos que a prática do diário talvez tenha auxiliado nas escolhas, de sorte a contribuir para perspectivar outros espaços de formação. A título de exemplo, a opção pela pesquisa no Doutorado com professores que estão se inserindo na docência é, em parte, decorrente das nossas reflexões nesses registros.

A fertilidade das ações com professores que estão se inserindo na docência, cujo foco é a análise de necessidades formativas, é procedimento significativo para que eles compreendam e se posicionem melhor em relação à sua condição de ser e de estar na docência. A premissa dessa constatação foi desvelada na pesquisa de Mestrado (BANDEIRA, 2008, p. 98), conforme ilustra a narrativa dos diários de duas professoras:

No primeiro ano de docência, eu tinha até pesadelo, achando que não ia conseguir [...]. Os primeiros anos a gente fica no que aprendeu no curso, [...] porque não tem prática [...] (LDE). [...] o alcance do entendimento de nossa prática, do nosso fazer a gente só consegue ver depois de um tempo [...]. A ação do professor envolve coisas demais [...] você tem que ter o conhecimento, mas tendo a prática você vai fazer com muito mais segurança [...] (JDA).

No episódio tecido por LDE, fica evidente a dificuldade em administrar o medo no início da docência, “eu tinha até pesadelo”, diante da possibilidade de não conseguir que os

alunos aprendessem. A condição de ser a protagonista na sala de aula e viver aquela situação, sem a proteção de um tutor, era aventura por demais assustadora para aquela professora.

No registro da professora JDA, igualmente importantes são a dimensão temporal e a prática como aspecto para estabilização dos conhecimentos, pois à proporção que o professor vai adquirindo a vivência, amplia seu repertório de ações, porque a formação inicial não encerra a condição de ser e de estar na docência. Tempo, experiência e vivência da prática se manifestam nessa professora como condições precípuas para a aceitação das necessidades da profissão.

Na expressão de Tardif (2002), a segurança no trabalho docente se consolida na medida em que aumenta a experiência profissional, ou seja, o passar do tempo altera o saber-fazer. No posicionamento do autor, há valorização acentuada dos atributos da experiência e do aprendizado por meio da ação prática, realçando a ideia de que os anos de docência geram o efeito de aprender a ensinar. Em decorrência, ressaltamos que a experiência profissional pode ser mediada tanto por aspectos que aludem relativa segurança, como, também, ao invés de gerar bem-estar no trabalho e na globalidade da vida, provocar tensão e desgaste.

Se os conhecimentos dos professores são decorrentes de diversas fontes, há relação entre tempo, necessidade, atividade e aprendizagem. Tempo, formação inicial e contínua surgem como importantes na modificação do conhecimento procedimental, ainda que não se torne determinante na modificação da prática pedagógica, caso não possibilite as condições necessárias de estudo contínuo, de processo de reflexão e de trabalho compartilhado, entre outros. Nesses termos, a perspectiva tardifeana converge para reflexão fundamentada na pedagogia de Dewey (1976), na qual os conhecimentos estão vinculados às necessidades pragmáticas.

Se, na ocasião do estudo do Mestrado (BANDEIRA, 2008), o objetivo era compreender o processo de reflexão dos professores nos anos iniciais, a partir da pesquisa-ação, por meio da produção dos diários e de sessões reflexivas; neste momento, nossa busca refere-se às necessidades formativas dos professores iniciantes por meio da narrativa escrita em diários, das entrevistas, da colaboração, assim como da observação. Consideramos que, para alcançar esse objetivo, as peculiaridades e os intervenientes diretos e indiretos, que limitam as práticas docentes em contexto escolar, precisam ser compreendidos. Se essas necessidades são compartilhadas em contexto de reflexividade crítica, podem expandir a consciência da prática docente.

Ao longo desses dois anos de exercício docente no ensino superior, estamos buscando construir o momento docente do ensinar articulado com o momento do pesquisar. A

esse respeito, Freire (1996) esclarece que o ensinar e o pesquisar são aspectos de um mesmo processo do ato de educar. Na prática exaustiva do professor, o ato de ensinar, de modo geral, sobressai-se ao de pesquisar, tem-se limitado ao plano da organização e de seleção dos textos da disciplina. Igualmente, a produção de trabalhos, fica sucumbida pelas atribuições e pela carga-horária do professor.

Entendemos que esses momentos se distinguem, pois desenvolver a pesquisa implica dotar-se de instrumentos de pesquisador e esses nem sempre são os do professor. Para ilustrar, se queremos exercer bem a docência, isso exige domínio do conteúdo da disciplina, das técnicas de ensino, ter acervo relativo de temas a ensinar, leitura desses livros, capacidade para explicá-los.

De produzir ciência, de modo geral, ninguém se esquivava, particularmente o pesquisador, que não pode deixar de a ela se dedicar. Nesse sentido, Vieira Pinto (1969) refere-se que em qualquer campo da atividade que o pesquisador se dedique, são exigências: a reflexão sobre o trabalho; os fundamentos existenciais; os aspectos sociais; as finalidades culturais o exame dos problemas epistemológicos; dentre outros aspectos referentes à pesquisa científica e à lógica da ciência.

Aprender a construir o momento da pesquisa é encontrar mobilidade entre tempo e espaço, além das peculiaridades de domínio da metodologia, em especial de técnicas de pesquisa que ensinam como gerar dados em interação com a realidade, bem como conhecer quadro de referência teórico-metodológico. Esses aspectos revelam a exigência do domínio do trabalho com a pesquisa. Acontece que, de modo geral, o momento da pesquisa não está restrito ao ato de ensinar.

Parece existir uma situação limite entre o ensinar e o pesquisar. Partindo dessa premissa, Santos (1989) elege quatro contextos estruturais, a partir dos quais é produzido e operacionalizado o conhecimento na sociedade, quais sejam: o doméstico; o do trabalho; o da cidadania; e o da mundialidade. Esses coexistem e se interpenetram nas várias circunstâncias de nossas produções, Tendo em vista que a pesquisa é um processo de atividade especialmente humana, não há como separar a pessoa das relações sociais nas quais está inserida, o macrocontexto.

O modo contemplativo, isolado de produção do conhecimento, é questionado por Kopnin (1978): o processo de desenvolvimento da ciência e da prática social não se limita à descrição e à interpretação como aspectos isolados do conhecimento, implica desenvolvê-los como processo em movimento no sentido de buscar resultados novos.

Produzir a tese pressupõe, além da criação do objeto por meio da empiria e da teoria, a existência da correlação recíproca e inseparável entre objetos, processos e relações; a busca por um espaço-ambiente que potencializa o agir com prudência (ESPINOSA, 2005). Por conseguinte, desenvolver o trabalho docente e a pesquisa em qualquer modalidade, entre outras habilidades, passa necessariamente por saber transitar e viver cada momento do contexto familiar, do trabalho, da cidadania e da mundialidade (SANTOS, 1989). Conseqüentemente, a identidade do docente pesquisador apresenta-se como a convergência desses vários momentos e que, no processo de escrita, viabiliza a objetividade da própria subjetividade da prática com a pesquisa.

Ao abordamos a função da pesquisa, não podemos prescindir do entendimento do conceito de realidade. Segundo Arntz, Chasse e Vicente (2007), a maioria das pessoas endossa a realidade que os sentidos refletem e que a própria ciência corroborou durante 400 anos. As sensações, percepções fornecidas pelos órgãos dos sentidos e suas extensões são importantes como existência imediata do entendimento da realidade na sua dimensão externa.

A partir do momento em que interagimos com a realidade, ela assume a condição de existência material (objeto, processo e relações), no qual aspectos externos e internos são considerados na compreensão do conceito de realidade. Necessidades práticas nos mobilizam para produzir pesquisa, ciência e conhecimento, com a intenção de procurar resultados antes desconhecidos. Realidade e possibilidade existem objetivamente (BURLATSKI, 1987), sendo a possibilidade destituída de conteúdo substancial. Isso significa que a “[...] realidade é a possibilidade levada a efeito” (AFANASIEV, 1968, p. 174).

Ao explicitarmos nossa trajetória em direção à pesquisa, parece que estamos delineando uma ruptura epistemológica para adentrar outras possibilidades – o da pesquisa no Doutorado –, buscando, pois, superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. Nesse âmbito, ao tempo em que desenvolvemos a sensação de estranhamento e de suspeição sobre se é ou não ciência aquilo que produzimos, por outro lado, procuramos recuperar a condição existencial do cientista: ele não está acima do bem e do mal. Se na condição inicial da docência não temos clara consciência das possibilidades das necessidades, acreditamos que o trabalho de reflexão e de colaboração é catalisador de transformação tanto do pesquisador quanto dos partícipes.

Investigar as necessidades formativas de professores iniciantes implica buscar as relações com o contexto histórico-social, resultante de unidade dialética do momento em que se revela subjetivo e objetivo. Convém, pois, compreendê-las sempre como possibilidades, a

fim de que essas necessidades não se constituam em simples reflexos das condições objetivas existentes num determinado contexto.

Rodrigues e Esteves (1993) abordam o conceito de necessidades a partir das expressões e das preocupações dos professores, já que reconhecem as limitações na tentativa de sistematização das necessidades na formação de professores, decorrentes, pois, da própria polissemia do termo, da relação de dependência com os valores, e da subordinação ao contexto. Esclarecemos que o conceito de necessidade não se restringe ao que se aspira, ao que se prefere ou, ainda, às preocupações, mas, especialmente, com a perspectiva do movimento e da possibilidade de que, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo, professores compreendam suas necessidades em sua multidimensionalidade, para além do lugar comum de diagnóstico.

Entendemos que a criação de um espaço colaborativo seja ocasião propícia para que professores partícipes expressem suas necessidades nessa travessia íngreme, da formação inicial ao exercício da atividade docente. Nesse sentido, ao processo de formação inicial ou contínua, bem como à prática docente, cabe fomentar não apenas a dimensão técnica – “como fazer” –, mas por que e para que fazer. Nessa perspectiva, se surgirem novas necessidades e se forem viabilizadas as condições materiais, certamente o professor produzirá sua história docente e encontrará alternativas adequadas, condizentes com a sua realidade, isto é, construir sua vida no contexto com outras vidas em direção à uma transformação.

Necessidades não se manifestam na ação de um professor partícipe de forma imediata, revelam-se na interação do trabalho em processo de colaboração reflexiva com os professores e com o contexto real-prático. Logo, as necessidades são indicadores prechos de possibilidades para a condição colaborativa e reflexiva. O conceito de necessidades admite múltiplas acepções, algumas, inclusive, podem remeter aos limites de determinação genética e outros que superam as necessidades biológicas, considerando a premissa histórica, cultural e social.

Uma vez que as necessidades manifestam-se de diversas formas, uma das condições para reduzir a natureza das causalidades, evidenciada por Afanasiev (1968) refere-se, especialmente, à atividade consciente e sistemática. A esse respeito, Oliveira (2006, p. 4) corrobora o pensamento de Marx e Engels: “[...] para compreender a realidade humana, era importante compreender a atividade humana como uma atividade revolucionária, isto é, como atividade transformadora, como atividade prática-crítica dentro de um determinado contexto histórico-social”.

Se a pesquisa apenas detecta as necessidades, decerto esta investigação parece esvaziar-se da história, da vida social dos seus diretos interventores. A questão não é apenas

fazer a pesquisa e constatar necessidades, mas, sobretudo, que os partícipes transitem da consciência em si (consciência ingênua) para a consciência para e com o outro, no qual o processo é elucidativo e se dá de forma consciente. No esforço de compreensão das necessidades do professor principiante, revela-se imprescindível a atividade humana. Haja vista que é por meio da atividade, ou seja, “[...] unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 23), que o professor partícipe, além de se apropriar do conhecimento já existente, também se objetiva no produto de seu trabalho.

Ao analisarmos nossa trajetória, é possível considerar os momentos: o lógico, o histórico e o antropológico do percurso na pesquisa, no qual fica evidente que é impossível separar a pessoa de sua história. Portanto, somos seres portadores de uma cultura que é significada tanto na vivência do contexto da prática familiar quanto da prática profissional. Por conseguinte, na pesquisa com abordagem colaborativa, somos seres portadores de uma cultura que é significada na interação com o outro, por meio do diálogo, do desencadeamento da contradição, surgindo o conflito; e na busca das possibilidades para a sua compreensão.

Nesse sentido, não consideramos de menor valor a pesquisa que busca compreender a escuta atenta, a fala livre dos partícipes, a narrativa escrita de homens e de mulheres reunidos para uma análise cuidadosa. Destacamos a importância do grupo de pesquisa denominado Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (Formar), da UFPI, que oportunizou os primeiros estudos com a filosofia de base materialista, por exemplo, Afanasiev (1968), no qual as discussões contemplaram a obra completa, ainda que nossas reflexões sejam ampliadas cada vez que as retomamos. Muitos conflitos, relações, reflexões foram produzidos no Grupo, o que exige trabalho do corpo e da mente para sentir, ouvir, dizer e captar os discursos velados.

O Grupo de Pesquisa colabora com estudantes da graduação, estudantes da pós-graduação, professores e pesquisadores de contextos institucionais públicos e privados na compreensão, na explicação e na transformação dos conflitos que permeiam as diferentes realidades educacionais. O trabalho desse Grupo vai ao encontro do nosso objeto, com o propósito duplo de atender às necessidades de formação e de pesquisa, contribuindo na transformação dos contextos da prática educativa, na perspectiva de propiciar as relações entre teoria e prática. Por conseguinte, a tríade ensino, pesquisa e extensão, quando articulada, fundamenta-se nos princípios do Materialismo Dialético, na teoria da Abordagem Sócio-Histórica e nos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa Colaborativa.

No momento, o Grupo Formar, além da temática “necessidades de formação”, realiza também, na área de educação, o estudo dos sentidos e dos significados, da reflexividade

crítica, da práxis e da colaboração. Formação, pesquisa e colaboração é a ligação comum a todos os eixos desencadeadores dos estudos atuais do Grupo e dos que estão por vir.

Dessa maneira, o trabalho colaborativo é uma abordagem na qual se provoca a reflexão crítica como processo de base material que favorece a análise das necessidades dos professores, por meio das discussões, das interpretações sobre e na prática pedagógica, em seu contexto sócio-histórico e político, em que as relações são expandidas com possibilidade de compreensão das práticas docentes.

Com base na discussão da primeira e da segunda parte deste trabalho, procuramos discutir as âncoras desta investigação, por meio da contextualização justificada do objeto de estudo, dos pressupostos teórico-metodológicos, e dos procedimentos de pesquisa, assim como anunciar os indicadores de análise dos dados produzidos. Na terceira parte, destacamos as dimensões da formação docente no contexto das necessidades formativas e do trabalho com a reflexão crítica. Na quarta seção, dialogamos a respeito das práticas qualificada como educativa, pedagógica, docente e práxis. Portanto, nessas duas últimas partes apresentamos o processo de análise e de interpretação a partir da interação verbal proposta por Bakhtin (2009¹¹, 2011).

¹¹ A autoria de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, conforme ficha catalográfica, pertence a Bakhtin e Volochínov.

PARTE 2

NA ENCRUZILHADA DAS INTENÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Abordamos na parte 2 o percurso teórico-metodológico, focalizando a relação método e teoria, bem como os procedimentos de pesquisa e o plano de análise.

2 NA ENCRUZILHADA DAS INTENÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Olhando para trás você liga os pontos,
fica conectado, e tudo faz sentido.
(Steve Jobs)

2.1 Compartilhando método e teoria

Ao narrar a trajetória de vida no discurso que proferiu para uma turma de graduandos da Universidade de Stamford, Steve Jobs (1955-2011) destaca que a conexão do que vivemos hoje é construída olhando para trás. Partindo dessa premissa, acreditamos que os pontos já construídos desde a nossa implicação com a investigação desenvolvida no mestrado (BANDEIRA, 2008) apresentam vínculos com as reflexões produzidas atualmente e suas projeções. Nesse movimento, as relações construídas com as leituras e com as pessoas nos ligaram ao movimento da vida por meio de encontros e desencontros que remetem ao tempo e ao espaço decorridos; ao tempo e ao espaço de hoje e do que está por vir. Esse processo de reflexão, de busca de sentido nos conecta, levando-nos à conclusão de que, de fato, nosso autoconhecimento é construído na atividade social e que o passado nos conecta aos acontecimentos do presente, ambos criam as premissas indispensáveis na compreensão do futuro.

Fundamentos existenciais, reflexões, relações sociais, entre outros aspectos de nossa vida são partes integrantes do processo de pesquisa e da lógica da ciência, inclusive de interesse crítico do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, pois, conforme evidenciado nas notas reflexivas, tal processo é parte da própria realidade individual do pesquisador. Sendo assim, organizamos, pois, a caminhada teórica e metodológica deste trabalho em constante devir, esclarecendo o método de investigação, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados.

Encontrar o ponto de partida de nossa inserção na pesquisa, referido nas notas reflexivas, parece condição precípua para nortear uma cadeia de raciocínios que nos encaminha para o desenvolvimento de proposições exigidas em direção ao surgimento e desenvolvimento do objeto de estudo.

Para a realização de um trabalho científico, a escolha do método é uma necessidade, pois é ele que permite compreender o objeto e planejar uma série de acontecimentos decisivos no percurso e no movimento da pesquisa. Eis, então, a tarefa primordial em que se afirma o trabalho do pesquisador crítico ao interconectar fatos e princípios.

A condição existencial do ser humano implica a necessidade de intercâmbios materiais com a natureza, a fim de produzir os instrumentos materiais para continuar sua existência. Kopnin (1978) assegura que desde a sua fase inicial, a elaboração do conhecimento dá-se na estruturação das necessidades práticas do homem, na busca incessante por novos resultados. Assim, o método surge como necessidade de organização do mundo material.

A relação entre pensamento e existência é o problema fundamental que anuncia dois grandes sistemas de conhecimento: idealismo e materialismo. Não vamos trazer explicações referentes a essas correntes de pensamento. Partimos da premissa de que o mundo é cognoscível. É por essa razão que é preciso significar o conhecimento humano por meio do método, de sua fonte, procedimentos e finalidades. Por meio do método, o ser humano realiza sua possibilidade existencial, dá conteúdo e forma à sua essência, inicialmente, animal, até a manifestação superior com a consciência humana.

Toda ciência é um sistema de leis e categorias. Logo, qualquer método implica na apreensão das leis objetivas e dos modos de sua transformação, ou seja, por si só, as leis não representam o método. Tornam-se métodos os modos elaborados na interação com a realidade, na pretensão de buscar um novo conhecimento. Por seu caráter heurístico, o método representa a realidade do mundo sob a perspectiva de atuação do homem e na procura do novo no conhecimento e na prática. Essa dimensão subjetiva é, às vezes, absolutizada ao ser apresentada como conjunto de procedimentos não relacionados com o mundo objetivo.

A compreensão da atividade científica e da prática exige a aplicação de determinado método. Por conseguinte, cada campo do conhecimento e da prática social elabora seus métodos a partir da unidade orgânica do objetivo e do subjetivo, considerando que, no método, o primeiro transforma-se no segundo. Em termos gnosiológicos, significa, conforme Kopnin (1972, p. 232), “[...] a passagem da autenticidade à justeza [...]”, isto é, demonstra o confronto do pensamento e sua coerência com a ação.

Do método é preciso distinguir a metodologia, “[...] ou seja, a doutrina do método, a teoria do método [...]” (KOPNIN, 1972, p. 234). Alguns sistemas são construídos em base especulativas que não se objetivam, muito menos se transformam na inerência da realidade. Nessas condições, Kopnin, ao abordar o método do conhecimento, focaliza dois grupos: filosóficos e especiais. A filosofia apreendeu os traços gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento e, ao expressar as conquistas da ciência e da atividade dos homens demonstram no método, categorias, leis e princípios. Métodos especiais são empregados por muitas ciências, ainda assim, não são filosóficos, haja vista não determinar o caminho geral de movimento do conhecimento no sentido de compreender as relações com a

totalidade, limita-se a algumas de suas facetas e momentos, nas palavras do autor, “[...] os métodos especiais são multifacéticos. [...] métodos específicos particulares, [...] poderiam ser mais corretamente denominados de metodologia, [...] modos particulares de pesquisa em ciências específicas” (KOPNIN, 1972, p. 241). O que distingue o método filosófico de outros métodos, não é o fato de ser aplicado em toda parte, mas os princípios de materialidade, movimento e historicidade, demonstrados nas leis e nas categorias do próprio método.

Ao considerarmos a narrativa adotada como metodologia específica e a narrativa como exigência de método dialético, a diferença é de princípios filosóficos no enfoque do pensamento. Tanto a lógica dialética quanto a lógica formal analisam o pensamento que se reflete na linguagem. Entretanto, a lógica dialética não se limita à linguagem, considera-a como meio de existência e de funcionamento do conhecimento, ela adentra no próprio processo de apreensão do conhecimento e do pensamento, na maneira como nele se apresenta essa realidade objetiva. Em decorrência, o conteúdo das narrativas expresso na forma linguística é também matéria da lógica formal. Contudo, como matéria na lógica dialética, focaliza de forma especial a relação desse conteúdo com a realidade objetiva nessa correlação entre o histórico, o lógico e o pensamento.

O método oferece as lentes sob as quais enxergamos o objeto da investigação. Por conseguinte, a escolha do método não se dá por agrupamento mecânico de procedimentos, nem acontece em face de ações espontâneas ao próprio capricho do pesquisador sem as conexões com o fenômeno investigado, mas está condicionado pela natureza do objeto e das leis que lhe são inerentes e que o regem, como assim alerta Vieira Pinto (1969).

O saber não brota do firmamento; são os seres humanos que o elaboram, que o significam por meio das relações sociais produzidas em face da realidade, e são refletidas na consciência, sendo imprescindível trabalhar com método para assegurar orientação aos procedimentos de investigação do saber. Koptin (1972, p. 234) compreende o método como “[...] modo de atividade do homem, no qual se unem as leis objetivas assimiladas com a atividade humana destinada a conceber o objeto e transformá-lo”. Para ele, todo método opera como sistema de normas ou procedimentos; logo, se não há padronização e homogeneidade, não há método, também não há lógica. Tais normas e procedimentos se desenvolvem nas manifestações intrínsecas entre objetividade e subjetividade.

Pensar o método na perspectiva que intencionamos trabalhar, implica pensar cientificamente a construção de ferramentas, de invenção e arte. Significa pensar criticamente, e entender a exigência de que o conhecimento deve ser submetido a um processo de reflexão para descobrir as ligações necessárias entre as ideias, e desvelar as condições que definirão as

relações enunciadas: “[...] a descoberta do método [...] elevado à categoria de tema da reflexão filosófica [...] é a primeira das características do pensar científico. [...] resume-se na atitude: saber que sabe, porque sabe e como sabe.” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 38). O método é, pois, um instrumento de processo e aquisição de resultado na teoria e na prática por meio da reflexão crítica.

Se o conceito de método não é estático, mas se está em constante devir, vez que tanto o conteúdo quanto as relações se alteram com o desenvolvimento da ciência e com a transposição daquilo que em cada época se entende por método. Tal entendimento nos coloca na contramão das formulações idealistas e nos orienta no caminho da dialética, que se constitui em “[...] meio e método de transformação por meio da análise crítica do material factual concreto, um método (modo) de análise concreta do objeto real, dos fatos reais.” (KOPNIN, 1978, p. 83).

O ato cognoscitivo é processo e resultado das necessidades e relações produzidas que determinado grupo social conseguiu alcançar; logo, o método baseia-se nos sistemas de conhecimento objetivo criado pela ciência. A variedade desses sistemas suscita uma abundância de métodos científicos. Uns métodos são empregados por muitas ciências, outros convêm a poucas. Em decorrência disso, as opções de métodos de conhecimento são variadas e distintas. Pesquisar necessidades formativas tem dimensão ampla, já que elas estão presentes em qualquer modo da realidade, pressupondo a existência de princípios e de ações reflexivas e práticas.

A escolha do método se dá sempre em função dos objetos e das situações que afetam nossos interesses, conforme as relações e condições materiais que subsidiam a investigação. Afanasiev (1968) considera o Materialismo Histórico Dialético como método de cognição da realidade, com aplicação em várias ciências, revelando o movimento do pensamento e da ação.

A condição de replicação do método traz diferenças sutis entre o Materialismo Histórico Dialético e outros métodos da lógica formal. Abstrair o movimento do fenômeno ajuda a reconhecer o vínculo com a realidade social, bem como a relação entre teoria e prática e o estudo da história do objeto. A esse respeito, Kopnin (1972, p. 238) anuncia que “[...] a tarefa do conhecimento humano é atingir um conhecimento cujo conteúdo não dependa nem do homem nem da humanidade”. Fica claro, pois, que a dialética materialista reflete as leis mais gerais do movimento dos fenômenos e em decorrência, as ações teóricas e práticas do ser histórico e social.

A necessidade de uma teoria científica que subsidiasse as pessoas a conhecerem as leis do desenvolvimento da sociedade favoreceu o surgimento do Materialismo Histórico

Dialético, no qual Marx e Engels (2002) estudaram profundamente a história da filosofia e expandiram esse conhecimento para diferentes áreas do campo científico.

Esse método parte do estudo dos fenômenos de uma determinada realidade no seu estágio mais avançado, em que os aspectos fundamentais dessa realidade estão suficientemente desenvolvidos, refletindo tanto a gênese quanto ao processo e ao desenvolvimento. Os passos antecedentes e inferiores permitem entender como a essência se manifesta e ao mesmo tempo se esconde no objeto. Para Kosík (2011, p. 16), a compreensão do fenômeno permite alcançar a essência. Sem a manifestação e a revelação do desenvolvimento do objeto, a essência seria inatingível.

A função do Materialismo Histórico Dialético diz respeito a um esforço sistemático que visa apreender o objeto na interação com a vida social, nas condições materiais existentes, o que defronta com o postulado pelo qual as ideias têm existência absoluta no pensamento. Depreendemos que para analisar o reflexo do mundo exterior no pensamento, convém partir das relações mantidas pelas pessoas na realidade material do contexto no qual estão inseridas.

A relação entre sociedade, pensamento e realidade é traço marcante na dialética materialista, na qual o ser humano exterioriza sua vida, produz sua atividade e, ao mesmo tempo, a si mesmo. Nesse sentido, esse método não trabalha apenas com a realidade sensível e verificável, pois considera a relação de existência e ausência como aspectos que se implicam. Por exemplo: necessidade e casualidade; causa e efeito; possibilidade e realidade; essência e fenômenos; entre outros. Nenhum desses termos isolados expressa conteúdo real; logo, a exigência da inter-relação dialética significa o modo de compreendermos a realidade na sua dimensão contraditória e em constante desenvolvimento.

A entrada na docência, a condição de ser professor iniciante favorece a manifestação de necessidades, algumas dessas emanam de seus aspectos fundamentais, logo são constantes, outras estão no nível dos aspectos externos, são casualidades efêmeras na atividade docente. Embora, casualidade seja uma forma de surgimento da necessidade, ambas estão inter-relacionadas, podemos afirmar que um mesmo evento pode ocorrer tanto por necessidade como por casualidade, assim como pode ser determinado por causas e efeitos (AFANASIEV, 1968). Por exemplo, o desenvolvimento do conhecimento, a influência da ciência, da técnica e a universalização da informação são aspectos que trazem condicionantes para o processo de formação de professores, bem como para o conjunto de necessidades da profissão docente.

De modo geral, o discurso crescente da evolução da informação e da tecnologia tem provocado a crença de que isso têm influenciado a satisfação das necessidades no mundo do

trabalho e no contexto da educação. Decerto, a celeridade dos acontecimentos, a simultaneidade dos fatos nos conduz a responder antecipadamente, sem considerar as relações. Esse discurso de efeito consumista traz consequências à própria realidade, no qual esconde as condições implícitas das manifestações das necessidades dos professores, que, em boa parte, são diagnosticadas, mas nem sempre discutidas para compreensão das causas legítimas e das possibilidades reais.

Formação e prática pedagógica são dimensões da profissão docente que se distinguem e se interpenetram. Por essa razão, compreender a realidade no seu movimento, trabalhando atividade reflexiva que possa apreendê-la na relação teoria e prática, no sentido lógico e histórico, no contexto de processo e de resultado, leva-nos a refletir a respeito dos aspectos mais amplos que incluem a manifestação das causas e casualidades das necessidades formativas.

A manifestação da realidade do nosso objeto de pesquisa, nas suas conexões internas e externas, conduz para a totalidade, ou seja, a realidade estruturada de forma dialética, no qual as necessidades formativas de professores iniciantes podem ser racionalmente compreendidas na construção da totalidade concreta e mutável. Apenas agregar fatos não permite conhecer a realidade, pois não é o somatório dos eventos, das coisas e das relações que organizam a totalidade. Essa se antagoniza com a pretensa realidade da ação recíproca das combinações e estruturas autônomas. “Totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias.” (KOSÍK, 2011, p. 60). É sobre a colaboração como dispositivo capaz de trazer à tona as contradições e a reflexividade que dialogaremos a seguir.

2.1.1 Pensamento e ação colaborativa

Se o método finca as âncoras para a interpretação do nosso objeto, a colaboração é o procedimento para compartilhar as reflexões com professores partícipes da pesquisa. O trabalho em colaboração é um convite a nos mover do campo empírico para o texto; do texto do campo para o texto da pesquisa. Apresenta-se como uma abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa na reflexão crítica das nossas necessidades formativas. Como pesquisador colaborativo, trabalhamos no contexto não só com os participantes, mas também conosco.

É regra comum escolher, inicialmente, o método e, posteriormente a abordagem de pesquisa. Nosso percurso se deu na contramão, já que desde o processo de submissão ao doutorado nos aproximamos da pesquisa colaborativa; tentamos fazer algumas acomodações, por exemplo, a escrita do diário em colaboração, para estar em consonância com a linha de pensamento e a ação da orientadora inicial. No entanto, a pesquisa-ação desenvolvida na época do mestrado preponderou para brotar a colaboração. Outro aspecto que favoreceu esse afeto, usando aqui a expressão espinosiana, refere-se à interação com uma colega de departamento e de sala, professora Ivana Ibiapina, que, depois de quase dois anos do início do Doutorado passou a ser nossa orientadora. Retomamos Steve Jobs, ao regressar um pouco na nossa história. Fazemos relações, conexões emergem e tudo faz sentido para o que agora estamos vivendo.

O potencial da pesquisa-ação contribuiu para que se conhecesse e entendesse como atua o professor. Barbier (2004), ao situar seus trabalhos no âmbito da pesquisa-ação desde os anos 1970, declara ter sido por meio da ação que chegou à conclusão de que essa modalidade de pesquisa descortinava outra visão das ciências humanas e da sociedade, objetivando a implementação de uma ação no contexto real da prática docente.

A abordagem teórica de pesquisa-ação, proposta por Barbier (2004) e Morin (2004), demonstra um paradigma de pesquisa interativo, fundamentado na existência do ser, com visão integral e perspectiva holística. Embora se apresente, inicialmente, como modalidade da pesquisa-ação (IBIAPINA, 2004), a pesquisa colaborativa vem adquirindo notoriedade no campo, como por exemplo, os trabalhos de Ibiapina (2008), de Magalhães (2004, 2011), de Liberali (2010), de Ibiapina e Ferreira (2007, 2011) que apresentam avanços na produção do conhecimento em processo de colaboração.

Na abordagem colaborativa, participação e colaboração são palavras que se revestem de significados especiais, inclusive adicionam sentido para que essa modalidade de pesquisa se diferencie de outras. Cooperar e participar ainda não são colaborar, conforme propõe Ibiapina (2008), pois a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas expressem-se nos momentos da pesquisa. As manifestações dos professores envolvidos na pesquisa não acontecem apenas durante o processo de relato das práticas docentes, mas também no compartilhamento e interpretação das teorias a elas implícitas bem como no processo de negociação no processo e resultado da pesquisa.

Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa. O envolvimento é ativo e consciente; e as decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas.

Na sua pesquisa de doutorado, Ibiapina (2004, p. 37) esclarece que “[...] a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional”. Naquele contexto, a produção acadêmica revelava-se incipiente para que essa abordagem apresentasse o *status* epistemológico que tem atualmente. No entanto, a autora expressa as possibilidades dessa modalidade de pesquisa na educação. Comprendemos que essa modalidade de pesquisa se coaduna com os princípios do nosso trabalho, favorecendo o envolvimento entre os partícipes da pesquisa em atividades comuns, e contribuindo com o desenvolvimento docente e o contexto escolar.

Investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreender o que fazemos e como o fazemos, em decorrência das manifestações do trabalho docente. Aprendemos, pois, como expressam Clandinin e Connelly (2011, p. 31), “[...] a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social [...]” e a refletir sobre as necessidades formativas nesse movimento simultâneo das interações entre o passado, o presente e o futuro. Movimento que não é deslocamento do circular ao retilíneo. São possibilidades que se desenvolvem ao modo espiralado ascendente e expandido (conforme sintetiza a Figura 6, representada na parte 4, p. 205 desta tese).

No processo de colaboração, buscamos ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações tecidas. Colaboração e reflexão que não se contentam apenas em deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. Por conseguinte, por meio da atividade que inclui reflexão e colaboração, é possível não somente situar os professores principiantes nos seus lugares, mas, especialmente, reconhecê-los em suas idiossincrasias, como portadores de qualidades complexas, dotados de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas. Trata-se de uma escuta que vê, sente e afeta tanto cognição quanto imaginação¹².

Ao entender as necessidades formativas no âmbito da esperança e da resistência, admitimos o discurso da possibilidade. Logo, sendo necessidade e possibilidade categorias da dialética materialista e pressupostos da teoria crítica, convocamos Giroux (1997, p. 27) para esse diálogo, para quem “[...] a pedagogia radical se torne um projeto político viável, [...] precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. [...]”. Nesse âmbito, ela deve oferecer oportunidades da atividade em colaboração no contexto escolar. De forma semelhante, oferecer as bases teóricas para que professores e

¹² Imaginação como base da atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e transformadora. Para isso, dois aspectos são importantes: a definição da modalidade colaborativa como espaço de reflexão democrática e a definição de professor como um ser que se constrói diuturnamente na história, na cultura e na existência social.

Neste estudo de natureza qualitativa, e regado pelos princípios da relação dialética entre teoria e prática do tipo colaborativa com procedimento narrativo, os professores partícipes são considerados aprendizes, podendo ocorrer contradição que produz conflitos que desencadearão a ação conjunta entre os partícipes por meio da compreensão crítica. A referida investigação é voltada para as necessidades formativas dos professores que estão se inserindo na prática docente, na qual as relações entre teoria e prática são tematizadas, questionadas e analisadas pelos participantes, especialmente com a perspectiva da práxis, e tendo como instrumento de produção dos dados as narrativas da prática docente em diários, as entrevistas, o trabalho colaborativo e, também, a observação colaborativa.

Na verdade, uma investigação na perspectiva colaborativa nos impele ao entendimento de uma aliança para recordar a união entre os participantes, que estão juntos por acreditarem em algo que os une, e porque sentem necessidades da convivência por meio do objetivo que os conecta; porém, não negligenciam o conflito, que é analisado por meio da negociação dos sentidos.

Tal como ocorre na convivência social, a modalidade da pesquisa, ora pensada, também pressupõe: a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o crescimento de ambos.

Professores, notadamente os principiantes, que vivem o momento da pesquisa, aprendem a enfrentar os desafios constantes que toda prática docente apresenta. Entendemos, pela própria vivência com a pesquisa-ação, que, de fato, o engajamento e a implicação dos atores na pesquisa faz destes também pesquisadores. É mais que um aprendizado, é um consumo grande de energia. Paraphrasing Clarice Lispector (1920-1977), quem caminha sozinho, pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe. Acreditamos que o enfoque de pesquisas que implica os professores que estão iniciando a docência é condição para mediação das agruras e delícias nessa fase crucial da profissão, pois, reflexão crítica, formação e pesquisa articulam-se.

A abordagem colaborativa permite aos partícipes expressarem pensamento e ação por meio do processo de colaboração e reflexão. Esclarecemos, pois, a função das necessidades e da práxis como possibilidades desse processo.

2.1.2 Necessidades formativas e colaboração: conflitos e negociações

O processo de inserção que os professores seguem na docência é explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas dos modelos que tratam do desenvolvimento profissional docente. Entendemos a iniciação como etapa intermediária entre formação inicial e desenvolvimento profissional, a fase adolescente do estar professor, fase de transição dos primeiros anos de trabalho do professor.

Partindo do pressuposto de que o processo de formação de professores, seja ele formação inicial, contínua e permanente, implica em finalidades e operacionalização de atividades, então, como as instituições universitárias e as instituições dedicadas à formação em serviço têm se dedicado à iniciação profissional, isto é, ao período de inserção na docência?

Como discutimos na parte do prelúdio, nos distintos contextos culturais buscam-se soluções diversificadas quanto à organização, aos métodos e aos conteúdos da formação de professores. A esse respeito, as recomendações de 1966, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1984), são geralmente aceitas como base para a formação de futuros professores, prevendo quatro áreas: estudos gerais; fundamentos da educação (filosofia, psicologia, sociologia, história); estudos relativos ao campo de interesse específico; e prática de ensino orientado por professores qualificados. Em estudo desenvolvido por García (1999), encontramos referência a esse estudo realizado pela UNESCO, o qual destaca que, de todo modo, a educação geral e a especializada ocupam cerca de 60% na formação de professores; em estudos pedagógicos, aproximadamente 25%; e em práticas, 15%.

A esse respeito, a Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeia (Conseil de L'Europe, 1987) reafirma esses princípios e refere-se que a formação inicial deve insistir, especialmente, nos seguintes aspectos: trabalho em equipe; prática pedagógica; conhecimento do sistema escolar; preparação didática e domínio de conteúdo; processo reflexivo; apoio e orientação aos professores iniciantes; e conhecimento relativo ao trabalho de investigação pedagógica, às novas tecnologias, à educação especial, ao exercício democrático, entre outros.

Considerando que a iniciação à docência é explicada a partir das abordagens da cultura que a profissão docente acumulou, apropriamo-nos das seguintes dimensões:

acadêmica, técnica, prática e crítica. Na dimensão acadêmica, a inserção docente caracteriza-se como processo de maturidade intelectual que valoriza os aspectos da cultura das diferentes disciplinas que o iniciante deve transmitir. Na dimensão técnica, os novos professores aprendem e interiorizam normas, condutas e procedimentos técnicos e teóricos científicos dirigidos às necessidades imediatas de sua prática docente. Para a dimensão prática, o fundamento é a necessidade que brota do saber-fazer por meio da experiência com professores com anos de vivência docente. E a dimensão crítica, cuja base é a atividade consciente das necessidades da prática pedagógica que, por meio da reflexão orienta a ação, coloca sob análise as razões, os interesses individuais e coletivos, bem como os pressupostos teóricos, éticos e políticos. García (1999, p. 199) chama atenção em relação a componente política dos processos de identificação de necessidades, e propõe o seguinte questionamento: “quem tem legitimidade para decidir acerca das necessidades?”.

A condução da resposta vai trazer informações referentes ao dispositivo de autonomia dos professores face ao sistema e à sua condição de intelectual transformador. García (1999) afirma que imitação acrítica de comportamento observado em outros professores, isolamento e transposição do conhecimento adquirido na formação e concepção técnica do conhecimento são os problemas que mais angustiam os professores iniciantes. É importante como García (1999) enfatiza o processo colaborativo, no qual se implicam os professores, considerando seus problemas práticos. Nesse sentido, a identificação de necessidades não deve ser reduzida a uma técnica, pois deve ser considerado tanto o processo quanto o procedimento, a fim de propiciar a reflexão crítica.

Por que vincular o estudo das necessidades formativas no contexto da prática docente de professores iniciantes? Partindo do pressuposto de que a entrada na carreira é campo fértil para expressão e manifestação de necessidades e que o professor, ao compreendê-las, é possível ampliar a consciência da práxis. Essa visão compreensiva das necessidades formativas implica levar em consideração aspectos, tais como: pessoais, relacionados à própria pessoa do professor iniciante; formativos, referentes à instituição do contexto da formação inicial, da travessia e do contexto da prática docente efetiva, entre outros aspectos.

A *priori*, uma necessidade é algo que está relacionado à natureza biológica da condição humana. Necessidades é uma tipologia estudada por Maslow (1971) que as hierarquizou em cinco categorias: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de realização pessoal. As três primeiras estão no âmbito da sobrevivência humana e as outras duas estão no âmbito da dimensão social. Essas considerações de Maslow, de modo geral, referem-se à condição biológica das necessidades orgânicas e aos modos instintivos da atividade vital

essenciais ao ser vivo. São reações, inclusive, orientadas para a defesa da existência, para a alimentação e procriação.

Se a condição humana não é apenas organismo vivo, nossas necessidades já não aparecem unicamente a ela condicionadas no âmbito da dependência elementar das sensações orgânicas. Conforme Rubinstein (1973, p. 121), “[...] as necessidades do ser humano não se deixam reduzir a algumas simples necessidades orgânicas”. Por conseguinte, a própria condição humana sugere hierarquia de necessidades, de interesses e de atitudes. A par dessa variedade, uma mesma atividade pode apresentar compreensão distinta e contraditória em relação às diferentes necessidades dos professores. Nesses termos, não é possível interpretar as necessidades formativas, tomadas isoladamente, pois estão condicionadas em conjunto aos aspectos histórico, social e cultural. Rubinstein (1973) acrescenta, a esses condicionantes, a própria personalidade do indivíduo, vinculando tais necessidades à correlação com as emoções, ou seja, a algo que nos falta, de que dependemos e ao qual aspiramos, mas que precisamos tanto dos motivos quanto das afecções e possibilidades cognitivas.

Considerando a relevante função que as necessidades têm para a formação de professores, procuramos buscar na história do pensamento pedagógico elementos para construir diálogo com a tradição, em especial com os clássicos. As necessidades não ocuparam de modo explícito o cerne das reflexões dos clássicos da Grécia Antiga. No entanto, não passaram despercebidas ao pensamento ocidental.

Em “A República”, de Platão (2004), em um dos diálogos, Sócrates esclarece que, com o propósito de o homem não se tornar autossuficiente, cabia a ele fundar uma cidade pela exigência de uma vida comunitária e com isso satisfazer suas múltiplas necessidades. No período seguinte, o da Idade Média, as necessidades sofreram descompasso, pois a filosofia do homem interior renunciava as necessidades externas do mundo materialista.

O período das “luzes” reabre espaço para uma abertura do mundo das artes e para uma visão mais racional e civil do homem. Nesse contexto, o pensamento caracterizado pela razão empirista em relação aos avanços da produção e da ciência, recupera com entusiasmo esse conceito, no qual têm lugar os prazeres da burguesia.

Encontramos alusão ao termo necessidades, com relativa frequência, no projeto iluminista de Rousseau, especialmente nas obras: Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (2010), e no Emílio ou da Educação (2004). Na primeira obra, são destacados três aspectos: o homem da natureza adaptável ao meio ambiente; o homem que porta um conjunto de atributos e vive em harmonia com a sociedade e a natureza, e o homem social que agrega atributos negativos. No Emílio, é apresentado o homem como ser livre,

racional e ao mesmo tempo um ser de necessidades, no qual são destacados três tipos de educação: a educação oriunda da natureza, a que vem dos homens e a que provém da experiência.

O descontentamento de Rousseau (2004) com o contexto social em que viveu, no qual a infância representava aspecto secundário, o levou a caracterizar essa fase como a idade das necessidades, evidenciando a urgência de conhecer o aluno antes de se pretender educá-lo. É possível compreender as necessidades aludidas por esse filósofo da natureza, como síntese cultural de uma época em que a infância instituía-se como temática emergente. O pensamento desse filósofo compõe afronta ao caráter privativo da filosofia de Platão e de Aristóteles, dominante, principalmente até o século XVIII.

Os escritos de Rousseau ameaçaram o poder político e a doutrina da igreja católica daquele contexto, por conseguinte, a circulação desses escritos era impedida, pois pressupunha escola e estado laicos, evidenciando a liberdade como a primeira das necessidades naturais da criança. No decorrer do século XIX, e, sobretudo, no século XX, o pensamento educacional desse filósofo e pedagogo ressurgiu como representante da pedagogia moderna que influencia o movimento pedagógico da abordagem escolanovista. Dalbosco (2011, p. 222) ao comentar a obra “Emílio ou da educação”, ou ainda “Émile”, destaca que faltou a Rousseau, “[...] um conceito fundamental que só veio a lume mais tarde, com David Ricardo e Karl Marx: o de valor-trabalho”. O segmento da sociedade que se ocupava do trabalho não foi considerado nas reflexões de Rousseau, pois o que ele denomina de sociedade civil incluía a política, vida intelectual e artística; e alguns elementos de comércio e da indústria, não mencionava o trabalho braçal. Nesse cenário rousseauiano, o feudalismo ainda sobrevivia.

O ser humano não apenas tem necessidades, mas é capaz de reinventá-las. A própria estratificação social determina necessidades, as da nobreza eram umas, as do clero e as da burguesia, outras, de acordo com o seu posicionamento no estamento. Na sociedade moderna, há o discurso de que o posicionamento não se dá conforme a classe social, e de que seriam as pessoas, com suas vivências, que determinariam suas necessidades; decerto, a estratificação desapareceu, sucedendo novo tipo de necessidades provocado pela industrialização com a prerrogativa de que a sociedade nasce livre, dotada de razão e com possibilidade de ascensão ou não.

No processo da modernidade, o movimento histórico-cultural passa a ser caracterizado pela afirmação da razão no lugar da fé, da ciência no lugar dos mitos, da república em vez da monarquia, e do modo de produção social capitalista em vez do feudal. Nesse cenário

de relações produtivas e exigências sociais, as necessidades são disseminadas, adquirem cidadania teórica, ainda que resultantes, especialmente, do sistema da economia política.

O registro do problema das necessidades aparece nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Marx (2001), e reaparece na Ideologia Alemã (2002), especialmente na concepção de história e nos três aspectos intrínsecos da atividade social: necessidades biológicas, necessidades de produção dos instrumentos materiais, e renovação da vida e das necessidades. Há distinção entre as necessidades naturais, biológicas, relacionadas à conservação da vida e às necessidades socialmente determinadas. Na produção dos meios para a satisfação das necessidades, produz-se a própria vida. No ato de produção das primeiras necessidades emergem outras, e a transformação da vida decorre das relações entre as pessoas e o contexto.

O ser humano produz para o atendimento de suas necessidades imediatas. Todavia, segundo Marx (2001), a produção significativa acontece quando o ser humano se percebe livre das mesmas. Nesse sentido, conforme condições são favorecidas por meio de processo de colaboração, produzem-se possibilidades.

A dimensão ontológica e a força interpretativa das necessidades ajudam a entender a sua presença em muitas abordagens. Em várias áreas de pensamento, subjaz a toda existência humana. Isso contribuiu para a significação social e política das necessidades e para o exame dos dois principais modelos de sociedade no século XX. Primeiro, no materialismo, alguns representantes da Escola de Frankfurt situaram as necessidades humanas na análise das relações de produção e da cultura, realizando a crítica da produção capitalista e da internalização das necessidades. Heller (1986) e seus colegas da Escola de Budapest teceram críticas ao modelo socialista do Leste Europeu sob a marca do discurso das necessidades como negação da teoria de Marx.

O estudo da necessidade é parte das reflexões de Heller (1986), que procurou teorizar sobre esse assunto, realçando que essa categoria está presente em toda sociedade, de todas as épocas, pois a vida cotidiana é um campo de necessidades. A cotidianidade, em geral, está repleta de situações que nos exigem atitudes espontâneas, desprovidas de reflexões rigorosas. Entretanto, por meio dessa espontaneidade, as pessoas conseguem orientar-se e responder satisfatoriamente às suas necessidades. Sobre isso, Heller¹³ (1986, p. 45) lembra que as necessidades comportam paixões, atitudes, entre outros aspectos que estão diretamente atrelados à condição existencial do mundo em que se vive.

¹³ Tradução de responsabilidade nossa. Maiores esclarecimentos, consultar “Teoría de las necesidades em Marx”, de autoria de Agnes Heller, 1986.

A capacidade para o desenvolvimento de atividades reais e cotidianas é, por conseguinte, uma das maiores necessidades do homem. De todo modo, como corrobora a autora, as necessidades não estão restritas a objetivações particulares e a motivações biológicas dos indivíduos. Por isso, a conveniência de concebê-la a partir da dimensão histórica, antropológica, filosófica e psicológica.

Na interpretação de Heller (1986), as necessidades naturais não constituem um conjunto de necessidades. Aliás, esse é um conceito bastante limitado, pois se restringe à simples existência biológica. Nesse caso, o ar que respiramos e a água que bebemos são condições existenciais do ser humano. A autora reconhece a contribuição da obra de Marx, mas adverte para a dificuldade de encontrar nela uma definição para necessidade. Tal fato ocorre em decorrência dos impedimentos históricos vividos por Marx, inclusive ao privilegiar outras preocupações. Para diferenciar o conjunto das necessidades, a autora prefere usar os termos: necessidades existenciais, que se referem às necessidades primárias (alimentação, contato social e atividade); e necessidades propriamente humanas, que aludem aos desejos e às intencionalidades dirigidas para determinado objeto ou ação (atividade cultural, realização, reflexão, amizade e amor).

Necessidades indispensáveis à vida não se limitam à mera sobrevivência, também surgem historicamente, pois estão presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, ou seja, têm relação com as pessoas de uma determinada sociedade. Pode-se afirmar que “[...] *necesidades necesarias son aquellas necesidades siempre crecientes generadas mediante la producción material.*” (HELLER, 1986, p. 35). Com a crescente produtividade, as necessidades, inicialmente concebidas como aparato dispensável, podem se converter ao longo do tempo em tendência principal que se manifesta sob diversas causalidades.

Encontramos em Rousseau (2004) alusão às necessidades do educando, quase dois séculos depois da contribuição do referido autor, por volta do final da década de 1960, a análise de necessidades educativa desponta como temática teórica e prática formalmente desenvolvida. Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 72), “[...] no contexto da formação de professores é uma área onde poucos trabalhos têm sido produzidos”. As autoras definem a análise de necessidades como: conjunto de procedimentos, visando abrir horizonte para autoformação e tomada de consciência das lacunas, problemas, preocupações e interesses.

Após os anos 1970, a análise de necessidades foi adquirindo maior alcance como garantia de qualidade em qualquer ação na formação de professores, desencadeando dois discursos antagônicos: um tipo humanista, defendendo a acomodação da formação às aspirações pessoais e necessidades dos indivíduos a formar; e outro, do tipo tecnocrático,

defendendo a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais do sistema e da política educacional, em nome da racionalidade e da eficácia.

A análise de necessidades é comumente empregada para demarcar fronteira entre as reais necessidades dos professores e o que o sistema tem oferecido. Também, com frequência, tem-se inserido para avaliar instituições de ensino, por meio dos resultados dos exames realizados pelos alunos, que são apresentados como discurso da eficiência ou não eficiência dos sistemas educativos, demarcando as áreas do conhecimento a partir do rendimento dos alunos em níveis deficitários ao esperado, com a intenção de que os ajustes possam ser realizados.

Se em todo processo educacional subjaz um mínimo de conhecimento das necessidades de um determinado grupo, ainda que possa servir a interesses duvidosos, também podemos dizer que nos diversos momentos e espaços em que manifestamos necessidades, essas estão impregnadas pelas condições materiais da vida social. Inclusive, podem caracterizar-se, ora como aspecto objetivo, que se revela inevitável; ora como conotação mais subjetiva, decorrente de um sentir pessoal, que é útil e desejável.

O conceito de necessidades surge, inevitavelmente, ligado às condições materiais de nossa vida social, pessoal e profissional. Essas relações estabelecidas orientam a produção da pessoa do professor, parte inseparável da elaboração de suas necessidades. Tal assertiva considera tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo das necessidades, ou seja, não são negados nem a contradição nem o conflito.

García (1999, 2009) considera que a iniciação profissional é uma das fases do aprender a ensinar esquecida tanto pelas instituições formadoras quanto pelas escolas como ambiente de trabalho dos professores. A iniciação ao ensino corresponde ao período que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. O que é ser professor iniciante?

O conhecimento do professor iniciante significa o conhecimento da atuação na atividade docente. Esse professor só conhece o fazer docente consoante nele intervém. Por mais que a formação subsidie a relação entre teoria e prática, o ressentimento dos professores é sempre a discrepância entre a formação inicial e a prática docente, especialmente, porque motivo e objetivo da atividade teórica e prática precisam coincidir (LEONTIEV, 1978). Ser professor iniciante significa estar nessa fase intermediária entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente.

Desde 1988, García vem desenvolvendo pesquisa referente ao professor na entrada da docência e sua socialização e, normalmente, quando é abordada a expressão professor

iniciante, a referência é a questão tempo. Então, García (1997, 2009) admite que a condição de professor principiante excede ao primeiro ano de exercício docente, alcançando até o terceiro ano, no qual o professor pode estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional. De igual modo, também é sempre um novo começo quando ocorre mudança para outro nível de ensino, e/ou para outra instituição de ensino, no qual o professor se vê na condição de ser o iniciante.

Considerando a multiplicidade de significações atribuída à palavra necessidade, asseguramos que essa, no âmbito da formação, é de natureza histórica, social e filosófica. Algumas necessidades são percebidas por grande número de professores, contribuindo para outorgar uma força coletiva. Nesse sentido, aproximamos o conceito de necessidade ao que admite a possibilidade de incidir na análise das relações interativas – presente –, retrospectivas – passado –, e prospectivas – futuro.

O conjunto de relações que podem suscitar o estudo das necessidades, bem como a variedade de procedimentos para sua compreensão, traz dificuldades para construir um sentido universalmente aceito no contexto da prática docente. Necessidades parecem ser, pois, uma palavra sujeita a várias interpretações, configurando complexidade diante das relações que podem emergir. No campo da educação, Heller (1986) destaca que essa é uma necessidade sociopolítica.

Para Burlatski (1987, p. 103), “[...] necessidade é uma ligação que surge inevitavelmente desde que existam para tal as respectivas condições”. Essas condições existem em termos de possibilidades externas ou internas ao objeto. A necessidade é contrária à casualidade, mas, ao mesmo tempo, nela se revela. Com frequência, as necessidades se manifestam de modo aparente por meio de suas causas, haja vista que necessidades despontam sob diversas formas. Se as condições não forem criadas para a compreensão da necessidade como premissa da possibilidade, não restam dúvidas, as necessidades ficam dissimuladas na sua forma mais comum, ou seja, nas causalidades.

A plasticidade do conceito de necessidades sugere atenção no que se refere às dimensões objetivas e subjetivas das mesmas. Nesse sentido, está implicada a necessidade como categoria de devir, na qual colaboração e reflexão revelam-se pertinentes para expandir a compreensão do professor para além do cotidiano do fazer docente.

Na linguagem corrente, o vocábulo necessidade pode indicar desejo, vontade, aspiração, precisar de alguma coisa ou exigência. Nesses termos, pode anunciar dois aspectos: algo que é imprescindível, apresentando conotação objetiva; e algo que existe apenas no sujeito, ou seja, significado subjetivo decorrente de um sentir pessoal. Heller (1986) classifica as

necessidades como desejos individuais de conteúdo subjetivo e como carências atribuídas aos aspectos coletivo e político.

Num plano para além das necessidades fundamentais ou autênticas de Maslow (2009), encontramos em Heller (1986) e em outros, como Rodrigues e Esteves (1993, p. 14), referências às necessidades específicas dos indivíduos, que “[...] emergem em contextos histórico-sociais concretos [...] determinadas exteriormente ao sujeito e podem ser comum a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais”. É inerente à condição existencial do homem ter necessidades, que, de fato, transcendem às questões peremptórias básicas, tais como: as biológicas, as de segurança e as sociais.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 14), as necessidades são contextuais e podem manifestar-se ou como necessidades-expectativas, referentes a situações ideais, cujo propósito é a satisfação de desejos/aspirações; ou como necessidades-preocupações, referentes à situação atual, tal como é vivenciada. Em Afanasiev (1968), desejos, preocupações e dificuldades podem ser necessidades camufladas, mas ainda não são as necessidades fundamentais e determinantes.

A correlação entre a casualidade e a necessidade tem presença marcante na ciência materialista, elucidando sua importância tanto no aspecto cognitivo quanto prático. O modo de conduzir essas relações corrobora o tipo de conhecimento produzido. De acordo com o materialismo dialético, a ciência não desconsidera as causas e os efeitos, mas não estaciona neles, pois a compreensão da natureza das necessidades traz explicação científica para as casualidades.

No cenário em que vivemos, parece estarmos sempre insatisfeitos com o que fazemos, com o que somos, e com o que aprendemos. Entretanto, paradoxalmente, esse quadro de “insatisfação” é a garantia da própria sobrevivência. Isso porque a satisfação completa de nossas necessidades inviabiliza a produção, levando à estagnação.

As necessidades estão relacionadas à nossa condição humana, histórica e cultural; logo, não têm existências em si mesmas, só existem num determinado contexto, no qual quem as define também não lhes é estranho. No que se refere aos professores iniciantes, destacamos a importância de desenvolver dispositivos de formação o mais breve possível, ou seja, logo na entrada da carreira docente, antes mesmo de o professor se condicionar às necessidades sentidas, a ponto de perder as possibilidades das mesmas.

Na tentativa de encontrar um significado de necessidades que superasse esse caráter natural, físico e imediato, procuramos elaborar o seguinte conceito, que tem como pressuposto Afanasiev (1968): necessidades são produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.

Na educação, necessidades parecem ter-se tornado lugar comum quando a referência é organização do trabalho docente, cujo mote é o diagnóstico das necessidades. Contudo, nem sempre estão associadas à atividade de colaboração e reflexão. A esse respeito, Ibiapina (2008, p. 35) ressalta que a colaboração tem dupla função: formação e produção de conhecimentos, e que a “[...] atividade colaborativa tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação dos professores e as necessidades investigativas do pesquisador”. Esse processo de identificação de necessidades é mais significativo quando a pessoa que a vivencia é a própria fonte da informação, ou seja, os envolvidos além de expressarem suas necessidades, também se envolvem no processo de análise. Nesses termos, a verbalização e a análise das necessidades se revestem de condição para construção de diálogo entre os partícipes da pesquisa.

A análise de necessidades, compreendida como processo de colaboração e reflexão, permite identificar as revelações dos professores no contexto da formação e da prática docente, na perspectiva de desenvolver ações que confrontem perspectivas e interpretações dos participantes, e também ocorra o entendimento de que essas interpretações são múltiplas diante das muitas vozes que se interpenetram às idiossincrasias do profissional docente.

No campo educacional, a análise de necessidades pode ser desenvolvida em dois níveis: macrossistema, como recurso para planejamento e avaliação dos sistemas educativos, cujo enfoque é basicamente técnico; e microssistema, como recurso para identificação e avaliação de necessidades dos alunos e dos professores, considerando as ações dirigidas para as necessidades, cuja abordagem é basicamente prática.

Ibiapina (2008) destaca que a análise de necessidades torna-se parte integrante do processo de pesquisa colaborativa, capaz de produzir objetivos e fornecer informações para decidir sobre atividades de formação. As informações que surgem a partir da identificação ou do diagnóstico de necessidades é condição inicial dessa abordagem que, partindo desse indicador, cria as condições do processo de estudo e reflexão.

À medida que os professores conhecem suas necessidades, parece diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito, conduzindo, inclusive a um nível de satisfação com a situação de profissional principiante. Analisar necessidades significa passar por um processo de autoconhecimento da pessoa do professor, do cenário da profissão docente, e do contexto social emergente, entre outros aspectos que essa temática pode suscitar.

De modo geral, não escolhemos ter esta ou aquela necessidade, pois é um estado que independe das nossas escolhas, ou seja, é uma circunstância da qual todo ente existente está condicionado em face das revelações da realidade. Em decorrência, não existem por si mesmas, de forma exterior aos participantes; são criadas a partir do contexto da realidade, da formação

e da prática do professor iniciante num duplo sentido: conforme o professor manifesta as suas necessidades, manifesta-se também o contexto que as influenciou. É evidente que essa relação não é direta e linear, uma vez que as necessidades se desenvolvem e são geradas, como reiteramos, às volições da realidade.

A análise de necessidades formativas é relevante para o planejamento de ações de formação, bem como para identificação e compreensão a partir dos interlocutores diretos em contexto de trabalho, especialmente de professores em processo de inserção na docência.

São vários os questionamentos direcionados ao campo das necessidades, sobretudo pelos problemas subjacentes de natureza conceptual, ora as necessidades sugerem objetividade, e se impõem como exigências; ora sugerem subjetividades, e se impõem como desejos. Necessidade e possibilidade são categorias importantes do conhecimento que se tornaram clássicas a partir de Hegel e de Marx (VÁZQUEZ, 2007) e que se têm tornado consistentes para a análise das necessidades da prática docente numa práxis transformadora.

Em síntese, podemos reiterar o seguinte:

- A análise de necessidades, em educação, é empregada no nível de macrossistema e no de microssistema;
- A análise de necessidades subjaz ao conceito de necessidades que lhe serve de parâmetro;
- Na formação de professores, a análise de necessidades surgiu vinculada à formação de adultos;
- A análise de necessidades é ferramenta importante que auxilia o planejamento dos sistemas educativos, a implementação de currículos, os programas de formação, e a possibilidade de articulação entre pesquisa e formação;
- A análise de necessidades, mediada pela linguagem da colaboração, possibilita expandir a práxis docente do professor iniciante.

Partindo do pressuposto de que o processo de colaboração e reflexão alia-se ao estudo das necessidades formativas de professores ao ampliar as possibilidades da práxis docente, trataremos dos instrumentos de pesquisa, entendidos não como coisificação instrumentalista da atividade científica, ou como único caminho legítimo para produzir informação na pesquisa, mas como ferramenta interativa que provoca a expressão do outro por meio dos motivos produzidos pelo pesquisador. Com essa compreensão, corroboramos a definição de instrumento utilizada por González Rey (2010). A seguir, prosseguiremos com o diálogo sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

2.2 O entrelaçamento: narrar, entrevistar e colaborar

No contexto de relação que caracteriza a pesquisa, traçamos o caminho, explicitando a escolha das técnicas, os indicadores de necessidades, as atribuições dos colaboradores e a proposta de análise.

Narrar é a capacidade de contar que pode ser sustentada pela linguagem oral ou escrita, pelo gesto ou pela mistura de vários instrumentos da linguagem. A narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma, povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. A narrativa está presente em todos os tempos, lugares, e sociedades.

A narrativa é um tipo de discurso privilegiado no âmbito das mitologias e cosmologias; sua consistência teórico-metodológica decorre da História Oral, movimento favorecido pela *École de Annales*, ao defender fontes orais para a construção da História (FERREIRA, 2006). A partir dessa área do conhecimento, encaminha-se para outros setores, inclusive da educação. A prática das histórias de vida, conforme Nóvoa (2010), Pineau (2012), Souza (2004), apoia-se em diferentes gêneros de escritas de si, por exemplo: diários, biografias, autobiografias, memórias, casos de ensino, entre outros. Nóvoa (2010, p. 133) esclarece que é “[...] passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”. Acrescentamos: a questão não é apenas de uma nova apropriação, mas de compartilhar o significado e expandir os sentidos produzidos das vivências formativas.

Por que investigar necessidades formativas com professores iniciantes focalizando procedimento narrativo? Por meio da história, começa o trajeto das nossas ideias; e ainda: o processo de contar por meio da narrativa é condição fluente para o surgimento e para as reflexões das necessidades formativas. Conforme propõe Giroux (1997, p. 91), “[...] a pedagogia da escrita pode ser usada como veículo de aprendizagem que auxilie [...] a aprender e pensar criticamente sobre qualquer assunto”. Em decorrência, esse pressuposto vai ao encontro da colaboração que, em sua essência, traz a dimensão de pesquisa e de formação (IBIAPINA, 2008).

A narrativa vem se constituindo como procedimento metodológico de pesquisa e de formação, e isso se deve ao fato de possibilitar tanto a descrição quanto a reflexão. Trata-se de utilizar um dispositivo por meio do qual o sujeito professor elabora seu relato, suas vivências, descreve num tempo e espaço em que acontece por meio da análise, coloca-se no lugar de exegeta, sublinhando o distanciamento entre o narrado e o vivido, criticamente. Embora as

narrativas tratem de acontecimentos pontuais, elas têm sentido heurístico. Nessa perspectiva, Ferreira (2006, p. 54) questiona o valor heurístico desse procedimento investigativo: “[...] como a narrativa poderá, sem negar o seu caráter subjetivo e histórico, tornar-se um conhecimento científico?”.

O valor heurístico das narrativas emerge no cenário da cultura moderna, fruto dos questionamentos dirigidos ao método científico de abordar a realidade. Essa pretensa objetividade científica sob o discurso da neutralidade é colocado em suspeição pela assertiva de que toda atividade humana, e a própria produção do conhecimento científico, é movida por interesses que partem das necessidades. O dilema se instituiu na tríade macro, meso e micro de interpretação do real, visto que o primeiro contexto desconsidera a necessidade de entendimento do cotidiano com as contradições e suas manifestações de conflitos; o segundo, em boa parte, não extrapola os limites do contexto onde se insere o grupo; e o terceiro, muitas vezes, esquece que a construção dessa relação implica ultrapassar os limites do cotidiano.

A escrita narrativa em diários da prática docente e a entrevista são procedimentos relevantes para o registro dos indicadores das necessidades formativas, ou seja, atuam como dispositivos que informam as referidas necessidades, propiciando reflexividade por meio do processo de colaboração. Admitimos que no ato da escrita seja possível elaborar reflexões e, neste caso, o procedimento de narrar instaura-se como: “[...] desenvolvimento da consciência, [...] obtenção de uma informação analítica e vai sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão de necessidades de mudança, [...] e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.” (ZABALZA, 2004, p. 11).

O procedimento de narrar é dispositivo de investigação-formação ao focar conhecimento oriundo do processo de formação, vinculado à tomada de consciência por parte dos participantes, no âmbito de suas aprendizagens construídas. Souza (2004) afirma que a escrita narrativa é uma dimensão de autoescuta da pessoa, como se essa estivesse contando a si mesma as suas experiências e aprendizagens elaboradas ao longo da vida e por meio do conhecimento de si.

Trabalhar com narrativa implica criar as condições para que o narrador expresse naturalmente as ocorrências de fatos, situações, entre outros aspectos que queira desvelar. O emprego desse instrumento pressupõe orientações conforme o objetivo pretendido. Narrar envolve várias ações, pois ninguém expressa suas narrativas sem uma referência implícita ou explícita. O processo de reflexão e de colaboração é condição favorável pelo próprio envolvimento que lhe é inerente, o que amplia a compreensão dos dizeres narrativos dos professores.

Entendemos colaboração como ação pedagógica e mental, que envolve pesquisa, interpretação, provocando aprendizagens diversificadas em contexto educativo e formativo. A escrita do diário é uma espécie de exposição de diálogo interior. Tal escrita reveste-se de significado quando articulada a abordagem colaborativa, pelos seguintes aspectos: amplia a consciência do professor por meio da discussão reflexiva; expande o lado introspectivo do diário ao provocar a reflexão com o contexto externo; além do processo de identificação das necessidades, permite refletir criticamente as próprias crenças e teorias a elas implícitas.

Por que a investigação das necessidades formativas com professores que estão se inserindo na docência faz referência às necessidades tanto da formação inicial quanto da prática docente? No pensamento narrativo, tempo e espaço são cenários que ajudam a composição das histórias dos partícipes. Localizar as necessidades no âmbito da formação é demarcar de modo simultâneo o tempo e o pensar sobre esse espaço, a fim de reconstruir a lógica da formação e do ambiente social dos interlocutores, bem como entender esse movimento no contexto da prática docente.

O diário faz parte de enfoque metodológico de orientação qualitativa, apoiado em “[...] documentos pessoais ou narrações autobiográficas [...]” (ZABALZA, 2004, p. 14) que, em processo colaborativo, possibilitará maior interação entre os professores iniciantes, pois ocorrerá a reflexão compartilhada a partir das necessidades encontradas. Por conseguinte, alarga a função do professor na pesquisa, haja vista que, além de disponibilizar informações sobre seu trabalho docente, também atuará como analista de sua própria prática e do outro por meio da colaboração, reflexão ou interação dialógica.

A intenção de conhecer as necessidades formativas de professores que estão ingressando na docência nos moveu para eleger, inicialmente, a escrita narrativa em diário com indicadores para conhecimento da história particular de formação inicial desses professores. Após recolher as primeiras narrativas, fizemos várias leituras para conhecimento dos aspectos gerais; retornamos aos professores, que, por meio de entrevistas, esclareceram pontos nebulosos, por exemplo, a travessia de estudante a professor, os motivos e as influências que tiveram na escolha da profissão docente. Em seguida, apresentamos grelha de sugestões da escrita narrativa em forma de diário das impressões dos professores. Após esse levantamento, os indicadores identificados foram apresentados aos colaboradores com o propósito que escolhessem os indicadores de episódios¹⁴ para o desenvolvimento do processo de reflexão e

¹⁴ Texto com sequência de abertura, amplitude e conclusividade em que as categorias de pessoa, espaço e tempo estão em movimento interativo. Maiores esclarecimentos, consultar “Estética da Criação Verbal”, em Bakhtin (2011).

de colaboração. No final desta segunda parte, em que detalhamos o plano de análise, tratamos do conceito de episódio.

A narrativa e o registro em diário são testemunhos escritos usados em diferentes momentos de nossa vida, comumente utilizados na atividade de pesquisa sobre a prática docente (ZABALZA, 2004), nesse sentido está implicada a análise subjetiva. Partindo dessa característica, e para o propósito da pesquisa, sentimos a necessidade de instrumento que compartilhasse aspectos individuais e coletivos por meio da produção de diálogos entre os participantes. González Rey (2010) afirma que os pesquisadores podem produzir instrumentos no contexto da pesquisa, independentemente de que apresentem uso facilitado na ciência.

A proposta de entrevista desenvolvida na investigação de Luria (2002) é pertinente, pois considera que, mesmo em entrevistas individuais, as conversas aconteciam em pequenos grupos, ainda que o diálogo acontecesse entre duas pessoas, ou seja, entre a pessoa do pesquisador e a do partícipe. A conversa se constituía de trocas entre os participantes, com a exigência de planejamento prévio e redimensionamento no decorrer do processo de conversação interativa.

Entrevista, reflexão e colaboração são os caminhos alternativos para o compartilhamento com os participantes. É um procedimento que tem o sentido de ida e volta entre o colaborador e os partícipes. Essa volta aos partícipes garante o exercício democrático-ético da escuta, talvez ajustar, discordar ou modificar as proposições elaboradas.

A presença do pesquisador no campo empírico pode ocasionar estranhamento ao ambiente escolar dos professores, diante do provimento de protocolo que não fazia parte do cotidiano escolar dos professores. Se a situação não for bem conduzida, a própria relação da figura do pesquisador já impetra poder e suspeição. Luria (2002) evidencia que a presença do pesquisador no campo empírico traz dificuldades inevitáveis. Com o propósito de amortecer essa situação, ele destaca três razões: reforçar o contato preliminar com os pesquisados; estabelecer relações amistosas; e evitar apresentações apressadas, certificando-se que os instrumentos estejam bem elaborados.

A entrevista e os encontros colaborativos são procedentes porque são fazeres implicados na pessoa do professor iniciante, em função de suas necessidades formativas e da realidade que se apresenta, e envolve a contribuição de um terceiro, a pessoa do pesquisador. Nessa perspectiva, o diálogo é um processo interativo entre os partícipes que exige iniciativa e criatividade para o engajamento de todos os integrantes.

Na busca de horizontalidade das relações produzidas durante a entrevista, Szymanski (2004) lança a proposta de entrevista reflexiva porque, na interação que ela

proporciona, os significados são produzidos. Luria (2002) afirma que o conhecimento de si é decorrente do conhecimento dos outros, e os processos de autoconhecimento são elaborados por meio da atividade social, o que pressupõe colaboração com os outros.

A produção dos dados da pesquisa apresenta três momentos. Primeiramente, caracteriza-se como pesquisa e formação, na qual o próprio procedimento narrativo está implicado nesse princípio. Há colaboração, ainda que de modo indireto. A condição narrativa já é pesquisa e autoformação, sem necessariamente ser uma ação com a interação ativa mediada do outro em todas as etapas. Nesse contexto, os professores utilizam a técnica do registro narrativo em formato de diário e de entrevistas. O segundo momento caracteriza-se como processo de negociação dos indicadores dos episódios correspondentes às necessidades, cuja função é o desenvolvimento da atividade de colaboração e de reflexão, bem como o retorno das transcrições aos partícipes para os ajustes, conforme convier. E, no terceiro momento, a observação colaborativa, que emergiu no decorrer do processo de investigação.

Realizamos 12 encontros, sendo quatro com o processo de entrevista, quatro com os encontros colaborativos e quatro acrescidas da observação colaborativa. Na Escola Leste 1, as quatro entrevistas aconteceram com a presença de dois professores, pois há compatibilidade de horário. Na Escola Leste 2, as quatro entrevistas aconteceram em dois segmentos, com um dos professores no turno da manhã e outra à tarde. Nesses encontros, houve esclarecimentos de alguns aspectos, e os professores ampliaram seus dizeres em relação às necessidades formativas. Estudamos o conceito de diário em Zabalza (2004), e o conceito de necessidades em Rodrigues e Esteves (1993) e Afanasiev (1968). Os quatro momentos de reflexão colaborativa, para análise dos indicadores de necessidades, aconteceram em ambientes de trabalho das partícipes, sendo, pois, dois encontros na Escola Leste 1, um encontro na Escola Leste 2 e na Universidade Federal do Piauí. Em cada contexto desses, tem dois partícipes da pesquisa.

Os encontros colaborativos e as entrevistas realizadas foram gravadas em recurso digital e, logo em seguida, transcritas pela pesquisadora, com auxílio da graduanda, para possibilitar melhor análise por parte dos envolvidos na pesquisa. Quanto às narrativas em diários, essas foram fotocopiadas, digitadas e transferidas para o arquivo da pesquisadora, com a finalidade de permitir análise concomitante, consoante os dados foram sendo produzidos, e também para que os participantes continuassem de posse dos diários e a escrita prosseguisse. Essa análise prévia contribui para a revisão, a compreensão e o ajuste de atividades específicas no decorrer da pesquisa.

Desde o momento em que iniciamos o processo colaborativo, desconfiávamos que fosse preciso eleger mais um instrumento de pesquisa, e isso foi se confirmando no processo de orientação e de diálogo com os dados da pesquisa. Na quarta reflexão colaborativa, comunicamos aos professores a respeito da observação colaborativa; e em encontro posterior, explanamos sobre a função desse instrumento, bem como recebemos dos professores a anuência por adesão. Por conseguinte, na realização da observação colaborativa, contamos com quatro encontros: sendo o primeiro para explicação da função desse procedimento; o segundo, para negociarmos o dia da observação; o terceiro foi o momento da observação; e um quarto encontro para discutirmos a aula com os partícipes, ou seja, a pós-observação. A seguir, prosseguiremos com o diálogo sobre o contexto de pesquisa deste trabalho e o encontro com os partícipes.

2.3 Criando contextos: negociando propósitos

Leituras! Leituras! Como quem diz:
navios... Sair pelo mundo voando
na capa vermelha de Júlio Verne.
(Carlos Drummond de Andrade)

Na trilha deste trabalho, tivemos que tomar muitas decisões; e todas exigiram muitas reflexões e leituras da realidade. Como um aventureiro de Júlio Verne, buscamos conhecer o mundo, o cenário da pesquisa, e as pessoas interessadas em participar do grupo de trabalho. Nesse movimento, procuramos tirar alguns antolhos do pensamento, apreender a realidade, o saber universal, e a aventura que nos conduz ao desconhecido, ao impacto do novo, ao extraordinário que nos faz neófito e provinciano.

Conhecer os professores por meio de ação colaborativa e reflexiva com participação efetiva dos atores envolvidos por meio do registro em forma de diários é também contribuir para um ato de compreensão da condição histórica desse professor no emaranhado de relações com a viagem da leitura e aventura-da-viagem, segundo adverte o poeta Andrade (2002), suplantando saberes e afetos. Conforme Kuhn (2011, p. 187), “[...] não pode haver nenhum sistema de linguagem ou de conceitos que seja científica ou empiricamente neutro, [...] a construção de testes e de teorias alternativas deverá derivar-se de alguma tradição [...] em um paradigma”. Não estudamos um objeto de maneira neutra, pois a observação, a disposição do olhar evidencia a implicação da cultura e da teoria dos atores envolvidos.

Leitura, viagem, reflexão, realidade e pesquisa colaborativa são palavras que, nesse momento, apresentam-se de modo intercambiáveis e necessárias para possibilitar a busca de informações a respeito do contexto e do grupo a ser constituído. A aventura de adentrar ao

campo realizou-se no mês de fevereiro de 2012, percorremos seis escolas públicas das zonas Norte e Leste do município de Teresina/Piauí. Dessas escolas, três aceitaram participar da pesquisa, fizemos a opção por duas. A proposta de pesquisa foi apresentada aos professores e gestores da escola, bem como a carta de recomendação do programa de pós-graduação, versando sobre a intenção da pesquisa. Prosseguimos, focalizando a entrada no campo de pesquisa.

2.3.1 Contexto de pesquisa: bastidores e confluências de histórias

Antes de caracterizarmos o contexto e os participantes do estudo, descreveremos nossa inserção inicial no campo de pesquisa. Ao nos confrontarmos com a realidade do campo, surgiu a necessidade de abrirmos essa discussão epistemológica, de modo a nos permitir entender as contradições do concreto e do abstrato (empíria e teoria), que naquele encontro com a escola mostrou-se caótico.

Ao considerar que o conhecimento é produção e interpretação, acreditamos que pensar a pesquisa nesse sentido é um convite à especulação como parte integrante do pensamento. Nesse contexto, permitimo-nos vincular a suposição teórica à empíria. O conjunto de protocolos da investigação inclui a apresentação da proposta da pesquisa não apenas aos professores, mas também ao gestor da escola, mesmo ele não sendo considerado interlocutor direto.

Então, embora o gestor da escola não faça parte direta dos participantes da pesquisa, acreditamos que o relato de um dos diretores, naquele momento de apresentação da proposta de pesquisa às professoras, causou sentimento de inquietação por parte da pesquisadora, pois, decorridos dois anos de nossa saída da educação básica, observamos que os problemas da escola permanecem e que a esperança no profissional da instituição de ensino superior é acentuada, a crença de que professores do contexto universitário têm a solução para os problemas da escola ficou evidente no episódio do gestor: “veja, professora (dizia o nome da pesquisadora), você que é da universidade e já foi professora como a gente, [...] depois da greve, tivemos turmas de alunos com quase dois meses sem aula, porque não tinha professor”. O diretor faz referência à desconfiança que tem da educação, inclusive ressaltando o descompromisso dos órgãos administrativos em relação à escola pública.

Após o estado de angústia, pausado por um silêncio demorado, o diretor diz estar indignado, pois: “[...] alunos do terceiro período das universidades/faculdades estão sendo contratados para assumir turmas, alunos que não têm condições de desenvolver um bom

trabalho”. A descrença do gestor nas políticas que pregam o discurso de educação de qualidade evidencia que as necessidades da escola são muitas, desde a contratação de professores efetivos, melhores condições salariais, valorização da profissão docente, entre outras.

Mesmo com certificação inicial, a transição de estudante a professor, é um momento difícil, diante da complexidade do ato de ensinar, implicando em trabalho de compartilhamento, de colaboração e de acompanhamento do professor na entrada da carreira. Nesse sentido, a contratação de estudante do terceiro período do curso de Pedagogia para assumir a sala de aula é contraproducente para o desenvolvimento da atividade docente.

No relato do diretor, fica evidenciada a descrença nessa política de controle do estado, especialmente no âmbito educacional, no qual ora se encurta a formação inicial, como no Curso Normal Superior, previsto na LDBEN, ora se permite a contratação de estudantes em processo de formação, em virtude da redução dos encargos sociais.

A maneira como o gestor se dirigia à pesquisadora, demonstrava como ele construiu uma imagem de referência sobre quem faz pesquisa, como sendo alguém em que possa ser depositada toda a confiança, por representar a intelectualidade universitária. O sentimento anunciado foi de que o pesquisador está no entremeio de soluções ao adentrar o campo, o que prevê o estado de beligerância dele no percurso da pesquisa.

Se o diretor demonstrou insatisfação diante do conjunto de necessidades que a escola enfrenta, especialmente desejoso de uma alternativa por parte da academia universitária, o que, então, esperar dos professores?

Ao apresentar a proposta da pesquisa a cinco professores iniciantes, quatro foram incisivos quanto à ênfase atribuída à teoria durante o processo de formação inicial, e a negação dela na entrada docente, bem como a desconfiança em estudo que possa contribuir com suas necessidades formativas, haja vista o estado de lamentação em que eles se encontravam.

Após esse itinerário pelos bastidores da investigação no embate com o campo, destacamos que a referida pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, localizadas na zona leste do município de Teresina, no estado do Piauí. A opção por essas duas escolas ocorreu, especialmente, por três motivos: ser escola pública; aceitação da pesquisa por parte dos gestores e professores; facilidade de deslocamento por parte da pesquisadora. A facilidade de acesso ao local da pesquisa justifica-se, principalmente, porque o processo de investigação exige recorrências ao campo. Quanto à opção pela escola pública, decorre em parte da nossa vida acadêmica sempre acontecer nesse contexto, demonstrando, pois, nosso compromisso com esse setor.

Quando iniciamos a pesquisa, as escolas públicas municipais, de modo geral, estavam retornando de um período de greve de quase dois meses. Em decorrência disso, estavam ajustando o calendário escolar com reposição de aulas nos sábados e feriados. Em face desse contexto, não obtivemos o consentimento por parte do órgão municipal de educação para a identificação nominal das escolas pesquisadas, logo, preservaremos as identidades das duas escolas, intitulado-as de escolas Leste 1 e Leste 2.

Na Escola Leste 1, cerca de 33% alunos são deslocados por meio de transporte público escolar, especialmente, oriundos dos bairros Árvores Verdes e Parque Universitário. Nesses termos, as áreas adjacentes dessa escola são ladeadas por residências e condomínios de classe média a classe média alta, permeada por algumas residências que apresentam condições básicas de moradia. Essa escola atende a 294 alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde. São seis professores que compõem o quadro efetivo, e quatro pertencentes ao quadro provisório.

A Escola Leste 2 apresenta 300 alunos do mesmo nível de ensino da escola anterior e com a mesma quantidade de professores e inexistente o transporte público escolar porque os estudantes moram no entorno. Nas duas escolas, existem aparelhos de computadores, mas em desuso, em parte por problemas na instalação elétrica e falta de técnico especializado na área. Pela situação de elevadas temperaturas na cidade de Teresina, chamou-nos a atenção a instalação de apenas dois ventiladores funcionando em cada sala de aula, que, em média, comporta 30 alunos. Além do mais, observamos que em uma das salas nenhum desses ventiladores funcionava.

Nesse estado de necessidades, constatado inicialmente, nos aspectos de estrutura física e de condições materiais, conforme causas e casualidades, justificadas anteriormente, encontramos a realidade da escola e a do professor iniciante. E, em face dos motivos da pesquisa, apresentamos-lhes as seguintes exigências: ser professor licenciado em Pedagogia, advindo de instituição pública e que estivesse iniciando a docência nos anos iniciais com exercício efetivo no ensino fundamental. Esses foram os critérios pensados inicialmente, ou seja, antes de entrar no campo. Diante da necessidade de atender a realidade descrita pelos professores que desejaram aderir à pesquisa, acrescentamos o termo “preferencialmente”.

O grupo, então, foi formado por quatro professores que aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa. Os quatro interlocutores são professores licenciados em Pedagogia e Curso Normal Superior com efetivo exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais. O tempo de docência varia entre um ano e um ano e cinco meses, excetuando-se um dos professores, todos tiveram a formação inicial em instituições de ensino

públicas, sendo dois professores em instituição de ensino federal e um em instituição de ensino estadual.

A partir do momento em que aderimos à pesquisa colaborativa, mesmo na função de pesquisadora, também nos incluímos como partícipes. Ainda que, como “não iniciada” na docência do ensino fundamental no momento vigente, comungamos cenário comum com as partícipes, pois, durante duas décadas, atuamos como docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Integrante do Grupo Formar e do Programa Institucional e Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), uma estudante do curso de Pedagogia também passou a ser partícipe da pesquisa. González-Rey (2010, p. 113) afirma que “[...] o sujeito é a unidade essencial para os processos de construção na pesquisa qualitativa”. Nas circunstâncias atuais, atuando como professora universitária há dois anos nos cursos de licenciatura, partilhamos com esses professores a condição de ser iniciante, embora o cenário seja outro. Como se refere García (2009), a condição de professor principiante pode estar incluída até se ocorrer alteração de uma instituição de ensino para outra.

Convém esclarecer que, no processo de pesquisar colaborativamente, há momentos em que a nossa condição de ser partícipe fica comprometida, cedendo lugar à condição de ser apenas pesquisadora. Processo semelhante ocorre com a da partícipe graduanda. Destacamos, na escrita narrativa por via do diário, inicialmente aconteceu com os quatro professores e a pesquisadora como escrita introspectiva, após redimensionamento da pesquisa, retomamos, incluindo a graduanda; na colaboração, houve o envolvimento dos seis partícipes; e na observação colaborativa, somente três professores, em virtude de um deles passar a exercer a função de pedagogo supervisor do Programa Mais Educação”¹⁵.

Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho. Recordamos e revivemos o início da docência no percurso da pesquisa, e optamos por instrumentos que possibilitassem aos partícipes a expressão de suas compreensões no diálogo com o discurso do grupo constituído. Na produção dos dados, realizamos quatro entrevistas (reunindo dois professores em suas respectivas escolas e a pesquisadora); quatro encontros colaborativos, procurando envolver todos os partícipes; e quatro encontros para realização da observação colaborativa.

Para caracterizar os partícipes da pesquisa, fizemos uso da narrativa contemplando questões abertas e orientadas para facilitar a expressão dos interlocutores na construção de itens referentes ao tempo da docência, escolha do magistério, travessia de estudante a professor, relação entre formação inicial e prática docente. Por meio do procedimento narrativo,

¹⁵ Programa Mais Educação, instituído em 2007 pelo Ministério da Educação, constitui-se em estratégias para ampliar a jornada escolar na perspectiva da educação integral.

recontaram suas necessidades formativas decorrentes do processo de formação inicial e também narraram as necessidades vividas na prática docente.

A partir de agora, adotaremos a nomenclatura professoras, visto que são mulheres. Segue apresentação do grupo formado pelas professoras, pela graduanda e pela pesquisadora. As partícipes justificaram o codinome a partir da composição do prenome, da significação e do sentido que cada uma atribuiu. Da leitura da narrativa, verifica-se:

- **Cit:** a escolha do magistério ocorreu após muitos questionamentos, tanto na opção pela instituição formadora, quanto ao campo de atuação. O interesse pela educação decorre, em parte, por considerar que o profissional da educação milita tanto na formação da sociedade como na construção de valores sociais e culturais, cujo propósito é a transformação social. A partícipe justificou seu codinome por relacioná-lo aos encontros colaborativos e à recorrência às citações de autores;
- **Lua:** a trajetória escolar sempre aconteceu em escola pública, e a opção pelo magistério como oportunidade de continuar nesse espaço, cuja grande motivação para a docência foi a possibilidade de oferecer ao outro uma boa base educacional, aspecto que a professora se ressentia como lacuna no seu processo educacional da educação básica e formação em nível superior que aconteceu em instituto de ensino superior na modalidade “Curso Normal Superior”. A opção pelo codinome decorreu pela admiração da partícipe pela fonte de energia natural desse satélite;
- **Bora:** durante a trajetória escolar teve vários espelhos que a influenciaram positivamente para a escolha do magistério e do curso de Pedagogia, desde professores a familiares. O referido curso, para essa professora, contribuiu, sobremaneira, para a sua vida pessoal e profissional. A partícipe não justificou seu codinome;
- **Lia:** a formação inicial aconteceu em instituição de ensino particular por meio de bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Desde a infância desejou ser professora, mas o coroamento veio com a influência de uma professora do ensino fundamental. Acredita que a profissão docente a deixa mais sensível e mais humana. A justificativa do codinome decorreu em função da profissão docente exigir leitura e estudo permanente;
- **Tina:** a escolha do curso de Pedagogia foi uma segunda opção, diante de não ter conseguido a primeira para o curso de Direito numa instituição pública federal. É graduanda em Pedagogia pela UFPI, participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Grupo Formar, por meio do qual se engajou na

pesquisa. A partícipe justificou seu codinome relacionando-o à personagem da literatura infantil, que integrou o rol de leitura no período de sua infância;

- **Lida:** a formação inicial aconteceu em instituição pública, primeiramente na modalidade curso Pedagógico, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, e, 10 anos depois, Licenciatura em Pedagogia, também em instituição pública. A opção pelo curso Pedagógico foi imposição da família, especialmente de um irmão, seminarista. Durante o Curso, veio o desejo, a vontade de querer ser professora. A expectativa do curso superior ficou adormecida durante uma década, diante das exigências de ser professora dos anos iniciais e da condição de mãe. O curso de Mestrado em Educação aconteceu quatro anos após o curso superior; e dois anos depois, tornou-se professora em instituição pública de ensino superior e, decorrido um ano, o ingresso no curso de Doutorado em Educação, na primeira turma da UFPI. A opção pela palavra “**Lida**” tem em comum com as demais partícipes o fato de não somente integrar letras dos prenomes. Nas circunstâncias atuais, de produção da tese, a palavra “Lida” atua como expressão valorativa em que a vivência com a escrita exige estudo, desprendimento de compromissos cotidianos e determinação diuturna, e é a abreviatura de enunciado e resposta endereçada de sua posição real de trabalho diário de produção.

No Quadro 1, abaixo, sintetizamos os dados do grupo composto por professoras, graduanda e doutoranda, destacando os codinomes, a formação e o tempo de docência no ensino fundamental.

Quadro 1 – Descrição profissional das partícipes da pesquisa

PARTÍCIPIES	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	TEMPO DE DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS
Cit	Licenciada em Pedagogia, e cursando Especialização em Psicopedagogia	Ainda não atua	1 ano e 5 meses
Lua	Curso Normal Superior	Ainda não atua	1 ano e 5 meses
Bora	Licenciada em Pedagogia	Ainda não atua	1 ano
Lia	Licenciada em Pedagogia, cursando Especialização em Psicopedagogia	Ainda não atua	1 ano
Tina	Graduanda em Pedagogia	Ainda não atua	Ainda não atua
Lida	Mestre e Doutoranda em Educação	24 Meses	22 anos

Fonte: Informações elaboradas por meio das narrativas produzidas nesta pesquisa em 2012 e 2013.

As professoras manifestaram desejos de que seus prenomes fossem apresentados. Todavia, considerando as exigências da preservação da identidade, negociamos para que encontrassem uma maneira de identificação que não as expusessem explicitamente. Por conseguinte, elegeram serem denominadas conforme sigla representativa de sentido pessoal.

Em consonância com o propósito que subsidiou nossa investigação, o de que as necessidades formativas de professores iniciantes compartilhadas na reflexão e colaboração produzem práxis, procuramos as relações depois de efetivar várias leituras das narrativas em diários produzidos pelas professoras e das entrevistas para esclarecimentos.

Nessas leituras, identificamos os seguintes indicadores de necessidades:

- Relação entre teoria e prática;
- Planejamento;
- Condições de trabalho;
- Compartilhamento.

Nas narrativas das professoras, também são ressaltadas a formação contínua, a pesquisa e a reflexão como indicadores de necessidades formativas. Tais indicadores são inerentes ao pressuposto da pesquisa colaborativa, como também ao procedimento narrativo, tomando-se cada modalidade com suas peculiaridades, conforme a base epistemológica em que se sustenta.

No contexto de pesquisa colaborativa as funções das partícipes são negociadas desde a fase inicial da pesquisa com ampliação nas colaborações subsequentes. No segundo encontro colaborativo, especialmente, as atribuições fluíram conforme a expressão dos diretamente implicados. Abaixo, as atribuições das partícipes:

Atribuições da pesquisadora:

- Orientar a produção das narrativas;
- Produzir o diário de campo;
- Ler as narrativas para reconhecimento e seleção dos indicadores de necessidades formativas;
- Levar para a discussão no grupo o resultado dos indicadores de necessidades por meio das narrativas, a fim de que o grupo selecionasse esses indicadores para o processo de colaboração e reflexão;
- Problematizar e participar ativamente do contexto reflexivo e colaborativo;

- Gravar e transcrever as entrevistas;
- Redigir o relatório da pesquisa e socializá-lo entre as partícipes;
- Comunicar o resultado do estudo individualmente ou em parceria com as partícipes.

Atribuições das professoras:

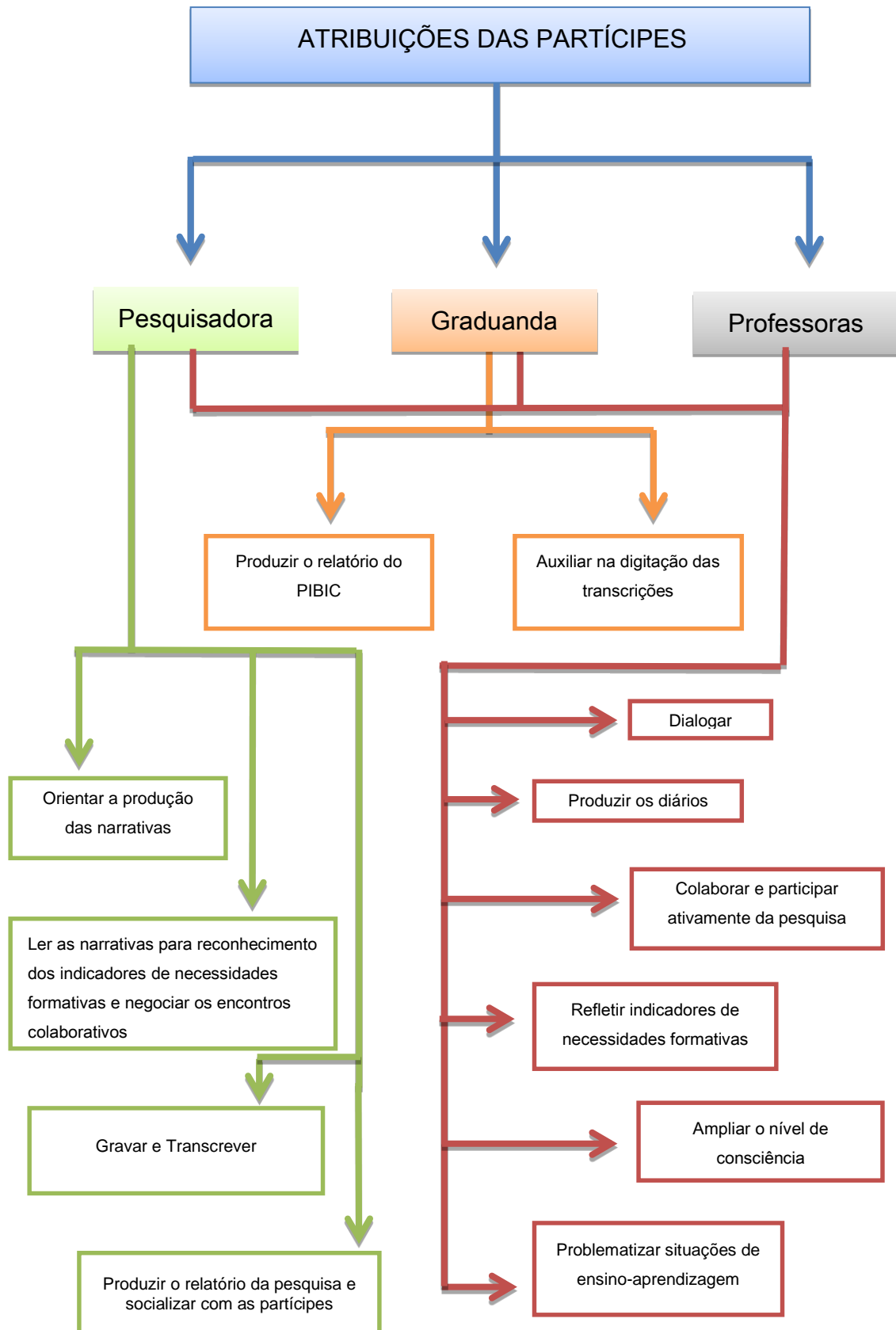
- Produzir os diários;
- Dialogar;
- Problematizar sobre situações de ensino-aprendizagem;
- Trocar experiências e vivências;
- Selecionar e refletir os indicadores de necessidades formativas apresentadas;
- Colaborar e participar ativamente nas etapas da pesquisa;
- Ampliar o nível de consciência;
- Ler as transcrições e o relatório, e fazer as ressalvas quando preciso.

Atribuições da graduanda:

- Produzir o diário;
- Auxiliar na digitação das transcrições dos dados da pesquisa;
- Colaborar para a identificação das necessidades;
- Participar ativamente do contexto de colaboração e de reflexão;
- Dialogar sobre o processo de pesquisa e resultados em parceria com a pesquisadora;
- Produzir o relatório do PIBIC.

No processo de colaboração, conforme já dissemos, existe atividade comum entre as partícipes, ainda que as mesmas possam realizar tarefas diferentes. Por conseguinte, a definição das atribuições tem caráter didático. Em seguida, apresentamos, na Figura 1, a síntese das atribuições das partícipes, procurando demonstrar as relações e as ligações entre as funções das integrantes. Em seguida, versaremos sobre as entrevistas, cujo cenário são os ditos e os escritos narrativos das professoras.

Figura 1 – Síntese das atribuições das partícipes



Fonte: Informações obtidas por meio das narrativas e encontros colaborativos no período de 2012 e 2013.

2.3.2 Primeira entrevista: sobre narrativa

Na entrevista realizada na Escola Leste 1, no dia 5/7/2012, das 13h30 às 15h; e na Escola Leste 2 no turno da tarde, das 15h40 às 17h15, comunicamos ao grupo envolvido no trabalho os objetivos e o problema de pesquisa com a finalidade de explicitar a narrativa. Apresentamos o referencial teórico metodológico; explicitamos os procedimentos que, naquele momento, eram a pesquisa narrativa com a perspectiva da escrita do diário em colaboração, fundamentada na teoria crítica.

Nesse encontro exploramos as orientações do primeiro momento da pesquisa que se referia à escolha do magistério, à travessia de estudante a professor, à entrada na docência e ao relato de episódio com manifestação de necessidades formativas. Entregamos às professoras: pasta, lápis, caneta e caderno com o roteiro de sugestão. Acordamos o dia de receber essas narrativas. As professoras da Escola Leste 2 entregaram-nas uma semana depois, antes do período das férias do mês de julho de 2012; e as professoras da Escola Leste 1 devolveram-nas na primeira semana de agosto, no retorno do período de férias. Foi combinado que no retorno após as férias de julho, aconteceria a segunda entrevista.

2.3.3 Segunda entrevista: narrando necessidades

A segunda entrevista, com o tema necessidades formativas, foi realizada no dia 7/8/2012, no período da manhã, na Escola Leste 1, e, à tarde, na Escola Leste 2, tendo como objetivo a identificação das necessidades. Utilizamos as narrativas das partícipes, solicitando esclarecimentos de alguns pontos obscuros, por exemplo: **Lua**, em seu diário, relatou ser formada em Curso Normal Superior. Ocorre que, na ocasião da apresentação da pesquisa às professoras, constituía-se como critério inicial de participação na pesquisa ser licenciada em Pedagogia. Na entrevista, a professora reivindica a participação na pesquisa, inclusive sente-se desvalorizada pela Secretaria à qual está vinculada e atribui isso à sua formação. Comunicamos à professora que o critério válido seria a realidade inicial e a adesão voluntária.

Todas as professoras disseram ser estreatante na escrita do diário e que sentiam dificuldades quanto ao que escrever, apesar de o roteiro sugerir: justificativa da opção pela docência, processo de travessia de estudante a professor, relação estabelecida entre formação inicial e docência, definição de professor iniciante, primeiro dia de aula como professora, necessidades percebidas, e relato de episódios. Ficou combinado que retornaríamos à escola no dia seguinte, com um texto de Zabalza (2004) para discussão posterior.

2.3.4 Terceira entrevista: diários, conceitos e tipos

A terceira entrevista reflexiva estava prevista para ser realizada no dia 30/8/2012, mas foi adiada a pedido das professoras partícipes. Aconteceu somente no dia 24/9/2012, e a partir do mês de setembro houve mudança de orientador, em decorrência do método de pesquisa. Prosseguimos com a temática da entrevista, conforme negociado no encontro do dia 7 agosto de 2012. Inicialmente, a apresentação da narrativa como instrumento de pesquisa, com a novidade de a abordagem ser a colaborativa, conforme princípios do Método Materialismo Histórico Dialético.

Explicitamos que no processo colaborativo é condição precípua o envolvimento de todos os envolvidos no mesmo ambiente em dia e horário negociado. Então, como fazer para reunir o grupo em uma só escola? As professoras, unanimemente, demonstraram o interesse em continuar participando da pesquisa, mas advertiram que não teriam horário disponível durante os dias letivos da semana. A professora **Bora** especulou a possibilidade de os encontros serem realizados aos sábados, dia inviável para as professoras **Cit** e **Lia**, que cursavam especialização em Psicopedagogia, e para a professora **Lua**, que complementava seu Curso Normal Superior para Licenciatura em Pedagogia. A professora **Cit** sugeriu a possibilidade de a escola disponibilizar o professor do horário pedagógico para suprir as ausências no dia dos encontros colaborativos e a professora **Lua** acrescentou que se não fosse possível, seria preciso remunerar professores para as substituir enquanto participassem dos encontros formativos. Contamos apenas com um dos professores de horário pedagógico e aderimos à sugestão da professora **Lua**.

Após esse protocolo de apresentação e de justificativa desta perspectiva de pesquisa, continuamos com a entrevista, objetivando conhecer a concepção de necessidades em Rodrigues e Esteves (1993), ocasião em que fizemos relação com a concepção materialista de necessidades em Afanasiev (1968), por meio da apresentação de *slides*. Em seguida, discutimos o texto de Zabalza (2004, p. 13-26), que as professoras haviam recebido antecipadamente, e que trata dos conceitos de diário, suas modalidades, possibilidades e limitações. Reiteramos o propósito de as professoras continuarem a escrita narrativa, conforme roteiro sugerido, acentuando que o diário seria um espaço aberto para narrarem as reflexões que considerassem necessárias. Comunicamos às professoras a necessidade de dispor de tempo para realização de estudo sobre o método e a abordagem da pesquisa, com a intenção de compreender melhor o novo jeito de caminhar. Assim, negociamos que no mês de outubro não teríamos encontro.

2.3.5 Quarta entrevista: negociando indicadores

A quarta entrevista teve como tema o processo de negociação dos indicadores das necessidades formativas, produzido nas narrativas e nas interações dos encontros; ocorreu em 14/11/2012, no turno da manhã, e percorremos as duas escolas, campos da pesquisa. Apresentamos os indicadores de necessidades às três professoras, pois, nesse dia, a professora **Bora** não se encontrava, já que estava compensando o dia trabalhado, em decorrência de ter prestado serviço no processo eleitoral municipal. As professoras leram os indicadores; **Cit** e **Lia** acrescentaram algumas palavras, retiraram outras e, assim, concluímos essa negociação e acordamos o encontro seguinte com o processo de discussão e análise das necessidades. Discutimos o local de realização da colaboração; a professora **Cit** sugeriu a Escola Leste 1 para reunir o grupo; as demais professoras, gestores e coordenador pedagógico concordaram, desde que nos responsabilizássemos em conseguir três professores para substituir as professoras, pois apenas uma delas estava disponível em função do horário pedagógico. Comunicamos às professoras que o instrumento diário cumpriu o propósito inicial da pesquisa, e que iríamos prosseguir com o processo de colaboração, elucidando que a escrita do diário poderia continuar, especialmente para reflexões tecidas na colaboração e na docência. Continuamos, com a reflexão mediada pela ação colaborativa.

2.4 Encontros colaborativos: as necessidades expandidas

A colaboração é um dispositivo que se enriquece de possibilidades, por meio do compartilhamento do discurso, da troca, e do diálogo face a face, em situação de interação com todos os implicados, e utilizando-se o recurso narrativo dos diários como dispositivo que fazem brotar as necessidades formativas das professoras. Para o desenvolvimento da reflexão, assumimos como referência as ações descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme Smyth (1992), Freire (1983) e Liberali (2010).

A reflexão em contexto de colaboração é caracterizada pela relação dialógica. Conforme Freire (1983, p. 43), “[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, [...]”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Nesse sentido, procuramos, durante o processo da pesquisa, mediada pela linguagem reflexiva, libertar-nos de certos condicionantes fossilizados, de certos modos de dirigismo. Esse é o motivo pelo qual, sendo o contexto de colaboração possibilitador de diálogo, de discussão, de interpretação das condições contraditórias, está desviado da relação “seres para o outro”. Como par mais experiente,

organizamos as questões desencadeadoras da reflexão na condução da pesquisa, procurando desenvolver uma relação em que todos tivessem oportunidades de expressar suas narrativas por meio da reflexão, do engajamento, da compreensão, e do reconhecimento das potencialidades dos princípios da pesquisa colaborativa, com suas características e atribuições do pesquisador e partícipes.

O compartilhamento das necessidades formativas identificadas nas narrativas, e manifestadas nos episódios, trouxe outras possibilidades por meio da colaboração e reflexão. Na escrita dos diários, as reflexões, de modo geral, são introspectivas e referentes às necessidades imediatas dos professores. Em processo de discussão e reflexão, essas necessidades, que não se limitam às circunstâncias, são expandidas quanto ao seu nível de compreensão e de projeção. As reflexões colaborativas foram gravadas em recurso digital e, posteriormente, transcritas; e as partícipes tiveram acesso aos dados informados por elas para possíveis modificações de seus discursos. Logo, totalizaram 272 páginas de transcrição, conforme especificação dos procedimentos utilizados na pesquisa, das quais: 55 de narrativas em diários; 30 das entrevistas; 143 de processo colaborativo; 44 de observação colaborativa. Prosseguimos com a descrição dos encontros colaborativos.

2.4.1 Primeiro encontro colaborativo: relação teoria-prática e planejamento

O primeiro encontro colaborativo aconteceu no dia 21/11/2012, na Escola Leste 1, conforme sugestão de duas das partícipes, e durou aproximadamente quatro horas e meia, gerando 55 laudas de transcrição.

O tema relação teoria-prática e planejamento constitui-se em um dos indicadores das necessidades formativas das professoras identificadas, principalmente, na escrita narrativa. O objetivo dessa temática foi compreender a unidade dialética entre teoria-prática e o planejamento na atividade docente. A acolhida desse encontro foi realizada por meio de figuras de rosa, palmeira, margarida e samambaia, cujo propósito correspondia ao interesse em estabelecer relações com a entrada na docência, singularidades encontradas e a busca pela verdade.

As partícipes desenvolveram algumas analogias com as figuras apresentadas a elas, tais como: a rosa, com sua delicadeza, à lembrança da entrada na docência; a palmeira, representando a fortaleza, a abertura ao novo e a resistência de que o professor tanto precisa; a margarida representando os momentos de alegria, de energia e a busca de equilíbrio; e a samambaia, que tem vida útil, que se renova a cada estação. Podemos, assim, relacioná-las às

possibilidades das necessidades formativas que se abrem em vários tons do movimento da práxis.

Ao encerrar, pedimos as narrativas da prática docente das partícipes registradas em diários; duas entregaram imediatamente, e três enviaram via *e-mail*. Em seguida, combinamos a data do segundo encontro colaborativo, para discussão dos indicadores negociados.

2.4.2 Segundo encontro colaborativo: função da colaboração

O segundo encontro colaborativo aconteceu no dia 5/12/2012, na Escola Leste 1, e teve como tema os seguintes indicadores de necessidades: a colaboração e as condições de trabalho, objetivando compreender a função da colaboração na relação produzida com a dimensão ensinar-aprender e as condições de trabalho a partir dos episódios das partícipes. No início do trabalho retomamos o princípio da relação entre teoria e prática, também episódio discutido no encontro anterior, com o intuito de averiguar se as professoras ampliaram as reflexões.

Prosseguimos, convidando as professoras para ficarem de pé e desenvolvermos uma técnica de reflexão intitulada “o conhecimento de si”, na qual cada partícipe relata um pouco de si; quando alguém perceber que o relato traz algo peculiar e relacionado à sua pessoa, toma a palavra e dá seguimento ao encadeamento. O procedimento provocou variação de relatos; inclusive, quando se alongava e demorava a manifestação, acabou por gerar o seguinte questionamento: “o que você compartilha comigo nessa narrativa”?

A questão anterior e a leitura dos episódios das partícipes foram a condição inicial para compreender a colaboração. Essa discussão foi complexa, pois as professoras insistiam em qualificar a colaboração como cooperação e, em ambos os casos, restringiam ao aspecto de relatos de professores que contribuíram com suas experiências e dificuldades da prática docente. Houve momentos de oscilação entre impactação e equilíbrio, inclusive gerando conflito tanto na pesquisadora quanto nas partícipes. Procuramos analisar outros exemplos extraídos dos diários das professoras, especialmente os que a memória evocou naquela circunstância, tais como: função do pedagogo na atividade de planejamento (quando há cooperação e quando há colaboração?); a função das partícipes na pesquisa; o trabalho das abelhas e o trabalho humano e a perspectiva de colaboração veiculada. Para encerrar o encontro, as partícipes leram as definições que elas ampliaram a partir das reflexões, e com a sugestão de que poderiam desenvolver posteriormente.

2.4.3 Terceiro encontro colaborativo: o retorno

O terceiro encontro colaborativo aconteceu no dia 29/1/2013, no *campus* da Universidade Federal do Piauí, em Teresina, em espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação e teve como tema: leitura das transcrições do processo de colaboração e de análise da função do pesquisador na pesquisa colaborativa. Janeiro é período de férias das colaboradoras. No entanto, na UFPI, encontrávamo-nos em pleno período letivo, devido a um movimento grevista de reivindicação salarial da categoria docente do ensino superior, que provocou a prorrogação do período letivo. Dessa forma, viabilizamos o encontro colaborativo nas instalações da própria universidade.

Nesse encontro, o objetivo da leitura, por parte das professoras, teve como propósito o conhecimento de suas expressões narrativas e a ampliação das transcrições, se achassem conveniente. A discussão da função do pesquisador partiu da necessidade, pois na primeira colaboração, nosso envolvimento na dinâmica de sensibilização foi parcial, apesar de compreendermos com Ibiapina (2008) que a implicação se dá em todo o processo, a perspectiva da lógica formal ainda está impetrada em nosso jeito de fazer pesquisa. Nesse encontro, **Lua** não pôde participar em virtude de motivações pessoais. Encerramos o encontro destacando o esforço para a sua viabilização, afinal, as professoras estavam no término de suas férias de trabalho.

2.4.4 Quarto encontro colaborativo: práxis e realidade

O quarto encontro colaborativo aconteceu no dia 26/3/2013, na Escola Leste 2, conforme sugestão de uma das partícipes. Embora previsto para ser realizado no dia 5/3/2013, aconteceu somente nessa data em virtude de paralisação nas escolas por causa do movimento grevista de reivindicação do plano de carreira do magistério. Assim que retornaram às suas atividades, as professoras se ocuparam com as avaliações diagnósticas das necessidades dos alunos. Dois dias antes desse encontro, comparecemos às escolas para negociar a colaboração e receber os diários de três das professoras partícipes. Acatamos as sugestões das partícipes de retomar a relação entre teoria e prática, “focando na prática” (grifo da professora **Lia**), desenvolvendo a reflexão da práxis e do entendimento do conceito de realidade.

Na intenção de alcançar os objetivos dessa colaboração, compreender a relação teoria e prática, bem como refletir sobre o engajamento na pesquisa, iniciamos com a leitura do texto “Andar e ser levado” (RODRIGUES; OSMANDO, 2008, p. 82-83). As partícipes fizeram

relações com a teoria e a prática, recordando que, no início da pesquisa, a teoria era negada e que no momento vigente não concebiam nenhuma dicotomia. A partir dessa deixa, indagamos: O que é prática? Palavras como: saber-fazer, ação, vivência, entre outras foram evocadas. Ao questionar a prática do homem comum e a prática do professor, as discussões oram emudeciam, ora se erguiam.

Prosseguimos com a apresentação de uma reflexão do diário da partícipe **Lua**, em virtude de sua própria solicitação, além de que enfocava a relação entre teoria e prática, e com base na Segunda Tese de Marx e Engels sobre Feuerbach (2002), que afirma ser **por meio da práxis que o homem compreende a realidade**, fomentamos a reflexão sobre o que era a práxis e realidade.

No encerramento desse encontro colaborativo, dialogamos sobre o trecho do livro “Quem somos nós?” (ARNTZ; CHASSE; VICENTE, 2007, p. 40). No final do encontro, duas partícipes expressaram: “essa questão o que é realidade mexeu com a gente” (**Lua**); e “vou ficar com esse problema na páscoa. Agora já sei: se quiser incomodar alguém, é perguntar o que é realidade para você?” (**Cit**). Ressaltamos a necessidade de acrescentar mais um procedimento de pesquisa – a observação colaborativa –, focado na ação do professor no ambiente da sala de aula, que, em encontro posterior em cada escola tratamos do assunto. Em seguida, discutiremos sobre a observação colaborativa.

2.5 As observações colaborativas: o agir reflexivo

Após um ano de permanência no campo produzindo os dados informativos da pesquisa, entendemos no percurso e no trabalho de orientação que os instrumentos produção dos diários, entrevistas, encontros colaborativos não eram suficientes para compreendermos as necessidades formativas dos professores na produção da práxis. Então, elegemos a observação colaborativa no término da inserção no campo, a fim de possibilitar a relação entre o planejado e o concretamente realizado, bem como analisar o planejamento como necessidade e possibilidade da prática docente.

O desenvolvimento do procedimento de observação colaborativa surge, conforme Paiva (2003, p. 524-525), “[...] de um saber-fazer partilhado, co-construído e reconstruído”. Dessa forma, o procedimento emerge do diálogo com a prática de pesquisa. No estudo dessa autora, a técnica de observação colaborativa contribuiu para avaliar o projeto supervisivo proposto pela Universidade do Minho/Portugal, que aconteceu em duas fases: na primeira, centrou-se no eixo da observação de aulas em contexto de supervisão, na intenção de entender

a natureza, objetivos, potencialidade e constrangimentos; na segunda fase, o eixo da observação foi vinculado à perspectiva de investigação-ação por meio de ciclos de observação colaborativa, organizados em três momentos: pré-observação, observação e pós-observação. As etapas pré-observação e pós-observação estão inseridas “na confluência e intersecção do modelo de supervisão clínica e da investigação-ação”. O viés atribuído pela referida autora concernente à função colaborativa está inserido na perspectiva de intervenção, conveniente ao pressuposto adotado.

Na direção de pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) sugere também a observação, cujo princípio difere de Paiva (2003), haja vista considerar os conflitos gerados tanto no planejado quanto no realizado como momento de reflexão docente e possibilitadores de desenvolvimento, ou seja, não se restringe ao aspecto da intervenção. Em decorrência, a autora destaca a consideração de algumas regras, tais como: definição de objetivos de observação; seleção da localidade e do grupo a ser observado, definindo quem, o que observar e por quanto tempo; planejamento da modalidade do registro; registro das notas de campo; reflexão dos dados obtidos; e elaboração do diário analítico sobre os aspectos obtidos.

Partindo desse pressuposto, visitamos as duas escolas, campo da pesquisa, no dia 5/4/2013 no turno da manhã, e apresentamos a proposta de observação colaborativa, inclusive já comunicada na última colaboração. As etapas da observação colaborativa foram explicadas às professoras, apenas a professora **Cit** não participou desse procedimento, pois, a partir do primeiro semestre de 2013, passou a coordenar o “Programa Mais Educação”, participando das colaborações coletivas, por adesão voluntária.

A proposta de observação colaborativa também foi apresentada aos dois coordenadores pedagógicos da escola, inclusive, sugerindo-se a necessidade de se refletir a aula ministrada, logo depois dessa, juntamente com o professor. O coordenador da Escola Leste 2 colocou a condição de a etapa da pós-observação ser realizada fora do horário de trabalho das professoras **Bora** e **Lia**. Para elas, a observação aconteceu no dia 10/4/2013 e a pós-observação aconteceu no término do segundo turno de trabalho, em dois momentos: das 17h30 às 19h35, do mesmo dia da observação, com a professora **Bora**; e no dia 11/4/2013, no mesmo horário, com a professora **Lia**. O local das atividades foi a UFPI, sala 30, ambiente de trabalho da pesquisadora.

Em consonância com a metodologia adotada, os dados precisam de instrumentos que garantam seu armazenamento para recorrências posteriores. A esse respeito, ao instrumento videogravação, sugerido como uma das formas de registro das aulas das professoras, a professora **Bora** preferiu apenas a audiogravação, justificando ser tímida e que o referido

recurso diminuía a concentração dos alunos. As duas professoras da Escola Leste 2 agendaram para segunda-feira, dia 8/4/2013, e, na tarde desse mesmo dia, foi transferido para o dia 10/4/2013, em decorrência de paralisação dos serviços públicos municipais. A professora da Escola Leste 1 agendou para o dia 12/4/2013. Contudo, os alunos dessa professora foram remanejados para o “Programa Se Liga”¹⁶, por causa da proeminência da distorção entre série e idade. Desse modo, a professora comunicou a pesquisadora a necessidade de conhecer primeiramente sua nova turma de alunos, e transferiu para o dia 19/4/2013, surgiram outros problemas de ordem pessoal com a professora e a observação foi realizada no dia 9/5/2013.

Após esse processo de negociação, partimos para a segunda fase. A observação colaborativa na Escola Leste 2 aconteceu no turno da manhã, e teve a nossa atenção desde a acolhida dos alunos no pátio da escola, cuja gestora desenvolveu atividade referente à Páscoa. Nesse momento, um aluno do primeiro ano foi convocado para cantar uma música referente a essa temática. Todos os alunos estavam organizados em filas, sendo que cada uma delas representava um nível de ensino. Percebemos que alguns pais permaneciam na escola até que os alunos se dirigissem as salas de aula. Inclusive havia aqueles que procuravam professores para saber acerca do comportamento dos filhos. Na Escola Leste 1, a observação colaborativa aconteceu no turno da tarde. A professora **Lua** reitera a preferência do procedimento nessa turma, porque reconhece que precisa de ajuda para trabalhar com esse grupo de alunos, pois, apesar de cursarem o terceiro ano do ensino fundamental, muitos fazem leitura silabada¹⁷.

Nessa segunda fase, no espaço da sala de aula das professoras, uma aula foi videogravada e duas audiogravadas com anuência das professoras. Na terceira etapa, conversamos sobre o que aconteceu na aula, analisando os intentos e as realizações na possibilidade de compreender a práxis das professoras.

A observação colaborativa possibilitou, ainda que com funções diferenciadas, envolver e corresponsabilizar todos os partícipes no antes, durante e depois da observação; ou seja, na pré-observação colaborativa nos envolvemos com o planejado, o previsto, como ação do processo ensino-aprendizagem; na observação colaborativa nos envolvemos no conjunto de relações do planejado com o desenvolvido, o que nos possibilitou entender como professor e aluno constroem esse processo no emaranhado da cultura ali emergente; e na pós-observação, etapa em que as várias vozes, desde o intencionalmente pensado, o realizado e as possibilidades

¹⁶ Programa Se Liga, criado em 2001 pelo Instituto Ayrton Sena com o objetivo de alfabetizar crianças com distorção idade/série.

¹⁷ Nível de desenvolvimento da aquisição de leitura escrita para algumas crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

levantadas nesse diálogo, evocaram desconforto, desequilíbrio, conflitos e busca de entendimento das relações.

Na materialização do processo reflexivo, recorreremos às quatro ações, conforme ressaltam Smyth (1983), Freire (1983), Contreras (2002), Liberali (2010), quais sejam: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

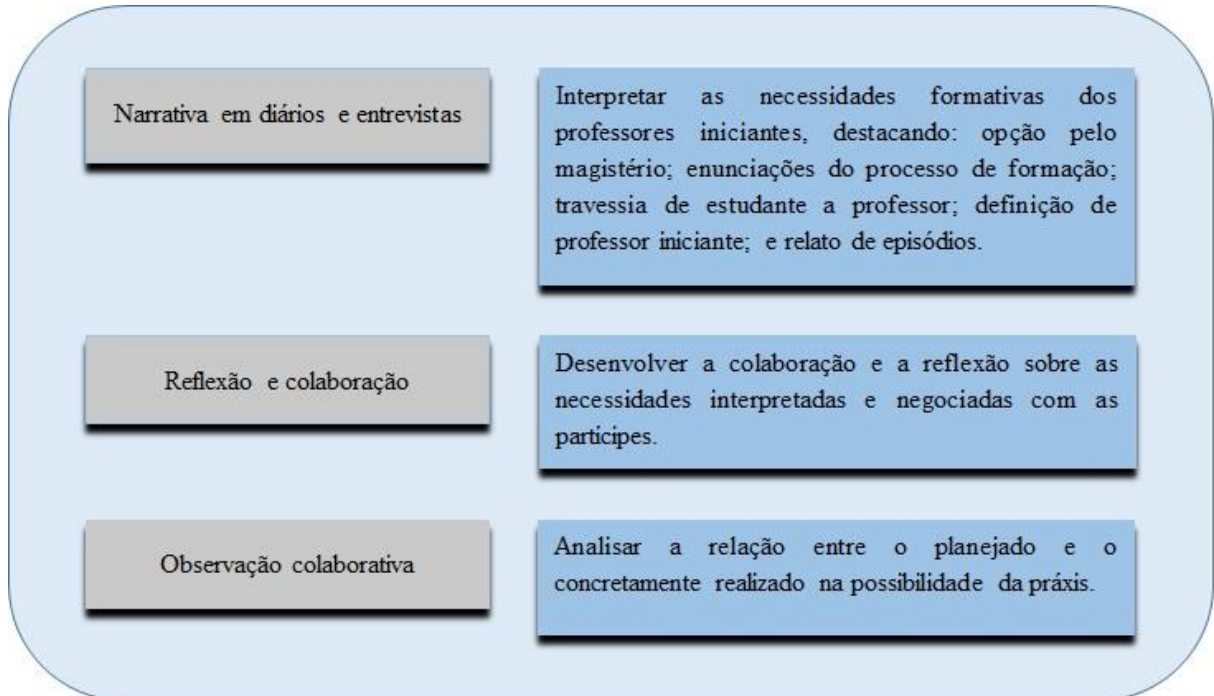
A fase de descrição se dá por meio da caracterização da prática, das ações com os alunos, dos acontecimentos da escola. No informar, professores definem e explicam conceitos com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história. Na fase do confrontar, professores analisam suas ações em relação ao contexto sócio-histórico e às condições subjacentes. O reconstruir tem como base a prospecção do agir em vista da transformação.

A par dessas informações, retornamos à nossa investigação e nos deparamos com o fato de que o conteúdo necessidades formativas e práxis, desenvolvido por meio da forma narrativa, colaborativa e observacional na mediação com a prática social das partícipes, produz relações fundamentais, determinantes e variadas na elaboração de nossas categorias.

Na produção das categorias de análise, interceptam-se muitos movimentos: reconhecer o ponto de partida apropriado; o essencial do objeto; o próprio pensamento; a materialidade das necessidades; o processo de consciência; as relações mediatas; a identidade; as relações mútuas de existência e de ausência; e a prática social. Por conseguinte, todas essas condições favoreceram o encontro das correlações com a enunciação, o tema, a significação, a compreensão em Bakhtin (2009, 2011), a fim de analisarmos os episódios constitutivos e representativos de nossa proposição no conteúdo necessidades formativas e práxis, na forma narrativa e no processo colaborativo.

A Figura 2 mostra a síntese representativa dos procedimentos de pesquisa.

Figura 2 – Síntese dos procedimentos de pesquisa



Fonte: Relação entre procedimentos e objetivos com base no dispositivo teórico-metodológico.

Os procedimentos elaborados para esta pesquisa: a escrita do diário; a entrevista; a colaboração; e a observação, cada um deles conserva sua forma e seu significado e só se integram à realidade existente por meio da pesquisa considerada como um todo. O trabalho de pesquisa é um enunciado, da mesma forma que cada um dos procedimentos adotados; o que diferencia a pesquisa é constituir um enunciado secundário de nível complexo (BAKHTIN, 2011). O entendimento da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos discursos são polos transmissores entre a história da sociedade e da linguagem.

A seguir, apresentaremos o plano de análise dos dados originados durante a operacionalização deste trabalho.

2.6 Por onde começar: do problema à análise

Bebida é água!
 Comida é pasto!
 Você tem sede de quê?
 Você tem fome de quê?
 [...] A gente quer inteiro
 E não só pela metade ...
 Diversão e arte
 Para qualquer parte [...]
 Desejo, necessidade, vontade
 Necessidade, desejo, eh!
 Necessidade, vontade, eh!
 Necessidade...
 (Titãs)

Necessidades se manifestam de diversas formas. A interação do homem com o meio ambiente tem configuração indispensável, e é, em parte, determinada por necessidades específicas internas do organismo biológico. Esses processos internos existem na correlação com os externos. Todos nós encontramos e nos defrontamos com necessidades no trabalho e na vida que se vive. No momento em que essas necessidades são analisadas por meio do processo de colaboração, compreendemos que nem sempre “bebida é água”, “comida é pasto”, e que desejo, vontade, podem expressar necessidades.

Quando paramos para pensar as categorias da pesquisa, buscamos os conceitos que expressaram momentos constituintes e cruciais de nossa caminhada na teia das relações construídas no processo de produção da análise. Kopylov (1978, p. 193) sugere que conceito deve responder à seguinte pergunta: “que objeto é esse e em que consiste a sua essência?”. Fica, pois, evidente, o grau de implicação do essencial e necessário no conceito, analogamente à canção dos Titãs, “a gente quer inteiro e não pela metade”.

O trabalho de pesquisa, o processo de análise, implica em posicionamentos. Bakhtin (2011) propõe que, em face da escolha estética, histórica e filosófica que fazemos ao produzir um trabalho de pesquisa crítica, é importante considerar os seguintes critérios:

- Recolhimento dos dados materiais de modo preciso, isto é, considerar os fatos e o contexto histórico;
- Explicação dos dados materiais por meio de leis sociológicas, psicológicas e biológicas;
- Sentido produzido na interação entre os sujeitos, ou seja, refere-se tanto às perguntas quanto às respostas veiculadas no discurso.

O diálogo mediado pela descrição, explicação e interpretação é intrínseco ao trabalho de análise e, em Bakhtin, é condição necessária, inclusive realça o caráter de legitimidade dos dois primeiros critérios. Mas entre a descrição e a explicação, está situada a atividade específica e fundamental do crítico e do pesquisador nas ciências humanas, que se constitui no trabalho de interpretação. Assim, a comunicação discursiva não se completa na descrição e na explicação, mas nas relações de sentido produzidas na atividade de descrever, de explicar e, especialmente, de interpretar de modo compreensivo e responsivo.

Nas idas e vindas dos movimentos sucessivos de análise e síntese, conforme destaca Kopnin (1978, p. 236), “[...] a relação entre análise e síntese é orgânica, interior [...]”, pois à medida que elaboramos o processo analítico, também sintetizamos, e nessa última há análise. Nesse segmento, destacamos que a enunciação é, antes de tudo, uma ponte lançada entre duas pessoas, socialmente e historicamente determinada¹⁸.

Desde a pesquisa de campo, a elaboração dos procedimentos de análise, compreendemos no contexto da empiria que a formação inicial e a travessia das professoras à prática docente são dispositivos do processo de organização dos dados, ou seja, a “[...] cifra da realidade.” (KOSÍK, 2011, p. 55). Em consequência, as significações produzidas no entendimento parcial, a organização dos dados brutos, constituíram a compreensão empírica. No contexto da empiria, os dados existem na sua forma originária; e no contexto da teoria, os procedimentos são retirados da realidade originária, tais como os diários, as entrevistas, a observação e o processo de colaboração e, sob mediação, são analisados. Nesses termos, defrontamo-nos com o problema fundamental entre a realidade dos dados e as possibilidades da teoria, ou seja, entre a empiria e a teoria (totalidade concreta e totalidade abstrata).

¹⁸ Determinação, segundo Marx, não deve ser entendida de modo determinista, pois o verbo alemão *bestimmen* é traduzido com frequência como “determinar” e significa abrangente. No uso que Marx faz do verbo, não exclui a liberdade humana e a contingência. O termo é usado dialeticamente em “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2002; APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 123).

O Quadro 2 resume e relaciona as questões e as respectivas ações da pesquisa.

Quadro 2 – Síntese: questões de pesquisa e ações requeridas

QUESTÕES TEMÁTICAS	AÇÕES
Quais são as necessidades formativas de professores iniciantes?	Conhecimento e interpretação das necessidades formativas.
Em quais condições objetivas e subjetivas ¹⁹ professores iniciantes desenvolvem suas necessidades formativas?	Compreensão do contexto sócio-histórico de produção das necessidades formativas.
Qual a relação entre necessidades formativas de professores iniciantes e o agir colaborativo na práxis?	Relação entre as necessidades manifestadas pelas professoras e o processo de colaboração.

Fonte: Temática e ações elaboradas pela pesquisadora com base na relação empiria e dispositivos teórico-metodológicos da pesquisa.

Os objetivos de pesquisa e da análise estão conectados ao referencial teórico. Todavia, dificuldades emergem em face da variedade de informações advindas das narrativas, das entrevistas, do processo de colaboração e da observação. Essa diversidade de fontes gerou grande volume de informações que nos conduziu ao problema da seleção da unidade de análise, que permitisse compreender a relação entre as necessidades formativas e a práxis de professoras iniciantes. A compreensão do inteiro, da totalidade, é, sobretudo, como expressa Kosík (2011, p. 42), a resposta à pergunta: “que é a realidade?”. A composição das nossas categorias de análise e de interpretação decorreu em função da concretização do conteúdo dos conceitos, da criação do todo em sinergia com a compreensão do objeto de estudo, além da aparência física, cuja tarefa exige muito do pesquisador: leituras, reflexões e relações entre a gênese e a fase mais desenvolvida do fenômeno, entre outros aspectos.

Comprendemos a unidade de análise como a âncora da categoria de investigação, decorrente de um conjunto de relações produzidas na pesquisa por meio dos objetivos. Nesse caso, rememoramos os quatro objetivos específicos desta investigação: interpretar as necessidades formativas de professores iniciantes; compreender o contexto sócio-histórico de produção das necessidades formativas; analisar as necessidades formativas de professores

¹⁹Condições objetivas e subjetivas estão inter-relacionadas. Contudo, não desconsiderando a unidade, procuramos trazer a identidade. Objetiva, relacionada ao nível de desenvolvimento das condições materiais correlacionadas à profissão, ao sistema. Subjetiva, relacionada ao nível de consciência e de organização dos professores perante as necessidades formativas (VÁZQUEZ, 2007, p. 124-125; 187-195).

iniciantes em contexto de colaboração e de reflexividade crítica na possibilidade de desenvolvimento da práxis; relacionar o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis. Defendemos, ainda, que a teoria fornece unidade de análise prévia e que é na mediação com a empiria que ela é consolidada.

Normalmente, no trabalho de pesquisa são demonstrados caminhos e procedimentos empregados, entretanto, não devemos normatizar o porquê de uma dada pesquisa empregar eixos e não categorias e, sobretudo, quais temas ou categorias selecionar. Assim, fizemos opção pelo uso do termo “Unidade Temática Geral (UTG)”, o que reúne muitas unidades e refere-se à inteireza da tese, ou seja, o que há de mais abrangente; e “Unidade Temática Específica” (UTE) diz respeito à caracterização das particularidades e está diretamente relacionada aos objetivos específicos. Por conseguinte, temos necessidades formativas e práxis, como as duas unidades temáticas gerais, e como unidades temáticas específicas: contexto e travessia (UTE 1); tipologias de necessidades (UTE 2); colaboração e reflexão (UTE 3). Ao modo de Bakhtin (2011), a escolha dos meios linguísticos é demarcada, principalmente, pelo trabalho do analista, centrada no objeto e no sentido, assim como na relação valorativa do discurso com o conteúdo da pesquisa.

Para analisarmos os dados produzidos e respondermos à questão que orienta esta pesquisa, apoiamo-nos no objeto teórico interação verbal de Bakhtin (2009, 2011) e de seu Círculo. A partir da enunciação como unidade básica demonstrativa do quadro das necessidades formativas de professores iniciantes, bem como do tema e da significação como propriedade da enunciação e atividade de compreensão. Nessa perspectiva, o pressuposto básico dessa análise é compreender as enunciações a partir das relações com as outras enunciações, considerando que nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados pela alteridade²⁰ e pelo nível de consciência crítica.

A interação verbal é processo estruturado nas relações sociais que, de modo geral, desenvolve-se na consciência e se materializa de um ente a outro com a mediação de algum sistema de significação (signo). Destarte, a relação com as necessidades formativas é direta e oblíqua, pois as enunciações não somente se manifestam, mas penetram na camada dos discursos enunciados que as recobrem. Ao nos prendermos ao caráter de unicidade e de irrepetibilidade da enunciação, abstraímos sua dimensão dialética. Além do tema, e diferente dele, a enunciação, notadamente no seu interior, é também portadora de uma significação constituída de elementos que são repetíveis e idênticos cada vez que são reproduzidos.

²⁰ O modo como os discursos afetam e são afetados pelas enunciações e pelos enunciados de outros discursos (BAKHTIN, 2011); (DE PAULA; STAFUZZA, 2010).

O Quadro 3 apresenta os indicadores das necessidades formativas de professores iniciantes.

Quadro 3 – Indicadores da unidade temática de necessidades formativas das professoras iniciantes

UNIDADE TEMÁTICA	ATRIBUTOS	EXEMPLO
Relação teoria e prática	Dicotomia entre teoria e prática; teoria e prática em antípodas; supremacia da teoria na formação; supremacia da prática na docência; dificuldades em articular teoria e prática;	Durante todo o processo de ensino, as necessidades vão surgindo, e à medida que isso vai acontecendo, temos a percepção de como a teoria difere da prática. (Cit) . Temos pouco tempo para refletir. [...] com as teorias nas mãos, mas com a vivência no bolso [...] (Lua) .
Planejamento	Dificuldades e discrepâncias em lidar com a realidade da prática docente e com os recursos (computador, livro didático, programas de alfabetização; dosagem de conteúdo; inabilidade com a organização de atividades diversificadas no atendimento das necessidades dos alunos; dificuldade com a rotina escolar; falta de espaço para reflexão na escola;	Planejamento e reflexão sobre a prática docente [...] fizeram falta na formação inicial e o quanto elas são importantes para o andamento de uma boa aula. [...]. (Lua) . Com a reprovação de alguns alunos, me senti, no primeiro ano de docência, [...]. Será que meu trabalho não funcionou? A minha metodologia é correta? Atende a minha prática pedagógica? [...]. (Lia) . [...] a necessidade de utilizar [...] computador [...], tivemos dificuldades de manuseá-lo. [...]. (Cit) .
Condições de trabalho	Falta de estrutura física; condição climática desfavorável; sobrecarga de trabalho.	Tem as condições da sala de aula [...] Meus alunos, coitados, ficam se desviando do sol, trocam e arrastam cadeiras. [...]. A falta de água é uma grande vilã para liberação dos alunos da tarde saírem mais cedo. (Lia) .
Compartilhamento	Estado de solidão; falta de acompanhamento pedagógico e de colaboração entre os pares; reflexão individualizada.	[...] A gente precisa do diálogo, do compartilhamento dentro da escola. [...] (Lia) O trabalho é muito árduo. [...] leva a não ter tempo para refletir [...] diário descritivo das aulas [...] servirão para uma futura análise reflexiva e introspectiva [...]. (Lia) .

Fonte: Diários e entrevistas produzidos no primeiro momento da pesquisa (2012).

Com base no Quadro 3, definimos os indicadores das necessidades formativas produzidas no primeiro momento da pesquisa por meio dos diários e entrevistas, que são: relação teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento que foram desenvolvidos no processo de colaboração.

Para os enunciados selecionados se constituírem em episódios, conforme demonstram os exemplos do Quadro 3, realizamos as seguintes ações: leitura do *corpus* bruto presente nos diários e nas entrevistas; seleção dos episódios; e leituras sucessivas a fim de encontrar os atributos que particularizassem cada unidade temática. Nesse processo de leitura centrada nos dados, em determinado momento nos limitamos aos enunciados das necessidades

manifestadas, por exemplo, quando as professoras reiteravam indisciplina como necessidade. No entanto, no momento de discussão com a orientadora desta pesquisa, compreendemos que essência e fenômeno não se confundem (AFANASIEV, 1968). Assim, definimos que a essência está representada nos indicadores que constam no Quadro 3.

Na análise, a existência das enunciações nos convoca a destacar as três peculiaridades básicas do enunciado, propostas por Bakhtin (2011, p. 279-280): alternância dos sujeitos no discurso, que, de certo modo, o emoldura; conclusividade específica, ou seja, a possibilidade de responder com posicionamento responsivo; e a relação do enunciado com o próprio autor e com outros participantes da comunicação discursiva. As relações dialógicas que se operam na relação com sua estrutura, ou seja, com o tema e sua significação, implica tomarmos como referência o contexto enunciativo produzido nas situações de narrativas oral e escrita.

O sentido da enunciação, na sua íntegra, é o que Bakhtin (2009) denomina de tema, cujos traços característicos são: caráter unitário e irrepetível; e expressão de uma situação histórica real. Assim sendo, o autor garante que o tema da enunciação é assentado não só pelas formas linguísticas que compõem a morfologia, a sintaxe e a fonologia, mas igualmente pelos elementos não verbais. Nesta pesquisa, por exemplo, consideramos gestos, risos e silêncios como integrantes do contexto enunciativo.

Com base no sentido de enunciação e considerando os procedimentos adotados na pesquisa, reiteramos que o processo de análise focalizou os seguintes temas: contexto e travessia, implicados na formação inicial e na entrada da docência; diálogo reflexivo, produzido pelas partícipes; a relação entre o descrito (dizer/enunciação) e o realizado (dito/feito/enunciado) pelas partícipes sobre suas aulas. Por meio dessas relações, compreendemos a constituição da consciência crítica das professoras iniciantes na dupla relação formação e práxis.

Bakhtin (2009, p. 134) corrobora que o tema da enunciação, na sua essência, não se restringe à análise, enquanto a significação da enunciação pode ser analisada nas relações produzidas com significações adjacentes e com os elementos linguísticos que a compõem: “O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema”. Dessa maneira, não existe uma fronteira intransponível entre a significação e o tema, uma vez que, apesar das diferenças, toda significação tem um tema, todo tema porta uma significação. Sendo assim, é impossível designar a significação de uma necessidade formativa de modo isolado da profissão e da atividade de ser professor, sem relacioná-la ao tema da condição de professor iniciante, sem construir uma enunciação

implicada nas relações da pessoa desse professor, no contexto de espaço institucional aonde se deu essa formação e a atividade docente, ou seja, existe ligação com o anteriormente, o concomitantemente e o posteriormente, veiculado nos discursos existentes e presumidos das partícipes. Ademais, é fundamental que o tema se sustente na estabilidade da significação, a fim de preservar o sentido com o que precede e o que sucede.

Nessa perspectiva, na concepção bakhtiniana, a consciência se objetiva no processo de interação social, pois o universo da cultura tem prioridade sobre a consciência individual constituída dialogicamente, por meio da encarnação material do sistema de significação. Tratar das implicações na pesquisa e, colocando-nos no período histórico que nos é dado a conhecer, findamos que a ciência é um produto da consciência humana, resultado da necessidade de significação coerente do mundo e da nossa função. Por conseguinte, a consciência é propriedade fundamental de todo processo de aprendizagem e de toda atividade de análise (VIEIRA PINTO, 1969). Em face do exposto, nossa consciência engloba aquela que nos pertence e que, ao mesmo tempo, é do mundo.

O processo de pesquisar colaborativamente é dialógico e, portanto, contribui para expansão da consciência, porque no diálogo, indagamos, ouvimos, argumentamos e respondemos. Desse diálogo, participamos inteiramente com olhos, lábios, mãos, espírito, ou seja, de corpo inteiro nos lançamos no agir colaborativo. Dessa forma, nossa inserção na pesquisa como analista foi movida tanto por opções pessoais afetivas, quanto por escolha ética, político, social e estética.

Ao analisar as interações elaboradas pelas partícipes, consideramos a dimensão enunciativa coerente no desvelamento das necessidades formativas de professores iniciantes na possibilidade da práxis. Para compor a análise e a interpretação, as referências usadas foram: Bakhtin (2009, 2011), Afanasiev (1968), Burlatski (1978), Kauffman (1973), Pérez Gómez (1998) Giroux (1983, 1997), Vázquez (2007), Vieira Pinto (1969) e Freire (1996, 2005).

Se um discurso é construído por meio de outro discurso, nesse caso, a significação ocorreu na prática social das partícipes sob a dimensão existente e presumida. Na dimensão existente, a expansão ocorre no diálogo articulado com as ideias, as crenças e as perspectivas da atividade docente, bem como citações de autores e teorias evocadas. A presumida apresenta discursos de outros por meio de metáforas. Além do referido, há manifestações de réplicas do tipo elementar, ampliada e inesperada, conforme explicação no Quadro 6.

A compreensão é uma forma de diálogo, portanto, de interação verbal, que em face de um discurso, gera outro. “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2009, p. 137). É por meio do processo de compreensão ativa que emerge a

possibilidade de apreensão do tema, vez que conforme compreendemos a enunciação de outrem, somos convocados a nos posicionar no tempo e no espaço contextual correspondente. Para Bakhtin (2011), a palavra existe para o enunciatário (leitor) e enunciador (autor) em três níveis: como palavra da língua neutra, logo não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, formada de ecos de outros enunciados; e como palavra particular, pessoal. Ou seja, a nossa palavra carrega expressão valorativa de cada ente dotado de autoridade (cientista, escritor, pai, mãe, professor, amigo). Contudo, essa expressão não pertence à própria palavra, brota do contato dessas com as condições da situação real desenvolvidas por cada enunciado.

Em toda enunciação existe relação dialética entre a vida interior e a vida exterior, ou seja, a enunciação depende do contexto social, é a replicação do diálogo social. Dessa maneira, cada réplica, seja ela de nível breve e fragmentário; de nível elaborado responsivamente e, ainda, réplicas que aparecem de maneira imprevista, são apenas variantes específicas ligadas a enunciados completos no processo de interação verbal das partícipes.

Nesse processo de compreensão dos dados produzidos, um dos traços essenciais da enunciação é o seu endereçamento, isto é, enquanto palavras e orações, por sua própria natureza, são desprovidas de direcionamento, podem não ser de ninguém e a ninguém se referir. O direcionamento é intrínseco ao enunciado, sem endereçamento não existe e nem pode existir enunciado. Por conseguinte, nos momentos de reflexões colaborativas, as vozes proferidas das partícipes soavam como: palavra alheia, endereçada ao gestor, teóricos, formadores, pais de alunos; palavra neutra, isenta de endereçamento, caracteriza o anonimato; palavra particular, impregnada de embasamento teórico, da vida social e cultural, da realidade formativa e da docência. Nesse sentido, necessidades existem em tempo e espaços diversificados, incidindo no passado, no presente e ainda ser prospectivas. No campo educacional, as necessidades são frequentemente potenciais, ainda não satisfeitas, postergando-se ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, é fundamental e determinante a relação produzida entre a temática necessidades formativas e práxis. Cheptulin (2004) propõe que o entendimento da correlação das categorias supõe, primeiramente, a escolha certa do ponto de partida, a fim de que, no processo de análise, as relações possam ser realizadas na própria categoria de largada, como entre as demais, favorecendo a manifestação das leis e princípios que elas refletem.

A dinâmica das enunciações, a formação inicial, a travessia de estudante à docência mediaram as necessidades formativas produzidas nos (des)encontros, hesitações, interações, conflitos, luta constante, compartilhamento, escuta, silêncio e na busca desenfreada por encontrar a maneira adequada de expressar as necessidades em enunciações no contexto produzido em colaboração e reflexão, cujo traço característico refere-se à sequência de abertura,

de interação e de conclusividade, ou seja, episódio, na visão de Bakhtin (2011) não é fracionado, é sempre determinado no espaço da vida social. Esse movimento implica tanto as pessoas, quanto o espaço e o tempo. Nesta análise, utilizamos episódio como instância logicamente pressuposta pelas necessidades reais da enunciação com a imprescindível presença do conjunto iniciação, amplitude e acabamento.

Para analisarmos as enunciações das necessidades das professoras iniciantes, remetemo-nos à esfera de suas atividades, porque não falamos no vazio, não produzimos os enunciados das necessidades fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Os enunciados das necessidades das colaboradoras – sejam orais ou escritos –, têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilo próprio correlacionado às condições contextuais e às finalidades da atividade.

Apresentamos as unidades temáticas analíticas e interpretativas desta investigação, para UTE 1, “Contexto e Travessia”, recorremos às perspectivas básicas da cultura profissional docente na interpretação das enunciações do processo de formação de professores, considerando as seguintes dimensões: acadêmica, técnica, prática e crítica (PÉREZ GÓMEZ; GARCÍA, 1999). A dimensão acadêmica é fundamentada na teoria, procedente do modelo de investigação científica, prioriza conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Na dimensão técnica, ocorre a valorização das competências e atitudes do conhecimento produzido por cientistas e outros para buscar resultados eficazes, ocorrendo relação de dependência do professor aos programas do sistema. Referente à dimensão prática, sua base é a aprendizagem por meio da experiência com docentes que reproduzem sucessivas práticas no espaço escolar. Em se tratando da dimensão crítica, focaliza análises de ações pessoais em contextos social e histórico mais amplo, cujo propósito é resolver as contradições das três dimensões anteriores. Essas dimensões são explicitadas no decorrer da terceira parte.

No Quadro 4, sintetizamos a UTE 1.

Quadro 4 – Síntese analítica e interpretativa da Unidade Temática: Contexto e Travessia

ENUNCIADORES INTERPRETATIVOS	ATRIBUTOS	ENUNCIADORES ANALÍTICOS	EXEMPLO
Acadêmica/clássica	Gera necessidades racionalizadas pelo sistema e cultura. ²¹ Domínio de conteúdo da disciplina e da cultura escolar. Prática oriunda da política de formação. Padronização das necessidades. Supremacia da teoria. Recorre à teorização. Relação sujeito-objeto.	Enunciadores existentes com o uso de referências a autoridades teóricas, gestores, formadores, pais de alunos, instituições, familiares. Enunciadores presumidos estão subjacentes por meio de analogias e afirmações.	[...] sinto-me com as mãos “atadas”, pois, a <u>formação</u> que recebi não foi o suficiente para resolver [...] problemas na sala de aula [...]. (Diário de Cit)
Técnica	Necessidade como correspondência entre o estado atual e o ideal. Busca resultados eficazes. Teoria de cunho aplicativo. Relação sujeito-objeto-sujeito.	Enunciadores existentes; dependência de estratégias; burocracia. Enunciadores presumidos estão implícitos por meio de analogias e afirmações.	[...] a própria escola não dispões de <u>estratégia</u> suficiente [...]. (Diário de Cit)
Prática	Manifestação de necessidades e de soluções decorrentes da própria prática e para a ela servir. Relação sujeito-sujeito.	Enunciadores existentes: aprendizagem depende da prática. Negação da formação inicial; reiteração da prática; busca soluções imediatas. Enunciadores presumidos estão subjacentes por meio de analogias e afirmações que enfatizam a rotina da sala de aula e da prática docente.	[...] entrei na sala de aula, como professora tive a certeza que o <u>aprendizado</u> dos nossos alunos <u>depende</u> inteira e principalmente da <u>nossa prática</u> . [...]. (Diário de Cit)
Crítica	Manifesta o dever; reflexividade sobre a prática social e cultural; problematização da prática escolar e não escolar; predominância do diálogo; linguagem de processo e produto. Relação sujeito-objeto.	Enunciadores existentes: questiona e analisa a própria prática, buscando seu desenvolvimento; uso do diálogo afirmativo e argumentativo; voz ativa das partícipes. Enunciadores presumidos estão implícitos ao silenciamento da voz por meio de analogias e afirmações.	Eu me preocupo com os resultados dos alunos, porque <u>tenho objetivos</u> , <u>compromisso</u> . Para chegar ao resultado, a gente vai lutando, vem procurando <u>fazer para alcançar</u> . (Encontro colaborativo, Lia)

Fonte: Produção da pesquisadora com base nos procedimentos de pesquisa e fundamentado em Pérez Gómez (1998); García (1999, 2009); Freire (2005, 2007); Giroux (1983, 1997); e Liberali (2010).

²¹ Cultura interpretada na sua dupla natureza: bem de consumo e bem de produção. Bem de consumo resultado materializado em coisa e em artefatos, subjetivado em ideias gerais da ação produtiva eficaz. Bem de produção, prospectiva os possíveis efeitos da atividade (VIEIRA PINTO, 1969, p. 124).

Com base nas quatro dimensões apresentadas no Quadro 4, analisamos as necessidades formativas produzidas nas relações com a formação inicial, a prática docente e a práxis das professoras iniciantes.

Na UTE 2 “Tipologias de Necessidades”, utilizamos três categorias interpretativas: necessidades como discrepâncias ou lacunas, necessidades como diagnósticas; e necessidades como possibilidades. A categoria interpretativa necessidades formativas como discrepância ou lacunas é discutida por Kauffman (1973), para quem uma necessidade é uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os esperados ou convenientes. Nessa definição clássica, necessidades é considerada como vazio entre dois polos, cuja influência advém da perspectiva behaviorista²².

Necessidades como diagnóstico são caracterizadas como as dificuldades dos alunos, com as quais as professoras estabelecem uma relação causal entre benefício e prejuízo, também tem resquícios behavioristas.

Necessidades como possibilidades tem como premissa a hipótese do novo. Todavia, possibilidade não quer dizer obrigatoriedade de realização. Burlatski (1987) e Cheptulin (2004) destacam possibilidade como dispositivo da realidade, representa a forma geral e real do objeto destituída de seu conteúdo substancial. Isto significa que a possibilidade tem uma estrutura abstrata do objeto novo que ainda não consolidou todos os aspectos imprescindíveis para sua materialização. Nesses termos, os autores citados anunciam a possibilidade abstrata ou formal e real, esclarecendo que as condições de realização da possibilidade abstrata/formal são insuficientes em determinadas condições sócio-históricas e que, para se realizar, será preciso criar condições suficientes. Possibilidades reais são influenciadas pelas condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento do objeto, ou seja, a realização é viável porque reúne as condições favoráveis para o desenvolvimento.

²²Abordagem psicológica conhecida como Behaviorismo ou comportamentalismo (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 51).

O Quadro 5 contempla a síntese das ideias expostas.

Quadro 5 – Síntese analítica e interpretativa da Unidade Temática: Tipologia de Necessidades

ENUNCIADORES INTERPRETATIVOS	ATRIBUTOS	INDICADORES ANALÍTICOS	EXEMPLO
Discrepâncias ou lacunas	Limitação à prática ou a teoria; dissociação entre teoria e prática; distanciamento entre o prescrito e a realidade;	Uso de expressões que evocam ausência de algo que não tenho e que preciso ter, porque revelam um estado ideal, uma norma, um desejo ou uma expectativa.	A <u>teoria</u> , às vezes, ela te fala muito, mas na verdade, [...] é só um norte [...] (Encontro colaborativo, Lua)
Diagnósticas	Descrição das dificuldades prejudiciais dos alunos e das fragilidades do sistema.	Uso de expressões que aludem à sistemática de verificação das dificuldades dos alunos; pressupõe uma relação causal entre benefício e prejuízo.	[...] conhecer as <u>dificuldades</u> . [...] diagnosticar as <u>dificuldades</u> da sala de aula (Diário de Lia)
Possibilidades real e abstrata/formal	Hipótese do novo; existe o devir. Partícipes têm conhecimento da situação e lançam prospecções.	Estabelece conflito entre a enunciação existente e a presumida; unidade teoria e prática; reflexão e ação entrelaçadas; problematização do conhecimento por meio do diálogo crítico e afirmativo; perspectiva superação.	E agora, projeto revisto [...] <u>onde</u> vou encontrar <u>professores iniciantes?</u> (Diário de Lida)

Fonte: Produção da pesquisadora com base nos procedimentos de pesquisa e fundamentado em Burlatski (1987); Kauffman (1973); Rodrigues e Esteves (1993).

A demonstração do Quadro 5 é uma divisão didática, porque em muitos momentos da análise essas tipologias interagem e se opõem. Essas tendências opostas não existem simplesmente, mas se encontram em estado de contradição e luta permanente (AFANASIEV, 1968). Por conseguinte, selecionamos episódios em que houve predominância das tipologias discutidas.

Para a análise interpretativa da práxis das professoras, recorreremos à UTE 3 de “Colaboração e Reflexão”, vez que, por meio do diálogo produzido, contradições emergiram, fazendo surgir conflitos, cuja mediação da linguagem reflexiva crítica propiciou compreender a ação transformadora.

O Quadro 6 aborda a sinopse da respectiva discussão.

Quadro 6 – Síntese analítica e interpretativa da Unidade Temática: Colaboração e Reflexão

ENUNCIADORES ANALÍTICOS	ATRIBUTOS	INDICADORES ANALÍTICOS	EXEMPLO
Réplica simples	Asserções de concordâncias ou discordâncias são aceitas ou não ao modo simplista, restrita a uma refutação ou aceitação.	Uso de termos que restringem a elaboração, a arguição, a resposta.	Se for dar aula novamente, faria questionamento, daria os conceitos, fazer com que os alunos descrevessem para produzir o conceito. (Pós observação, Bora).
Réplica elaborada	Asserções de concordâncias ou discordâncias são justificadas.	Há acréscimo de informações; exemplificações; há um querer dizer.	[...] objetivo é que os alunos utilizem o sistema de medidas. O que fiz na sala? [...] Na aula, os alunos foram participando, [...] ajudaram a construir a aula [...] (Lia)
Réplica inesperada	Asserções não esperadas.	Ocorrência de enunciação sob forma não almejada.	[...] comece professora [...] (Encontro Colaborativo, Tina).

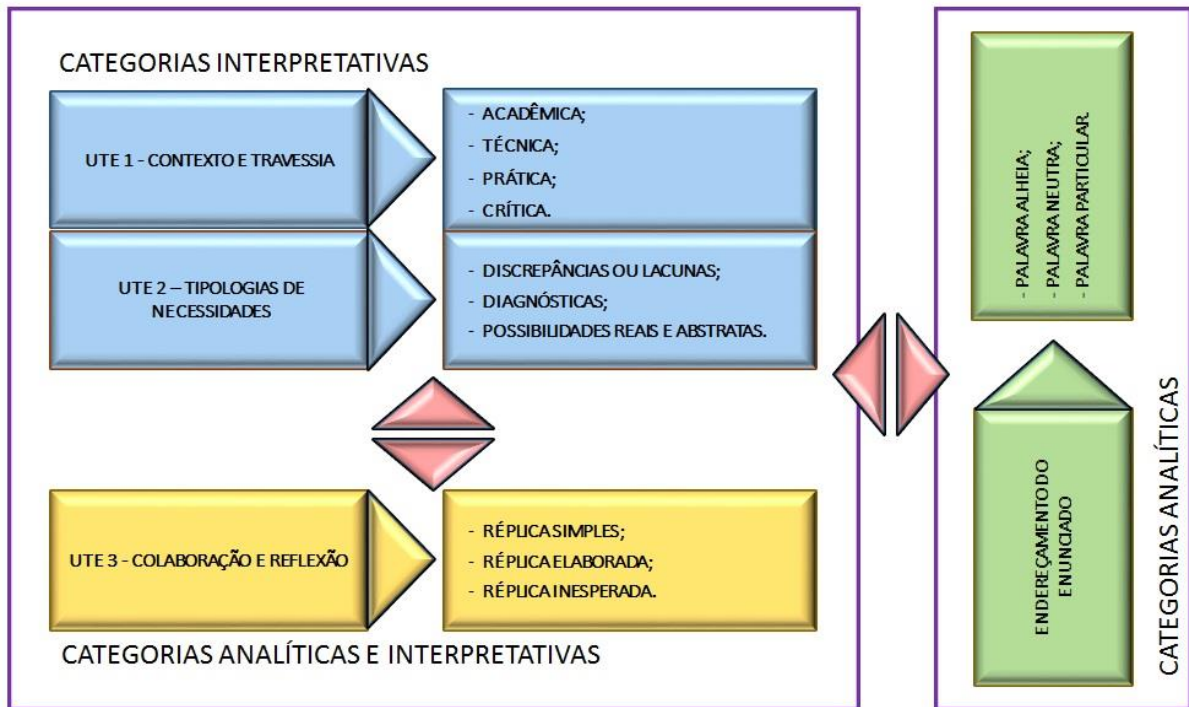
Produção da pesquisadora com base no processo de colaboração e referenciais em Bakhtin (2009, 2011); Vázquez (2007); Ferreira e Ibiapina (2011).

Na intenção de compreender os enunciados e enunciações das partícipes na UTE 3 de “Colaboração e Reflexão,” consideramos três dimensões da interação. A primeira diz respeito à continuidade do discurso por meio de réplicas simples com respostas afirmativas ou negativas sem nenhuma justificativa ou acréscimo de informação. A segunda, réplica elaborada que se manifesta no discurso das partícipes sob a forma de concordância ou discordância, ambas justificadas com expansão do conhecimento. A terceira, intitulamos de réplica inesperada, manifestada nos momentos de interação com as partícipes por meio de episódios imprevistos, causando sobressalto e transgressão da sequência discursiva. Desse modo, os três tipos de réplicas, além de constituírem-se em categorias analíticas desta tese, também são utilizados para compreender o nível de colaboração desenvolvido.

Considerando, portanto, a interação verbal como objeto teórico, e as enunciações das partícipes como dispositivo, sintetizamos o processo de análise e de interpretação a seguir.

Na Figura 3 apresentamos a sinopse do processo de análise e síntese das categorias produzidas.

Figura 3 – Unidades temáticas e respectivas categorias analíticas e interpretativas



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas relações produzidas com objeto de estudo e a empiria.

Destacamos as quatro dimensões da UTE 1 e as três tipologias de necessidades da UTE 2 como os enunciadores interpretativos do processo de compreensão dos dados da pesquisa. É fundamental destacar que no movimento colaborativo desta pesquisa, levamos em consideração as necessidades formativas destacadas pelas professoras como discrepâncias e como situação diagnóstica da prática docente. Contudo, partindo do pressuposto de que essas necessidades se desenvolvem, criamos possibilidades para que partícipes não apenas aceitem o estado de suas necessidades, na perspectiva descritiva e prescritiva. Então, os questionamentos produzidos por cada um de nós, integrantes da pesquisa, propiciaram criar as possibilidades para a reflexão crítica por meio da significação das enunciações, promovendo a apropriação de réplicas expandidas. Em síntese, os três tipos de réplicas (simples, elaborada e inesperada) e os três níveis de palavras (alheia, neutra e particular) são indicadores analíticos da análise, assim como discurso existente e presumido.

Na parte seguinte desta tese, focalizamos as relações produzidas na análise e na interpretação dos dados, inicialmente contextualizando a temática formação de professores e o

encontro com a docência, considerando essas duas dimensões integrantes que se implicam e se exigem como processos inacabados.

PARTE 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: travessia e docência

Apresentamos, nesta parte 3, a primeira e a segunda unidades temáticas, abordando as condições objetivas e subjetivas nas quais as colaboradoras produzem necessidades na condição de serem e estarem docentes iniciantes. As enunciações selecionadas e organizadas em episódios foram extraídas das narrativas e dos encontros colaborativos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: travessia e docência

O que é realidade?
 Foi como abrir a porta
 para o desconhecido:
 da produção das necessidades
 na tese, emaranhada na
 vida e suas prospecções.
 (Hilda Bandeira)

Uma simples pergunta, “o que é realidade?”, pode abalar crenças, pressupostos e certezas adquiridas, especialmente quando a estrutura do método nos impele para suspeitar dessa compreensão de realidade ao alcance do campo visual. Como superar nossos velhos sistemas de conceitos elaborados ao longo da vida, da formação e da prática? As lentes ficam nebulosas, buscamos caminhos alternativos, que nos convoquem a superar a lógica positivista no trabalho pedagógico. Cientes estamos de que não mudamos por decreto ou querência deste ou daquele. Mudança é processo, que exige árduo trabalho de envolvimento, de colaboração e de compreensão do pensar e do fazer. No entendimento de Freire (1996), o homem, como ser histórico, está sempre em busca, em desenvolvimento permanente, no qual faz e refaz constantemente o seu saber. Todo saber ‘novo’ é oriundo de um saber que passou a ser velho, que desencadeia para outro, que um dia se tornará obsoleto e que vai gerar outro saber, em processo dialético.

Neste trabalho, temos a oportunidade de compreender necessidades formativas como possibilidades da práxis, por meio do processo de interação verbal desenvolvido entre as partícipes durante os procedimentos de narrar, entrevistar, colaborar e observar, propiciando responder à macroquestão de pesquisa: **Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis?** Subdividimos em questões, para as quais consideramos os níveis descritivo e explicativo como diálogo implicado na consecução do sentido interpretativo das enunciações elaboradas, conforme apresentamos no Quadro 2. Na produção da análise, considerando as UTE’s que integram os Quadros 4, 5 e 6, ressaltamos a contribuição da literatura referente aos temas formação, necessidades e práxis, fundamentados em Afanasiev (1968), Burlatski (1987), Sacristán (1998), Pérez Gómez (1998), García (1999, 2009), Vázquez (2007), Giroux (1997), Liberali (2010) e outros.

O desenvolvimento da ciência, a exigência de mais informação, as relações construídas entre os diferentes grupos sociais e áreas do conhecimento, entre outros aspectos, reclamam-nos formação durante toda carreira docente. Tratar de formação de professores nos conduz a considerar um conjunto amplo de virtualidades, de concepções e de perspectivas.

García (1999, p. 21-22) chama atenção para três aproximações do conceito de formação: em primeiro lugar, não identificar, nem dissolver o conceito de formação com o de educação, de ensino e de treino; em segundo lugar, o conceito de formação contém a dimensão pessoal e global do ser humano; e, por último, o conceito de formação está relacionado tanto à capacidade quanto à vontade de formação.

O debate em torno do professor e sua formação é um dos polos de referência do pensamento sobre educação, manifestando-se como objeto de investigação que ocupa o cenário educacional, bem como a agenda dos sistemas educativos. A década de 1990, no Brasil, foi fértil desses incrementos, tendo como importante contribuição a publicação da LDBEN, que assegurou a formação do professor em nível superior para os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse decurso, as perspectivas para a formação de professores e a dimensão reflexiva abordam condicionantes históricos e determinações que concorrem para produzir a vida do professor. O processo de tornar-se professor é oportunidade para aprender a ensinar, bem como compreender as necessidades formativas decorrentes de múltiplos contextos. Essa compreensão poderá acontecer se o processo de formação contribuir e se as condições do desenvolvimento da docência assim favorecerem.

A formação inicial não encerra a aprendizagem do ser professor. García (1997, 2009) e Lima (2006) ressaltam que a inserção na prática docente quase sempre traz ansiedades, expectativas. Em complemento, Nono (2011, p. 19) destaca que a iniciação na docência, em geral, é um período caracterizado “[...] pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho”. Dessa forma, os primeiros anos de docência parecem um divisor de fronteiras na estruturação da prática e podem causar o estabelecimento de rotinas e de certezas cristalizadas sobre o ensino, que acompanharão o professor no decorrer da profissão.

A iniciação à docência é travessia que envolve, especialmente, os dois primeiros anos, nos quais fazemos a transição de estudantes para professores. Nessa travessia, o professor iniciante entra em conflito, diante das dificuldades de relacionar os conhecimentos construídos na academia e as necessidades da prática docente, notadamente, o conteúdo da disciplina que vai ensinar, às metodologias, os procedimentos de ensino, e o gerenciamento das relações de conflito na sala de aula. Destarte, conforme destaca Veenman (1988), é um momento peculiar caracterizado com intenso processo de aprendizagem do tipo “ensaio/erro”, na maioria dos

casos, também pelo princípio de sobrevivência e predomínio da prática utilitária²³. O processo de ensinar exige compreensão do inacabamento, como destaca Freire (1996, p. 55): “[...] onde há vida, há inacabamento”. Por conseguinte, concluída a formação inicial, a identidade de professor não está determinada, mas em construção, de cuja responsabilidade ele não pode se eximir. Tanto a formação quanto a prática docente são campos de possibilidades e não de determinismo para a produção do ser professor.

Na formação de professores, aprender a profissão é uma atividade de longa duração, que necessita romper com o modelo imposto, de transmissor do conhecimento, para o desempenho de novas funções. Gatti (2010, p. 1357) destaca que em pleno século XXI o curso de formação de professores está centralizado em áreas disciplinares, mesmo com proposta de orientações mais integradoras, ou seja, na prática ainda “[...] se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX”.

Ao analisarmos os pressupostos da formação inicial do docente, parece evidente que a extensão e a qualidade do currículo têm sido determinadas pelas necessidades sociais, políticas e econômicas em cada momento histórico. No cenário capitalista contemporâneo, a carência do sistema produtivo se satisfaz com a preparação elementar dos trabalhadores para as necessidades do próprio sistema. Tais necessidades, caracterizadas como instrumentais, para atendimento dos problemas do dia a dia, contrapõem-se às exigências complexas da docência. No contexto da formação, é condição fundamental o estudo da teoria, para além da instrumentalização imediata e do modelo apresentado. Entretanto, na condição de ser iniciante, o desafio não é apenas da apropriação da teoria, mas, especialmente, usar os óculos com lentes que fazem a unidade teoria e prática no trabalho de busca e de criação da atividade de ser professor.

A profissional que nos tornamos tem relação, em boa parte, com as escolhas que fazemos, inclusive com a condição de estudante que exercemos (FREIRE, 1996). O ato de expressar a história vivida na situação de estudante, da travessia de aluno a professor, desinstala-nos do lugar de onde estamos e nos conduz a olhar de outras maneiras. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 27), “[...] as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”.

²³ Fundamentado na “doutrina filosófica” do pragmatismo. “Seu praticismo manifesta-se, sobretudo, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo deduz que o verdadeiro se reduz ao útil. [...] o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Produzir a vida do professor vai além da acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas (NÓVOA, 1997), porque em diversos espaços e tempos, ou seja, desde a entrada na escola como alunos, convivemos com a presença do professor. A formação docente, como desenvolvimento relacional, apresenta suas peculiaridades, quais sejam: unidade formação técnico-instrumental com a formação pedagógica; criação de possibilidades para o desenvolvimento das necessidades formativas por meio da reflexão em contexto colaborativo, com a intenção de que os professores, ao compreenderem suas necessidades de formação, possam expandir suas práxis.

Considerando o pressuposto de que somos seres inconclusos, reafirmamos a importância da interação realizada no processo de formação e na docência, assim como na comunicação gerada com o discurso do outro por meio da reflexão colaborativa.

3.1 O inacabamento: formação e docência

Na década de 1990, a política de intervenção mínima do Estado na área educacional, orientada por acordos internacionais, delineou novos papéis nas ações das políticas econômicas, sociais e educacionais. No que se refere à formação inicial dos professores, alguns avanços aconteceram na forma da LDBEN, e iniciou-se um interesse por parte dos gestores em firmar convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos Superiores de Educação (ISE), para garantir a formação inicial para professores que tinham apenas a formação em nível secundário e/ou médio e que exerciam a docência na educação básica.

Em termos legais não negamos os avanços, com influências restritas nas práticas docentes, haja vista que o sistema viabilizou a formação inicial para grupos de professores que ainda não a possuíam, inclusive, com carga-horária inferior aos cursos regulares ao que se apresentava no espaço da universidade. Essa experiência de parceria entre universidade e instituições de ensino da educação básica, vivenciada na Argentina, em Portugal e na Espanha, conforme discute Pimenta (2002), por meio da implementação dos ISEs, não trouxe contribuição para transformar o trabalho docente, inclusive enfraqueceu a função da universidade, ao não privilegiar a pesquisa, mas tão-somente o ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional docente.

Entendemos que as atividades de pesquisa, ensino e extensão são funções da universidade. A perspectiva de Pimenta sobre a implementação dos ISEs em parcerias com IES para subsidiar a formação de professores da rede pública contém contradições porque encurta o processo de formação e não privilegia a pesquisa. Cabe ressalva, pois o que está em causa

não é propriamente a omissão à pesquisa, mas, principalmente, o conflito entre dois modelos diferentes de formação, sendo um que realça a formação de professores dos anos iniciais, enfatizando o ensino, e outro que paira sobre o discurso das três funções da atividade universitária.

Nesse “jogo”, por um lado, a atividade de ensino promovida, especialmente nas escolas, está posta na condição menor, e, por outro, esse aspecto é mascarado pela aparência do tripé da atividade universitária com a crença de que a pesquisa é forma legítima e natural de prestígio no contexto acadêmico. Como sugerido por Diniz-Pereira (2008, p. 14), “[...] a relação hierárquica entre universidade e escolas, presente na maioria dos trabalhos de ‘pesquisa dos educadores’, continua a ser fonte de tensão nos dias de hoje”. Em decorrência, os professores, especialmente da educação básica, são vistos como agentes ou consumidores de pesquisa feita por outros.

Nessa perspectiva, Ferreira e Ibiapina (2011, p. 121) realçam o desafio de articular pesquisa e formação, principalmente em contexto colaborativo. As autoras destacam que fazer pesquisa “[...] adquire importância nos discursos de pesquisadores que propõem fazer da pesquisa a situação-chave da formação”. Assim, provocam a reflexão das relações entre pesquisa e formação, questionando se são termos em que há aproximação como campo de conhecimentos, ou se, entre eles, é demarcado o espaço de interseção. Corroboramos os dizeres proferidos das autoras, no sentido de que as contradições são emergentes, vez que, por um lado enfatiza-se a necessidade de processo formativo reflexivo crítico; por outro, defrontamo-nos com processo formativo, que, de modo geral, permanecem, efetivando-se sob a perspectiva reducionista de influência do pensamento newtoniano-cartesiano²⁴ que tem marcado a trajetória da história educacional no Brasil, conseqüentemente, separando os professores que atuam nas escolas dos pesquisadores no âmbito universitário. Em decorrência disso, esses discursos têm gerado desconfiança sobre as IES, se estão empenhadas em manter a pesquisa como princípio formativo ou se se trata de mais um discurso grandiloquente sobre educação, em evidente contradição com a prática real que recusa aqueles discursos proferidos.

A formação inicial de professores, para quem exercia a docência e não possuía a certificação, era marcada por um discurso promissor nos documentos legais, diante da justificativa da necessidade de atendimento às exigências de uma sociedade em desenvolvimento. Tais necessidades restritas ao sistema priorizam aspectos, especialmente relacionados aos conteúdos e às metodologias para ensinar. E as necessidades formativas

²⁴ No livro “O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica”, Behrens (2010) discute a influência desse paradigma conservador.

expressadas pelo professor que estavam se inserindo na docência? Que necessidades eram consideradas? Como eram organizadas e construídas tais necessidades? Em que medida se relacionavam com as necessidades configuradas nos sistemas? Qual a natureza da formação inicial?

A formação de professores é marcada por múltiplos espaços e tempos, todos nós exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo a imprescindível interligação entre a formação inicial e o processo de inserção do professor na docência, bem como a relação teoria e prática.

Passamos da lógica que separa os diferentes tempos e espaços de formação, na qual se considerava apenas o seu princípio, para outra que considere o desenvolvimento profissional como um processo ao longo da vida do educador, desde a formação inicial, a travessia de aluno a professor e o exercício docente.

De acordo com García (1997, 2009) e Rodrigues e Esteves (1993), a formação de professores é caracterizada como processo contínuo, que começa com a formação inicial e se desenvolve no decorrer da vida profissional. Em nome dessa continuidade desejável, convém dirigir a atenção para que a mencionada formação não seja afetada em termos de qualidade, de exigência, sob o discurso de que a formação contínua irá colmatar as discrepâncias que a formação inicial não rematou.

No que se refere à entrada na docência, não ignoramos o modo como professores iniciantes compreendem suas necessidades formativas na fase de transição da condição de estudante para a de professor, o que traz evidência da necessidade de interconexão entre a formação inicial e a formação no contexto docente, pois, como assevera García (1997, p. 55), “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados”. Ela deve ser compreendida como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, ocorrendo em determinado lugar com finalidades explícitas.

Estudos sobre formação são recorrentes, principalmente, os cursos de formação contínua e/ou permanente, carecendo, pois, de maior atenção dos que consideram a pessoa do professor na entrada da docência e em efetivo exercício de sua atividade. García (1999) destaca que na Austrália e na Inglaterra, os professores iniciantes têm redução na carga horária letiva entre 5% e 10%, e nesse, período, assistem cursos, reúnem-se com o tutor ou mentor e realizam tarefas formativas. Inclusive, uma das atribuições do mentor ou tutor é oferecer assessoria didática aos novos professores. O mentor deve ser um bom ouvinte, ter facilidade de comunicação e estar aberto aos três tipos de necessidades dos iniciantes: emocionais, sociais e intelectuais.

Nos diferentes momentos da profissão docente nos deparamos com situações, desafios que nos fazem questionar a condição de ser professor, de modo especial, a condição de professor iniciante, prenhe de necessidade, nas quais as agruras sobrepõem os momentos de satisfação. Infelizmente, no Brasil, a prática formativa com professores na entrada da docência, como a mencionada anteriormente, ainda não é uma realidade. No entanto, esforços estão em andamento com a possibilidade de aprovação do PLS 284/2012²⁵, conforme abordamos no prelúdio. Caso essa política venha a priorizar esse investimento como processo formativo contínuo e sistemático, as possibilidades serão ampliadas para o professor produzir o conhecimento necessário à condição de ser e de estar na docência.

Na vivência do inacabamento existencial, histórico e cultural, buscamos atribuir relativo acabamento, quando analisamos, no construído, o que convém conservar. Relacionar pesquisa e formação ao longo do processo formativo e da atividade docente é exigência para o desenvolvimento pessoal e profissional, reiterado por pesquisadores (VIEIRA PINTO, 1969; ANDRÉ, 2002; FERREIRA; IBIAPINA, 2011), pois, no referido processo, satisfazemos necessidades, criamos novas premissas de transformação do contexto social. Existem possibilidades variadas concernentes ao discurso teórico e prático da função docente no âmbito da formação inicial e contínua. Nesse sentido, detivemo-nos em quatro dimensões: acadêmica/clássica, técnica, prática e crítica. Em quaisquer das mencionadas dimensões existe reflexão. Todavia, os níveis e os interesses políticos veiculados em cada uma são diferentes.

Nas quatro dimensões, encontramos atributos necessários e suficientes que propiciam as condições para o professor desenvolver-se reflexivamente. Levando em consideração as informações geradas durante o processo colaborativo, na UTE 1, abordaremos o *corpus* produzido no primeiro e no segundo encontros colaborativos, nos quais discutimos os indicadores de necessidades teoria e prática e também o de planejamento, identificados nas narrativas em diários das partícipes

As análises apresentadas nos itens que se seguem constituem-se no movimento desta pesquisa.

²⁵ Pensamos que a residência pedagógica inspirada no modelo da Medicina não é coerente como parâmetro para endossar nossa formação. O PLS 284/2012 precisa ser revisto, pois as especificidades do processo formativo do professor não são as mesmas do curso de Medicina.

3.1.1 Contexto e travessia: teorias nas mãos e vivências no bolso²⁶

A reflexão sobre o contexto de trabalho e a travessia de estudante a professor das partícipes teve lugar nesta investigação nos seguintes momentos: na fase I, quando solicitamos às professoras que narrassem a travessia de estudante a professor; na fase II, por meio dos encontros colaborativos, nos quais refletimos os indicadores teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento; e, na fase III, quando refletimos com as professoras sobre as aulas observadas.

Nessa perspectiva, analisamos, na UTE 1, as condições objetivas e subjetivas a partir das quais as partícipes produzem a condição de ser iniciante, a travessia de estudante a professor, a entrada na docência, objetivando conhecer e interpretar necessidades formativas de professores iniciantes. Assim sendo, abordamos evidências do contexto histórico e social do encontro das professoras com suas necessidades formativas. Selecionamos episódios procedentes dos diários e do primeiro e segundo encontros colaborativos produzidos a partir das discussões dos indicadores “teoria-prática e planejamento”.

O processo de travessia de estudante a professor é carregado de expectativas, decorrentes, especialmente, de dois movimentos, o da formação inicial produzida no decorrer da duração média de cinco anos de academia e a consequente vinculação às necessidades da prática docente. Compreendemos necessidades como manifestação do devir, expressão real sob a forma explícita e implícita, podendo estar em contradição com projetos individuais e coletivos, surgindo sob determinadas condições da realidade.

Nesses termos, concebemos formação como intercâmbio de aprendizagens entre partícipes, por meio das quais adquirimos e expandimos conhecimentos, habilidades e disposições que nos possibilitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino. Por conseguinte, formação e docência estão em correlação e luta permanente.

García (1999), ao sistematizar os diferentes modelos e orientações conceituais presentes na formação de professores, destaca nomenclaturas encontradas na literatura, tais como: paradigmas de formação de professores; tradições de formação e de perspectivas. O conceito de paradigmas de formação de professores foi ressaltado por Kenneth Zeichner, nos anos 1980, e, posteriormente, esse autor, juntamente com Liston (1993), aderiu à expressão

²⁶ No decorrer das análises dos dados, em determinadas situações utilizaremos como subtítulos os próprios episódios das partícipes. Contudo, evitaremos a utilização de colchetes e a identificação das partícipes por dois motivos: questão de estética e porque os enunciados compõem o processo da análise da seção com a respectiva identificação da partícipe.

menos ambiciosa: tradições de formação. Pérez Gómez (1998) utiliza, no seu discurso teórico sobre o desenvolvimento prático da função do professor – tanto no processo de formação quanto na prática docente –, o conceito de perspectiva; ressalta diferentes possibilidades. Ainda que a autora aborde a orientação social-reconstrucionista na formação de professores, fizemos opção em designar dimensão crítica, porque encontramos relação direta com as possibilidades da reflexão no contexto formativo e na prática docente, bem como no pensamento e na ação do professor.

Levando em consideração a base teórica que fundamenta esta investigação, e não suprimindo outros contextos, apreendemos que na formação inicial produzimos repertório de conhecimentos aferidos pelos professores como representativos para validar a prática docente, corroborando o seu modo de pensar e de agir. Nesse âmbito, a racionalização do processo formativo, o desejo de conseguir projetos transformadores e de responder adequadamente às exigências sociais, proporcionam o desenvolvimento das seguintes dimensões: acadêmica, técnica, prática e crítica. Nesse sentido, para analisarmos os episódios que as focalizam, consideramos: necessidades racionalizadas pelo sistema e pela cultura escolar; necessidades para buscar resultados eficazes; necessidades reiteradas na e pela prática; e as necessidades como expressão do devir.

a) Necessidades racionalizadas pelo sistema e pela cultura escolar

As necessidades como exigência do processo de transmissão de conhecimentos são decorrentes do sistema e da cultura escolar, corresponde à dimensão acadêmica, cujo eixo central é o conhecimento sistemático da investigação científica. As necessidades estão relacionadas à capacidade de aquisição e de transmissão dos conhecimentos da cultura acumulada. A função intelectual do professor está relacionada aos seguintes aspectos: domínio do conteúdo da disciplina; habilidade para explicar; estruturação linear dos conteúdos; e capacidade de avaliar com rigor.

A travessia de estudante a professor é um rito de passagem que, de modo geral, remete ao ambiente da formação e à instituição onde se dá a docência. Se é da natureza da enunciação sua existência social, o contexto a que nos referimos em seguida é o que se constitui em compreender a relação que as professoras estabelecem com o processo de inserção na docência, a partir das vozes proferidas nos episódios elaborados nos diários e no primeiro encontro colaborativo, realizado no dia 21 de novembro de 2012.

As particularidades destacadas nas vozes das professoras dizem respeito às expectativas geradas na condição de ser iniciante e o conseqüente inacabamento da formação. Organizamos os episódios das cinco partícipes em duas subdivisões temáticas, a primeira com ênfase na entrada da docência e nos conflitos gerados; e a segunda, focalizando, a condição de ser iniciante, o que justifica a ausência da partícipe graduanda **Tina**.

Para o primeiro grupo, os episódios evocam, sobretudo, a inserção docente gerada de expectativas e conflitos.

Lia: A minha entrada na docência foi com [...] sentimento de ansiedade e insegurança. Com o decorrer das aulas pude vivenciar fáceis e difíceis experiências [...], leituras sobre relatos de outros professores me fizeram acreditar que é natural no início de carreira. [...]. Para [...] entendermos melhor essa relação entre teoria e prática, o estágio supervisionado deveria ser mais trabalhado e estudado. Na faculdade priorizam mais a teorização. (Encontro Colaborativo).

Bora: No início da minha formação docente as expectativas eram enormes em relação ao meu objeto de trabalho, ao espaço em que estaria inserida, aos professores que ali encontraria, a equipe gestora, especialmente aos desafios que me aguardaram. [...]. No curso, aprendemos diversas teorias sobre educação e também podemos colocar um pouco dessa teoria em prática [...]. Ao iniciar [...] senti muitas dificuldades [...], pois não conhecia a realidade que me esperava [...] buscava novos conhecimentos através da formação continuada (Encontro Colaborativo).

Lida: Completando dois anos como docente no ensino superior, recorro que o primeiro ano foi desafiador, especialmente porque ficava presa na vivência de professora da educação básica. O diálogo na nova instituição se dava em função de assuntos, tais como: projetos, programas da instituição, muitas siglas, reuniões departamentais, discussão sobre resolução, participação em banca examinadora; orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) e processo para emitir parecer. Não sabia como agir em face de tantas atribuições, além de precisar estudar muito para cinco disciplinas, ainda tinha que orientar trabalho de conclusão de curso e isso assustava. O estágio de docência como bolsista no mestrado se constituiu na única experiência como docente em nível superior, mas não como orientadora de TCC. Senti-me uma estrangeira naquele cenário, a sensação era de retorno às duas décadas, quando iniciei na docência, mas precisava camuflar a avalanche de necessidades que me atormentavam. Quem ia querer saber de minhas necessidades? Decerto, causaria estranhamento [...]. (Diário).

As professoras **Lia** e **Bora** trazem à tona o contexto da formação inicial elencando-o como lugar privilegiado da teoria. **Bora** traz na enunciação o resgate do espaço de formação e a conseqüente relação com as pessoas e o campo onde atuaria. Destarte, as expectativas de ser aluna do curso de Pedagogia e a condição de ser iniciante se misturam nos seus dizeres, nos quais apontam que apesar de considerar a importância das muitas teorias estudadas durante o processo formativo, reconhece que algumas delas são utilizadas na prática docente. Na enunciação de **Lia**, há uma oscilação entre as agruras e as delícias na travessia de estudante a professor e que o contato com professores experientes, bem como as leituras realizadas, conduziram-na a naturalizar a dicotomia formação e entrada na docência, corroborando a exaltação da teoria na formação inicial, realçando a necessidade de que no estágio supervisionado a articulação teoria e prática se constituam na realidade trabalhada.

O início como professor nos exige muitas atribuições, entre as quais, primeiramente, destaca-se a urgência de que ensinar e de aprender a ensinar a partir das condições multifacetadas da realidade. Como afirma García (2009, p. 15), referindo-se à entrada dos professores na docência: *“el período de insércion profesional como um momento importante em la trayectoria [...] Em este primer año los son principiante”*. Inclusive, esclarece que esse período pode se estender até o terceiro ano, considerando que o professor está construindo sua identidade pessoal e profissional de docente. O autor pressupõe que, se há mudança de contexto escolar, como da partícipe **Lida**, que tinha vivência na educação básica e se torna professora do ensino superior, decerto o seu estado se apresenta como professora iniciante, ainda que já iniciada na docência.

Lida caracteriza a inserção no contexto universitário como a transição de docente da educação básica à professora universitária, surgindo dúvidas e questionamentos relacionados à cultura desenvolvida naquele ambiente, cuja situação agrava-se pelo receio da partícipe de que os professores da referida instituição percebam as necessidades como fragilidades.

O processo de mudança de estudante a professor iniciante acontece por meio das interações envolvendo o contexto, os pares, bem como características pessoais, entre outros. Os episódios das partícipes **Cit** e **Lua** focalizam o ser professor iniciante:

Cit: [...] na minha concepção, é como o próprio nome faz relação: início. Trata-se daquele professor que não havia tido a experiência como docente. Terminou sua formação inicial e assumiu uma turma de sua competência. Senti-me exatamente como acima descrito, “a iniciante” [...] sinto-me com as mãos “atadas”, pois, a formação que recebi não foi o suficiente para resolver [...] problemas na sala de aula (Diário) [...]. Nossa formação é repleta de teorias. (Encontro colaborativo).

Lua: [...] é começar trazendo muitas expectativas, garra, sonhos e entusiasmo para a educação. É não ter medo de arriscar, não ter vergonha de dizer “eu não sei” é ter a humildade de procurar ajuda e conselhos dos profissionais mais experientes e, além de tudo, aprender a conviver com as limitações que o sistema impõe. [...] senti tanta insegurança quando comecei meu trabalho docente. [...] com as teorias nas mãos, mas com a vivência no bolso [...] (Diário).

A professora **Cit** traz no seu episódio a qualificação de que, no primeiro ano, o professor é principiante, apesar da formação inicial, o sentimento é de impotência em face de a realidade ser complexa e de a formação não a instrumentalizar de modo suficiente para interpretar o contexto multifacetado da prática docente.

No relato de **Lua**, a condição de ser professora iniciante trouxe várias perspectivas, tais como: vontade, esperança, humildade e o reconhecimento de que o sistema além de impor, limita o agir docente. A condição de estar iniciando na docência está implicada na assunção do inacabamento do processo formativo. O episódio que intitula esta UTE, extraído do diário dessa partícipe, traz evidências dos conflitos produzidos no processo de tornar-se professora, a

angústia, as dúvidas geradas, pois a professora não sabia como lidar com a realidade, fazendo uso da teoria estudada na formação e a consequente relação com as necessidades da prática docente.

Insegurança, desconforto com a formação inicial, estranhamento e expectativas são atributos comuns dos enunciados referentes à entrada na docência das partícipes. A respeito da inserção na docência, García (1999, 2009) realça que, no primeiro ano de docência, somos iniciantes, podendo esse período se estender, conforme contexto já explicitado. O mencionado período apresenta atributo distintivo e determinante para o desenvolvimento docente, ou seja, o processo de inserção é parte integrante do desenvolvimento do professor, período diferenciado na via de se tornar professor, por conseguinte, não se caracteriza como vazio entre a formação inicial e a formação contínua ou desenvolvimento profissional docente. Comungamos do posicionamento consequente da negação dialética e de sua função no desenvolvimento do professor, conforme discute Afanasiev (1968, p. 139), “[...] a compreensão dialética da negação [...]” parte do pressuposto de que o novo não anula o velho na sua totalidade, mas cultiva o que tinha de mais desenvolvido. “Não só o conserva, como o transforma e eleva a um grau mais alto”.

Reconhecemos a vinculação formação inicial e prática docente no processo de desenvolvimento do professor. Não obstante, cabe considerar que o “novo”, entendido, nesse caso, como a travessia para tornar-se professor jamais recebe ou transpõe inteiramente a formação inicial – “o velho” tal qual sua forma anterior. Da formação inicial (“velho”), só considera alguns atributos, sem sobrepor mecanicamente a eles, mas apreendendo-os e transformando-os conforme a própria natureza da prática docente na sua interdependência, mutabilidade e mobilidade (CHEPTULIN, 2004).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) adverte para a urgência de inter-relação da formação inicial com os níveis subsequentes da inserção ao processo profissional, a fim de criar aprendizagem coerente no sistema de desenvolvimento dos professores ao longo da vida, proporcionando incentivo e recursos para a formação profissional contínua.

O início da docência é relatado por Lima (2006) como uma peça em três atos: o “choque” da realidade; a sobrevivência e a descoberta. O período de estágio supervisionado é o primeiro ato, no qual atuamos como coadjuvante, a posição não é de plateia, nem de protagonista. O segundo ato, caracterizado como a sobrevivência, no qual o cenário e os personagens não são figurativos, são pessoas reais e o docente é o mediador responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e pelas interações produzidas. Sobrevivemos, apesar das

dificuldades, dúvidas, das ansiedades e dos desconfortos. Encontramos um modo de caminhar, desencadeando o terceiro ato, a fase de descoberta, que é justificada pelos motivos que nos mobilizam a permanecer no cenário docente, trazendo as influências pessoais e profissionais do inacabamento da existência e da condição de desenvolvimento docente.

Toda estreia gera expectativas, particularmente no estado de travessia de estudante a professor, pois, no decorrer, vamos entendendo que o cenário da sala de aula, no mais das vezes, pouco corresponde ao que idealizamos no processo de formação. Nesse palco, nem sempre contamos com o auxílio de todos os interlocutores do micro, meso e macrocontexto²⁷. Desse modo, o rito de passagem de estudante a professor e deste já iniciado, mas que também se defronta com o novo contexto, prossegue no movimento inerente da vida e nos conduz a enfrentar a realidade refletida e refratada na complexa trama da prática docente.

Nos enunciados das partícipes são evidenciados os sabores e dissabores com o processo formativo e a inserção na docência, por meio dos quais partícipes recorrem a momentos embreadores²⁸ evocados pelos formadores, professores experientes, gestores, instituições, caracterizando as várias vozes e os ecos dos discursos produzidos por outros enunciadoreis. O direcionamento dessas enunciações demarca as relações conflituais entre as necessidades das professoras e as do sistema. Para Bakhtin (2011), concordância e discordância veiculadas por meio de discurso dogmático limitam a compreensão, significando confusão mútua entre a palavra particular das professoras e a palavra alheia do sistema, convergindo, pois, para trazer à tona necessidades determinadas pelo sistema, ou seja, acadêmica. Em decorrência, ocorre a elaboração de réplica simples, vez que o posicionamento discordante das partícipes em relação ao sistema não possibilita desenvolvimento.

A consternação em face da teoria tem alcance mais amplo, não é recente, é oriunda do pensamento clássico, representado pela dimensão acadêmica, que privilegia, de modo excessivo, o ato do conhecimento teórico restrito à abstração e gera necessidades racionalizadas pelo sistema e pela cultura escolar. A ênfase que o pensamento clássico dá ao conhecimento, à razão e ao discurso formal converge para o modelo de “educação bancária”, questionado por Freire (2011), que faz das pessoas depositárias do conhecimento refratário às nuances da realidade.

²⁷ Em alusão aos respectivos contextos: sala de aula, escola e o sistema.

²⁸ Embreagem é um mecanismo que permite unir um motor em rotação ao sistema de rodas que não estão girando. Palavras como "eu", "tu", "aqui", "aí", "ali", "agora", "então" são chamados embreadores, embreantes ou dêiticos, porque só ganham referência quando se conecta a língua ao contexto de comunicação (BENVENISTE, 1991).

A questão da teoria no cenário da modernidade, bem como na concepção clássica/acadêmica, em geral opõe-se à prática. Não é que a dimensão antropológica da teoria não se faça presente no enfoque exposto. Na verdade, o foco predominante é a visão estritamente aplicativa ao âmbito da comprovação, cujo interesse é apreensão do resultado, evidenciando a voz ativa do professor que transmite o conhecimento ao aluno, ou seja, caracteriza-se como relação linear sujeito-objeto.

O ato de teorizar, no paradigma clássico ou no moderno, exige um enquadramento padrão à abstração formal. A elaboração da teoria nas ciências humanas ou interpretativas não se restringe ao objeto ou ao fenômeno como no modelo clássico ou moderno, haja vista que o objeto de estudo dessa ciência não é elemento puro da natureza ou do raciocínio, muito menos passível de manipulação.

Passaremos a conhecer os enunciados a respeito de necessidades focalizadas na instrumentalização de resultados.

b) Necessidades para resultados eficazes: quando a gente é rosa aceita tudo

As necessidades, nesse caso, estão relacionadas à dimensão técnica, sobretudo, à busca de resultados eficazes, prevendo, controlando o pensamento e as ações, cujos atributos estão localizados entre a situação atual e a idealizada, caracterizando o conhecimento e as destrezas para o ensino, decorrentes dos estudos da ciência. A formação é tratada como necessidade instrumental, cuja tarefa do professor é definida na escolha acertada dos procedimentos. O professor é um técnico que deve apreender o conhecimento, desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática.

Os episódios a seguir dão prosseguimento à discussão gerada no primeiro encontro colaborativo, conforme anunciamos no segmento anterior. Nessa perspectiva, no decorrer do processo colaborativo, a enunciação de **Lua** foi retomada por **Lida**, a fim de entender as relações de interação e de oposição tecidas pelas partícipes ao aludirem à entrada na prática docente.

Lida: Que condições nossa formação oferece para corroborar a enunciação de **Lua**, “no começo quando a gente é rosa, a gente aceita tudo”?

Bora: A rosa é delicada. A gente chega à escola delicada, toda mansinha. [...] Vejo que cada aluno tem um jeito de aprender. Queria mesmo era que todos aprendessem do mesmo jeito. Aplicar uma atividade que todos aprendessem.

Cit: [...] a gente chega à prática, como um botão. A gente chega muito tímida com várias indagações, várias ideias vão desabrochando. [...] a necessidade de utilizar [...] computador [...], tivemos dificuldades. A própria escola não dispõe de estratégias suficientes (Diário). [...] fica muito na nota.

[...] a gente tem vontade de fazer muitas coisas [trocas de olhares e silêncio entre as partícipes] [...] a gente tem vontade, mas as dificuldades, a própria estrutura não permite. Esse sistema não é favorável, porque fazendo ou não tarefa o aluno vai ser aprovado.

Lua: No início, a gente é mais delicada, depois a gente fica dura [...] a gente entra tímida, delicada, não sabe como agir. [...] como dosar o tempo [...] não sabe como fazer. [...] Quando falo que a teoria é uma coisa bonita e que a prática é outra. Porque na faculdade a gente sai revolucionária mesmo. [...] Quando você chega como professora é um choque. [...] aluno que não toma banho, pais de alunos drogados. A gente vai se aperfeiçoando [...] vai fazendo cursos [...].

Lia: [...] porque a gente tem o estágio supervisionado, às vezes o professor vai só saber se a gente está presente na escola. A única coisa que o professor acompanha é o plano de aula.

Lua: A gente recebe as notas pelo trabalho escrito no estágio, e fica nisso mesmo.

O início como professora é explicitado como momento de luta entre o “enamoramamento” e a dura realidade, no qual as colaboradoras enfatizam relativa aceitação das condições impostas pelo contexto da prática docente. Nesse caso, utilizam-se da metáfora do efeito botão e da delicadeza da rosa que as mantêm, inicialmente, no estado de aceitação em face da novidade, bem como do estranhamento. Com o desvelamento das manifestações da complexa realidade, as professoras demonstram ser menos sonhadoras e mais realistas com a prática docente.

A ideia a que os enunciados das partícipes remete é de que o início da docência é caracterizado como instância de luta e busca de equilíbrio. Por um lado, concluído o processo de formação inicial há um distanciamento da instituição formadora; por outro lado, a certificação de conclusão da graduação não resulta em segurança para desenvolver a docência. Nesse sentido, as professoras desconhecem a complexa realidade da prática docente e se voltam contra a formação adquirida.

No discurso das professoras, palavras e expressões como: delicada, dura, mansinha, necessidades, dificuldades e carências de estratégias qualificam o começo da docência. Os enunciados das partícipes evidenciam que a entrada na docência é circunstância em que se veem de maneira ingênua, cujo crescimento ocorre paulatinamente. A professora **Cit**, no episódio “a gente chega à prática como um botão [...] tímida com várias indagações, [...] ideias vão desabrochando”, compara a docência com o botão, fase que antecipa a evolução da rosa, conseqüentemente, o professor, na condição de “botão”, insere-se na prática docente de modo acanhado com muitas dúvidas, necessidades e o pressuposto de que, mesmo sob o efeito de broto, se forem viabilizadas as condições necessárias, existe, portanto, a premissa do desenvolvimento.

Nos enunciados, as professoras demonstram que estão sujeitas às contingências do contexto, resultado direto da experiência com o meio, sendo o conhecimento construído na

formação, cópia que almejam transpor para a docência, focalizando a organização racional dos meios, o controle, a experiência ou experimentação. Há cisão entre a pessoa do professor e o conhecimento produzido, vez que a ênfase da prática docente recai no sistema instrucional para buscar ação educativa eficiente e efetiva. Nesse caso, o professor é um expectador frente à realidade. No entender de Saviani (2009, p. 12), “[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária [...]”. Nesse caso, a referida perspectiva remete ao advento da revolução industrial, que influencia a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, cabendo ao professor adaptar-se ao processo de trabalho. Nessas condições, planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação constituíram-se no salto qualitativo da pedagogia tecnicista.

O estágio supervisionado nos episódios de **Lia** e de **Lua**, é caracterizado como aplicação da teoria na prática, cujo aspecto principal enfatizado diz respeito ao acompanhamento do plano de aula do formando e a função avaliativa para resultado. Com efeito, para o tecnicismo, o processo de ensino-aprendizagem se racionaliza na medida em que o planejamento representa instrumento de controle do trabalho do professor e do aluno. Nessas condições, a organização do trabalho pedagógico, focalizando predominantemente o controle do resultado e das ações dos agentes de ensino-aprendizagem, recebe severas críticas, como assegura Behrens (2010, p. 51), “[...] a educação é proposta como em uma fábrica: o aluno entra numa esteira de produção, é processado e resulta num produto”.

Quando **Bora** almeja que seus alunos aprendam de modo homogêneo, assemelha-se ao aprendizado do sistema fabril, que tem em comum a produção em série, cuja ênfase é a reprodução do conhecimento por parte do professor, que organiza o conteúdo a ensinar e o operacionaliza por meio de determinada teoria de cunho aplicativo. Nesse sentido, ao transpor para a prática docente o modelo de funcionamento fabril, são desconsideradas as especificidades da educação, a concepção de homem e de criança que entre outras qualificações, pressupõe que a articulação prática docente e processo produtivo ocorre por meio de complexas mediações.

Na enunciação de **Lua**, que introduz esta seção, “no começo quando a gente é rosa [...] aceita tudo”, há atributos que sinalizam que o professor iniciante conforma-se à realidade imediata da prática docente. Na contrapalavra, **Lua** amplia os atributos, destacando que: “depois a gente fica dura [...]”. Por conseguinte, a contrapalavra de **Lua** e de **Cit**, bem como o discurso presumido de **Bora** e **Lia**, remete às dificuldades, insuficiências de estratégias e o desejo de fazer. Logo, culminam com a dimensão técnica, cuja dependência permite verbalizar

a existência da situação atual e ideal, conforme refere-se a professora: “várias ideias vão desabrochando”. Assim sendo, como são as ideias que brotam, podem estacionar tanto no solo da dimensão técnica, quanto na acadêmica/clássica, dissociando a relação teoria e prática, e, em decorrência, há predominância de réplica simples com tipologia de necessidades com discrepâncias ou lacunas. No âmbito instrumental, a relação caracteriza-se como sujeito-objeto-sujeito, na qual a voz ativa do professor é mediada com o aluno por meio do dispositivo técnico.

Na cadeia comunicativa da interação verbal, conforme destaca Bakhtin (2009), há articulação com outros enunciados. Por conseguinte, entendemos que, nas enunciações das professoras, o sentimento de impotência na transição de graduanda a professora ocorre em face da configuração da teoria como discurso contemplativo, que cultiva o belo, o lado romântico da formação, que se encaminha ao encontro da prática docente.

A seguir, discorreremos sobre enunciados que aludem à perspectiva de necessidades reiteradas na prática imediata.

c) Necessidades reiteradas na e para a prática: teorias como base

Na dimensão prática, a experiência e a observação do cotidiano são reiteradas como fonte de conhecimentos. A formação de professores tem como necessidade principal a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, ao passo em que o professor é visto como artesão, artista ou profissional clínico que precisa desenvolver a sabedoria da experiência e da criatividade para enfrentar situações singulares, incertas e conflitantes que se apresentam no contexto da sala de aula e que escapam aos preceitos instrumentais. Iniciamos a reflexão a partir do episódio extraído do diário de **Cit**, narrado em agosto de 2012, e discutido no primeiro e no segundo encontros, conforme anunciado anteriormente.

Cit: [...] entrei na sala de aula como professora, tive a certeza que o aprendizado dos nossos alunos depende inteira e principalmente da nossa prática, [...]. (Diário). [Silêncio]. Se a gente não refletir a prática, a gente fica como botão [de uma flor]. (Encontro colaborativo).

Bora: [...] existem muitos casos de alunos que têm dificuldades até mesmo de aprendizagem por falta de cuidados em casa. Muitas famílias que moram próximas ao bairro, aos arredores da escola vivem em uma situação muito difícil, comprometendo o bom desempenho de suas crianças. Na realidade, as teorias nos auxiliam como base, mas a necessidade é muito grande com relação à prática docente [...], necessidades estas que devem ser revistas na formação inicial. [...]. Eu sinto, às vezes, dificuldades de relacionar a teoria estudada e a prática. (Encontro Colaborativo).

Lida: Explique.

Bora: (silêncio) [...] São vários desafios desse ano, mas que do ano passado, porque [...] alunos do quarto ano que não sabiam nem escrever, muito atrasado. Os desafios desse ano foram maiores que do ano passado. Os alunos do ano passado eram muito inteligentes em Matemática. [...] A teoria é

pelo menos um suporte para nossa prática. Pra mim, falta uma orientação, estou meio perdida. (Encontro Colaborativo).

Lia: A gente com 30 alunos dentro da sala de aula de alfabetização para todos saírem lendo é muito difícil. Não é só isso, tem os cuidados básicos com as crianças. Tem as condições da sala de aula [...] Meus alunos, coitados, ficam se desviando do sol, trocam e arrastam cadeiras. [...]. A falta de água [...] Eu já tirei bicho [...] até farpa no dedo de uma criança. (Encontro Colaborativo).

Lua: A gente fala que a teoria é a base, quem vai mostrar mesmo é prática. (Encontro Colaborativo).

A discussão teve início com a reflexão do episódio de **Cit**, que, findada a leitura, silencia, fica pensativa e após reler o episódio colocado sob análise, recorre à analogia do botão, discutida anteriormente, focalizando que se não utilizarmos da reflexão na prática docente, estacionamos na condição de rebento. Na situação explicitada, **Lua** admite que embora o discurso de que a teoria é o alicerce seja recorrente, a comprovação vem da própria prática. Tanto **Bora** quanto **Lia** reiteram os fazeres da prática por meio de relato do cotidiano com os alunos e das condições de trabalho. **Bora** menciona, assim como **Cit** e **Lua**, uma espécie de apoio à prática.

No momento em que **Lida** solicita esclarecimentos a respeito da relação teoria e prática, **Bora** narra eventos singulares da sala de aula com os alunos, enfatizando a função da prática, balançando a cabeça, demonstrando estado de dúvidas ao afirmar: “estou meio perdida”. Entendemos, posteriormente, que, nesse momento deveríamos ter retomado ou reelaborado a pergunta, a fim de que oportunizasse à partícipe, esclarecimento do seu dizer presumido. Para Bakhtin (2011, p. 318-319), na medida em que “[...] o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é [...]. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido”. Por essa razão, a enunciação do outro, sendo compreendida, revigora-se criticamente em novos contextos.

Há uma convergência nas enunciações das professoras em focalizar os conhecimentos da prática como totalidade da profissão docente, como se o aprender a ensinar ocorresse somente na prática por meio dos erros e dos acertos, na busca de soluções imediatas e cuja função da teoria está na margem dessa prática. Em decorrência, as partícipes corroboram a dimensão prática, abordando discrepâncias e distanciamento entre teoria e prática. Essa perspectiva vem conquistando adeptos, especialmente, a partir dos anos 1980, nos quais importantes esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1997; SACRISTÁN, 1998; GARCÍA, 1999, 2009).

Investigações dirigidas aos dilemas e às situações singulares da sala de aula são exaltadas, focalizando o microcontexto da prática docente, como, por exemplo, o trabalho de

Schön (2000), a partir dos estudos em ateliês de projetos arquitetônicos, que expõe aspectos gerais do ensino prático reflexivo, realçando que nos ateliês de *design* arquitetônico os profissionais aprendem fazendo (*learning by doing*), na presença de um tutor, mediado pelo diálogo interativo, ou seja, estamos propensos a aprender mais com as tradições artísticas do que com os currículos normativos. Nesse caso, na prática utilitária, a relação predominante ocorre na concordância das necessidades verticalizadas dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, ou seja, entre professor e aluno (sujeito-sujeito).

A perspectiva do conhecimento prático, destacada na investigação de Schön como arte, não é recente, remonta à Grécia antiga, podendo ser encontrada nas ideias de Platão (JAEGGER, 2010) e Rousseau (2004), decerto constitui-se em contribuição. No entanto, no nosso entendimento, subvaloriza o conhecimento acadêmico, e, conseqüentemente, insere o conhecimento teórico numa condição de subserviência em relação ao aprender fazendo, ou seja, desloca o eixo do conhecimento científico para aprendê-lo no exercício da prática.

Nesse sentido, Vázquez (2007) destaca que necessidades práticas imediatas e também, atividade teórica desvinculada de sua relação com a prática têm sentido utilitário e convêm ao homem comum, cujo pensamento e ação são manifestados de modo espontâneo. As partícipes se percebem, sobretudo, numa realidade imersa na cotidianidade, nos limites estreitos de sua atividade prática, realçam os fazeres nas imediações da sala de aula, dicotomizando, portanto, as relações entre teoria e prática, atribuindo inclusive à dimensão prática a condição superior na atividade docente.

Destarte, as partícipes elaboram, por meio do diálogo, réplica simples, recorrendo à ordem imperativa da palavra alheia, ou seja, à voz da prática no sentido utilitário que é, ao mesmo tempo, voz de todos e de ninguém, porque não considera o conhecimento precedente da formação inicial na apreensão do devir, conforme expressa Afanasiev (1968, p. 137): “[...] a negação é também inerente ao desenvolvimento do conhecimento [...]. Cada nova teoria [...] vence a velha [...]”. Interpretando as ideias desse autor, admitimos o pressuposto de interação e de oposição na produção do conhecimento, o que se contrapõe ao sentido de exclusão da teoria advinda da formação em detrimento do puro exercício da prática. Enfatizamos o compartilhamento de significados do processo formativo com a prática docente, bem como a negociação dos sentidos produzidos nas situações singulares e conflitantes da realidade. Partir da prática significa pôr-se a caminho, no seu movimento e não na permanência nela, permanecer embevecido no eixo dessa prática, como mariposas que na escuridão da noite, ao encontrar uma

“lâmpida”, ficam a “dar volta em volta” dela²⁹. Nas palavras de Freire (2006, p. 71), “[...] partir do ‘saber da experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele”.

O espaço da sala de aula é *locus* de manifestação das contradições da vida, no qual a prática docente desenvolvida em contexto de interação é a expressão de determinado conhecimento científico transformado em prática, cuja referência fundamental está na teoria. Quando afirmamos que a formação é muito teórica, que a prática docente difere em virtude da predominância da experiência prática, a negação no sentido de anulação absoluta dos conhecimentos precedentes, seja da teoria ou da prática, suprime o desenvolvimento de réplicas elaboradas. Na expressão de Bakhtin (2011, p. 323), “[...] cada réplica é monológica em si [...]”, no sentido do diálogo restrito, “[...] e cada monólogo é a réplica de um grande diálogo [...]”, em face da comunicação de determinado campo do conhecimento. Nesse caso, se os enunciados são confrontados na procura do sentido veiculado, acabam em relação dialógica e na busca necessária do desenvolvimento do “saber da experiência feito”³⁰ por um saber expandido.

Apresentamos os enunciados com evidências de necessidades como expressão crítica.

d) Necessidades como expressão do devir: a gente cresce como a palmeira

A formação traz potencialidades para o desenvolvimento profissional centrado na inter-relação entre teoria e prática, na possibilidade de questionamentos das crenças e das práticas institucionais, por meio do desenvolvimento da consciência crítica. Diálogo, problematização da prática, processo e produto do ato de ensinar, e linguagem da possibilidade são atributos focalizados nas enunciações interpretativas concernentes à dimensão crítica. O professor é profissional que adota a reflexão no seu ensino, implica-se em questionar, tanto o processo de ensino-aprendizagem, quanto os contextos em que se desenvolve.

Nessa direção, o professor é profissional que reflete, questiona e analisa sua prática docente para além dos limites do microcontexto da sala de aula. De acordo com Diniz-Pereira (2008), a educação na racionalidade crítica, é localizada no contexto sócio-histórico e prospectiva o futuro. Ao discutir sobre a teoria, na sua dimensão crítica, MacLaren e Kincheloe (2006, p. 282) afirma ser condição problemática, pois, “[...] existem muitas teorias críticas, e

²⁹ Adoniran Barbosa (1910-1982), no samba “As mariposas”.

³⁰ Expressão freireana (FREIRE, 2006, p. 111).

não apenas uma; a tradição crítica está sempre mudando e evoluindo; e a teoria crítica tenta evitar a especificidade excessiva, pois há espaço para discordâncias entre os teóricos críticos”.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos, no diálogo com as partícipes, a apreensão da relação teoria e prática, na qual está presente o discurso da possibilidade na sua dimensão crítica. Entendemos que as necessidades das professoras não se limitam ao repertório cognitivo da cultura escolar, ao aparato instrumental de perseguição de resultados eficazes e, muito menos, à exaltação do conhecimento como verdade utilitária da prática docente. Nesse sentido, além de ouvir e refletir sobre os enunciados elaborados no primeiro encontro colaborativo³¹, retomamos o tema teoria e prática, vez que a colaboração estava intensa entre as partícipes.

Considerando as informações geradas, organizamos os enunciados em três segmentos. No primeiro, a discussão temática encaminha-se na identificação da inserção na docência como processo de crescimento e de relativo equilíbrio das relações produzidas entre teoria e prática. No segundo, o confronto entre a exigência de crescimento e/ou de permissão para ficar angustiada. No terceiro, o processo colaborativo prossegue, a discussão encaminha-se para o indicador planejamento.

Os episódios selecionados no primeiro segmento identificam a inserção docente como processo de crescimento e relativo estacionamento/permanência.

Lida: Então vamos retomar o episódio do diário da professora **Cit**, a fim de refletir a relação teoria e prática. “A gente sai da formação muito crua, a gente vê muita teoria [...], quando chega à prática docente, vêm às dificuldades”. Por que chegamos à prática docente, não conseguimos fazer a relação com a teoria?

Cit: Retomando nossas falas, a gente entra na docência como botão de rosa com [...] informações, quer dizer, com muitas informações só que pouca prática. A gente entra bem, querendo aprender mais.

Lua: A gente cresce como a palmeira, alguns ficam estacionados, aí murcham como a rosa.

Lida: Por que a gente cresce como a palmeira? Cresce e estaciona, como assim?

Lua: Porque a palmeira vai crescendo, abrindo os horizontes. [...]. A gente vai se aperfeiçoando, vai estudando, vai fazendo cursos e vai conversando [...], vai crescendo como a palmeira, abrindo novos horizontes e cresce como a palmeira.

A proposição temática desse primeiro grupo de enunciados foi gerada, inicialmente, a partir do questionamento do episódio de **Cit**. As significações predominantes nos discursos

³¹ Recordamos: no primeiro encontro foram geradas 55 páginas de transcrições, conforme anunciamos na seção “Encontro Colaborativo: as necessidades expandidas”.

referem-se à entrada na docência como estado de inocência, o reconhecimento de que portam conhecimento em nível de informação, mas queixosas da ausência da vivência prática, conforme realçam **Cit** e **Lua**, o início da docência com o excesso de teoria na formação inicial e a conseqüente escassez de prática.

No cruzamento das vozes, durante o processo colaborativo, retomamos o dizer de **Lua**, ao focar a relação estabelecida durante a inserção, por um lado nos desenvolvemos, por outro lado, há os que não se desenvolvem, “estacionam”, como se refere a partícipe. E, na interação, **Lua** amplia seus dizeres acrescentando que a dedicação aos estudos, a realização de cursos e o diálogo, bem como a vontade de aprender, como assevera **Cit**, contribuem na sobrevivência e na sublimação do aparente estado de inércia em que o movimento da vida nos convoca a interagir com o contexto sócio-histórico localizado, e em que projetamos “novos horizontes”.

No movimento da vida real, produzimo-nos como professoras, não apenas no sentido de nos deslocarmos da formação inicial à prática docente, mas por intermédio de interações recíprocas com o meio natural, a sociedade e o pensamento. Nesse sentido, considerando a assertiva de Afanasiev (1968, p. 68), “[...] o movimento é absoluto e o repouso é relativo [...]”, uma vez que o movimento não desaparece, mas permite passar de uma forma a outra, somente sendo possível evidenciar momentos de equilíbrio e de repouso.

Na expressão da partícipe “alguns ficam estacionados, aí murcham como a rosa”, como deduzimos do exposto, o sentido do verbo estacionar no enunciado não se reduz a significação dicionarizada de permanência, se considerarmos que, na totalidade da vida da professora, o contexto familiar, institucional e o sistema, entre outros, estão em movimento. Permanecemos em estado de equilíbrio em determinada circunstância espaço-temporal, mas o nosso entorno está em constante movimento e vice-versa.

Nos episódios do segundo segmento, identificamos significados correlacionados aos atributos de crescimento e à angústia no processo de inserção na docência.

Bora: Cresce ou fica angustiada.

Cit: Ficar angustiada significa que você tá querendo ultrapassar. A angústia faz você querer novas ideias.

Lia: Se a gente quer, a gente vê as necessidades, vai procurando desabrochar, eu sempre procuro outros meios. Por exemplo, sou muito de estudar outros meios, às vezes procuro não na turbulência da escola, não só na escola. Vejo que hoje minha prática está melhor do que no ano passado quando iniciei.

Lua: A teoria é um norte importante pra gente. A teoria é a moldura.

Lida: Quando você destaca a teoria como moldura, normalmente, quando se tem a moldura representamos com o exterior. O que seria interior?

Lua: Acho que a teoria é a moldura, o interior somos nós, que vamos trabalhar frente com aquele público, nós com a prática, a vivência. A teoria é um norte importante pra gente. [...] A angústia é muito válida, faz você querer mais. Agora, não adianta ficar na reflexão e não agir.

Lia: A teoria ajuda a entender como aprender, como deve ser feito. [...] procurando [...] a angústia faz você procurar novos meios, buscar soluções e agir.

A prática docente demanda saber, saber-fazer, saber-ser e saber conviver para lidar com as exigências da realidade sócio-histórica. Nesses termos, veio à tona a significação temática por via do efeito da interação propiciada no segmento anterior, especialmente a partir do questionamento de **Lida**, ao solicitar esclarecimentos sobre “crescer e estacionar na docência”. Por conseguinte, a unidade temática reacende o processo de reflexão em face da questão desencadeada por **Bora**, entre ter que “crescer ou fica angustiada”.

De modo geral, nas afirmações das professoras encontramos evidências de que o estado de angústia coloca a dúvida, o questionamento de certezas e a exigência de interpretação das necessidades, afim de que na emergência dessa inquietude “desabrochem”, isto é, surja o novo jeito de pensar e fazer a prática docente. Com relação ao destaque dado ao atributo da teoria como norteamento da prática docente destacado na enunciação de **Lua**, a partícipe se posiciona após ser questionada, de modo a se implicar também na teoria.

No processo colaborativo, o conflito gerado subsidia a emergência das contradições vividas pelas partícipes, por exemplo, a de ter que decidir entre o crescimento e o estado de angústia. Na expressão de Giroux (1997) e de Freire (2005), trazer à tona situações de conflitos e de opressão, contribui, inicialmente, na libertação da memória. Em decorrência, necessidades são interpretadas e por meio das condições propiciadas vão se coadunando ao gérmen da reflexão crítica. Durante a ação colaborativa, a certeza da prática utilitária como critério de verdade se transforma em angústia nos dizeres das partícipes. O estado de angústia pode ser condição precípua na análise das certezas. Contudo, entendemos que não é suficiente ter contato com uma teoria para que entre no âmago das nossas práticas, pois a aprendizagem docente não funciona como a mera soma ou substituição de conhecimentos.

Nesse sentido, as partícipes, ao serem questionadas, são encorajadas a refletir sobre os diferentes modos de dizeres e fazeres, em decorrência, a relação teoria e prática se embate nas vozes proferidas, que ampliam seus modos de pensar, demonstrando, como assegura Bakhtin (2009), que o único meio de significar se estabelece no diálogo, na interação entre os sentidos atribuídos. Logo, na dimensão crítica, a relação é evidenciada, ocorre na dupla natureza da cultura, a de bem de consumo e a de produção, materializada no conhecimento construído e

nas possibilidades geradas, conforme Vieira Pinto (1969, p. 127): “[...] a cultura é uma realização do homem coetânea à realização de si mesmo pela ação produtiva”.

O discurso cristalizado e recorrente nos enunciados das partícipes de que a teoria norteia a prática, transforma-se, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal com a ajuda de palavras alheias. Vivemos no universo de palavras do outro, cuja função humana, segundo Bakhtin (2011), é orientar-se nessa realidade, reagindo à palavra do outro. As reações podem variar infinitamente, começando pelo processo de aquisição da língua, bem como pela compreensão da cultura humana. Assim sendo, é nas fronteiras entre a palavra do outro e particular que se trava o duro combate dialógico, conseqüentemente, ocorre convite ao processo de busca de réplica elaborada.

Nessa direção, o processo de reflexão e o trabalho de consciência são ativos deliberativos, a prática docente é, antes, atividade consciente, fundamentada em opções político-pedagógicas e temos como referência a vida real, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais e a própria comunidade.

Quando abordamos a realidade da prática docente, não desconsideramos suas necessidades, aliás, por meio do conhecimento delas encontramos as probabilidades humanas e materiais. Sendo a prática docente atividade consciente e sistemática, cujo foco central está na aprendizagem do aluno sob a organização do ensino por parte do professor, em decorrência, o domínio de conhecimentos, a aquisição de procedimentos adequados e a valorização da própria prática não têm significação em si mesmos, mas tão-somente nas correlações produzidas e na instrumentalização dos agentes ativos do processo educativo da vida social, conforme demonstra **Lua**: “não adianta ficar na reflexão e não agir”.

No entendimento e na elaboração da teoria, é fundamental, segundo Pereira (2006), o reconhecimento da lógica formal clássica e da lógica dialética, uma não anula a outra, mas, precisamente, o encontro de uma em direção à outra. Por conseguinte, quando nos inserimos na prática docente, entendemos a teoria como a moldura, o puro ato de abstração, conforme elucida **Lua**. Não esquecemos as estampas, as cores que retratam a realidade, tampouco o trabalho que devemos empreender para refletir, estudar, prever e operacionalizar a ação. Assim, nos enunciados das professoras, são focalizados os germes da dimensão crítica, evidenciando linguagem de processo e de produto.

A linguagem veiculada nos enunciados das partícipes evidencia essa perspectiva de resultado e de processo. Na expressão bakhtiniana, em todo enunciado há um querer-dizer do interlocutor, em decorrência, no querer-dizer das partícipes apreendemos o todo do enunciado,

bem como sua amplitude e fronteira. Por conseguinte, em função desse caráter discursivo da linguagem da possibilidade, entendemos que as partícipes, na condição de professoras iniciantes, lutam para que suas vozes não fiquem restritas ao discurso da palavra alheia³², bem como a palavra particular não deve ser o último veredito.

Prosseguimos com o terceiro segmento, refletindo sobre episódios que evidenciam essa relação teoria e prática referente ao indicador planejamento. Assim, apresentamos o planejamento como indicador de necessidades e expressão da unidade teoria e prática. Os três primeiros episódios são parte integrante dos diários das professoras; os demais episódios, reiteramos, pertencem ao primeiro e segundo encontros colaborativos.

Colocamos em discussão três episódios dos diários, previamente selecionados pelas partícipes. Nas circunstâncias em que negociamos os indicadores do processo colaborativo, os eleitos foram os de **Lua** e **Lia**. Todavia, no momento da reflexão colaborativa foi sugerido também a discussão do episódio de **Cit**.

Lua: Planejamento e reflexão sobre a prática docente [...] fizeram falta na formação inicial e o quanto eles são importantes para o andamento de uma boa aula.

Lia: Com a reprovação de alguns alunos, me senti no primeiro ano de docência, um pouco derrotada. Será que meu trabalho não funcionou? A minha metodologia é correta? Atende a minha prática pedagógica? [...].

Cit: [...] a necessidade de utilizar [...] computador [...], tivemos dificuldades de manuseá-lo. [...]. Durante todo o processo de ensino, as necessidades vão surgindo, e à medida que isso vai acontecendo, temos a percepção de como a teoria difere da prática.

Nas três primeiras enunciações dos diários de **Lua**, **Lia** e **Cit**, encontramos referenciais qualificadores do planejamento na organização e na significação da aula, com ressalva de insegurança. Quanto à estruturação da ação didática no contexto da formação inicial e na prática docente, são apresentadas evidências da dissociação entre teoria e prática, configurando discrepâncias entre formação e docência.

Com base nos três indicadores expostos, propusemos a reflexão e observamos as implicações do planejamento na unidade teoria e prática, colocando em questionamento a referida relação.

Lida: Como se dá a relação teoria e prática no planejamento? Como entendemos essa relação?

Lia: Eu vejo, assim, uma turma muito diferenciada, há muitas dificuldades, há diferenças. A gente tem que trabalhar várias formas, não é só de uma forma, as teorias são muitas, a gente pode juntar para trabalhar de diversas formas. Pra mim, outra dificuldade é a necessidade de lidar com essas

³² Constituída de muitas vozes: teóricos, gestores, sistema e outros.

diferenças. [...].

Bora: A gente precisa de muito tempo para aprender a trabalhar de forma diversificada [...]. Eu queria demais que acontecesse igualzinho ao que eu planejei, ah! Eu não sabia direito Matemática, tinha dificuldade em começar o planejamento. A professora de Matemática me ajudou. [...] O pedagogo se ocupa em preencher as muitas fichas da [diz o nome da instituição].

Lida: Então [...], o planejamento só dá certo quando é aplicado conforme o planejado? É isto que a gente entende por relacionar teoria e prática?

Lua: Eu já passei dessa fase de achar que do jeito que planejei tenho que fazer [...]. [Pedagoga entra na sala e conversa com as professoras dos alunos que estão atrapalhando a aula da professora substituta].

Lia: Eu tenho consciência, também já passei dessa fase, não é sempre, às vezes a gente planeja, a gente quer que saia como planejado, mas tenho consciência que é uma coisa flexível, o planejamento.

Lua: O planejamento é muito importante, porque mesmo não saindo como a gente planejou [...], a gente tem um rumo. Porque a gente se pergunta, bom vou dar aquela aula, o que quero atingir? Tem que ter um norte se não a gente fica perdidíssima.

Lia: Não, às vezes de outra forma, quando dá uma quebradinha, [...] só melhora em vez de fazer do jeito que planejou. Pelo menos me dá um norte e dá certo. Eu me preocupo com o resultado, porque tenho objetivo, compromisso. Para chegar ao resultado, a gente vai lutando, vem procurando fazer alcançar. [...]. Essa troca de conhecimento aqui e também com a recente professora [...] da escola está me ajudando com os alunos [...] e a maneira como desenvolvo minha prática agora. [...]. Meus planos de aula não são mais individuais, nem a elaboração de atividades e avaliações [...]. Vejo ainda que a etapa de professor iniciante é difícil e decisiva. [...] Vejo nesse segundo encontro colaborativo que, para chegar a esse ponto reflexivo temos que estudar bastante, pesquisar, observar, experimentar e aplicar. [...].

De modo geral, ao questionarmos a relação teoria e prática, encontramos nos enunciados das partícipes o reconhecimento do planejamento como ação intencional, visando alcançar finalidades educacionais estabelecidas. Contudo, tensões emergem quando as professoras defrontam com a diversidade dos alunos; variedade de teorias; necessidade de trabalhar as diferenças; oscilação entre o idealizado e o realizado no planejamento.

Bora destaca dificuldades com o trabalho diversificado, o desejo de que o planejado se operacionalize em conformidade com o previamente pensado, porque não dominava o conteúdo da disciplina Matemática, conseqüentemente, sente dificuldade de organizar o planejamento. A partícipe ressalta a ajuda da professora da escola da referida área, pois o pedagogo se ocupa da parte burocrática de preenchimento de fichas exigidas pela instituição.

Lua procura retomar a temática relação teoria e prática, focalizando o planejamento. No entanto, a cadeia comunicativa foi interrompida, pois o pedagogo da escola adentra a sala de aula e convoca **Cit** e **Lua**, solicitando-as que se dirijam às salas de aula, a fim de apaziguar as relações de conflitos, em decorrência da resistência dos alunos com as professoras que as substituíam. No retorno das partícipes, a corrente de comunicação verbal em

torno da temática prosseguiu: **Lia** e **Lua** verbalizaram a ideia de que superaram a crença do planejamento tal qual pensado e, em decorrência, perspectívam o mencionado planejamento como orientação na organização do trabalho docente. **Lia** esclarece que, mesmo com nível de consciência da flexibilidade do planejamento, esporadicamente, o desejo de aplicá-lo tal qual pensado vem à tona. A partícipe reconhece que em face da flexibilidade, ou seja, da “quebradinha”, pode ocorrer melhor desenvoltura da aula, graças ao ato planejado que o norteou. **Lua** e **Lia** finalizam, afirmando a complexidade da condição de professor iniciante, o engajamento nos encontros colaborativos, bem como de que forma a troca com a professora recente na escola vem contribuindo no modo de planejar e organizar as atividades de sala de aula, o que **Lia** articula com a focalização nos objetivos, no compromisso, na formação contínua e na pesquisa.

Ao considerar que o movimento é permanente, ocorrendo manifestação de repouso ou de equilíbrio temporário, entendemos que o movimento dos discursos das partícipes acontece em espiral, por conseguinte, destacamos que nos episódios selecionados predomina a dimensão crítica.

O atributo do sentido de aplicação idêntico ao que *a priori* foi planejado, especialmente enfatizado por **Bora**, reitera a perspectiva instrumental, focalizando o como fazer. Durante os anos 1970, na efervescência do paradigma newtoniano-cartesiano, encontramos as influências desse enfoque tecnicista, inclusive conforme destacam Bandeira e Mendes (2007), a Lei da Reforma do ensino de 1º e 2º grau n. 5. 692/71 afirma o enfoque técnico na educação no Brasil, vez que, se o professor fosse bem sucedido no uso desses meios e técnicas, o sucesso do processo educativo estaria garantido.

Com base no exposto, para alcançar resultado na aprendizagem, focalizando a massa de alunado, predomina a dimensão técnica do ensinar, cuja função do professor é aplicar a instrução da verdade científica como bem de consumo. Logo, o eixo central da ligação é por meio do sistema instrucional. Conforme destaca Candau (2011), na concepção explicitada, os meios se desvinculam da realidade social do processo educativo, ou seja, de sua historicidade e função social. A ideia veiculada nesse discurso representa a crença de que os conteúdos não devem ser questionados e cujas verdades não são passíveis de discussão. Aspirações, necessidades, casualidades e possibilidades dos alunos estão implicadas na atividade de planejar o ensino. Então como podemos desconsiderá-los?

Em educação, o planejamento não é somente desejo, é ação sistemática do que se pretende (MELO; URBANETZ, 2008). Nesse caso, a realidade é condição fundamental a ser considerada quando se planeja, ou seja, planejamento é processo que envolve operações

intelectuais de análise e de síntese, de reflexão, de seleção, de estruturação e de ação do ensino-aprendizagem. Quando não são consideradas essas premissas, o planejamento segue preceitos das dimensões acadêmica, técnica e prática com a construção de réplicas abreviadas ou simples.

Lua e Lia estabelecem a contrapalavra e focalizam que superaram a ideia de querer aplicar o planejamento tal qual elaborado. Inclusive, caracterizam o planejamento como atividade que exige trabalho consciente, direcionamento, propósito, busca constante, compromisso com o processo e o produto. A professora **Lia** destaca a importância das interações com as partícipes e com uma professora da instituição, bem como o estudo, a pesquisa e ação e de como esse processo de relações produzidas pessoalmente e com o outro trouxe possibilidade de desenvolvimento, ou seja, de réplica elaborada. Na expressão de Freire (2004, p. 197), “[...] a boa prática não recusa a teoria nem esta rejeita a prática. Não há prática autêntica nem verdadeira teoria fora da unidade dialética entre teoria e prática”.

O entendimento do contexto real em que nos encontramos é fundamental no desenvolvimento e nas possibilidades do planejamento. Nessa perspectiva, o planejamento, além de ser meio para programar as ações docentes, é também momento de pesquisa e de reflexão articuladas aos objetivos, aos conteúdos, aos recursos, aos métodos e à avaliação. Planejar, como atividade intelectual, é uma exigência real, que demanda pensar a totalidade em suas múltiplas relações e determinações.

Assim sendo, nessa primeira UTE, a relação que as professoras estabelecem com o processo de formação e a entrada na docência foi expressa como: formação com excesso de teorias; expectativas, inseguranças; recorrências a profissionais experientes e limitações do sistema na prática docente. As professoras focalizam a transição da formação para a docência como espécie de luta contra forças exteriores para consolidação do estar e ser professor. Nessa direção, Freire (2011, p. 63) afirma que se a gente “[...] percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que sofre. Está mais imerso nela que emerso”.

Por meio das enunciações, a formação por si mesma surge como condição para qualificar a prática, ou seja, formação inicial determina a prática docente. Nessa perspectiva, o professor é agente passivo que recebe essa formação e, ao se defrontar com a prática docente, não reage, fica de “mãos atadas”, aprisionado à prática, conforme expressam, respectivamente, a professora **Cit** e Freire. Essa visão é configurada pela concepção empirista da formação com ênfase para o aspecto exterior ao indivíduo e é determinante no comando das ações e das atitudes.

Nesse caso, a prática é a causa do aprendizado de ser professor por meio das sensações, percepções e ações instrumentais, cujo aspecto principal é a mudança do comportamento em face das repetições e dos estímulos recebidos, conforme prescreve a concepção behaviorista. Destarte, enunciadores são oriundos do exterior, vem de fora, com alusão ao sistema, aos formadores, aos teóricos e às estratégias eficazes. Por conseguinte, a relação com a teoria é apenas elemento contemplativo, haja vista não se constituir no envolvimento e na determinação do próprio professor. Nos discursos das partícipes, é manifestada a luta de contrários entre forças externas e internas, nas quais as professoras evidenciam equilíbrio e desequilíbrio nas reflexões de modo presumido e existente.

O problema das relações entre teoria e prática é decorrente das associações entre a filosofia e a ação (VÁZQUEZ, 2007; KOSÍK, 2011). Essa relação entre teoria e a prática é objeto de discussão constante nas pesquisas que tratam da formação de professores, bem como das ciências da educação (SAVIANI, 2009, 2010; CARVALHO, 2002). A ideia predominante é de que a teoria é uma questão da lógica formal, na qual está subjacente a razão dissociada da realidade mais ampla. Então, uma das premissas, que extraímos desse postulado, é de que a teoria é como uma luva que não encontrou a mão que a acolhesse. Por conseguinte, é um pensamento que se encaixa nos preceitos da lógica clássica e serve ao sentido da teorização como apenas abstração ou contemplação.

Sem dúvidas, a lógica clássica traz subsídios para organização do pensamento. Todavia, deixa lacunas, especialmente porque não confronta realidade *versus* pensamento (visão realista e idealista). Nesse aspecto, conflitos emergem ao inserirmos a teoria apenas como ato intelectual, isolando da ação das pessoas intervenientes envolvidas nos diferentes contextos e com o outro. A esse respeito, Pereira (2006) acrescenta que o entendimento da teoria não é apenas uma questão lógica, é também uma questão antropológica, pois as pessoas não são apenas seres de razão, elas têm emoções, paixões, desejos, logo buscam sentido para si e para o contexto em que se veem envolvidas.

Antes de ser questão simplesmente de ordem intelectual, a compreensão da teoria envolve também método diante da postura assumida pelas partícipes, que de todo modo implica no desenvolvimento de atitude reflexiva-crítica para ensejar as mudanças da teoria ante a pressão da realidade focalizada. Não restam dúvidas de que essas reflexões constituem-se em momento teórico que adquire contorno por intermédio das reflexões construídas pelos seus interventores e que, em face de o desenvolvimento ocorrer em espiral ascendente, cada partícipe apresenta suas singularidades.

Todo profissional intenciona fazer bem o seu ofício. De modo geral, desenvolver de maneira significativa o trabalho docente implica em ter o conhecimento e a vivência. Tal conhecimento é oriundo do processo de formação que provém da investigação, de modelos, entre outros. Então, no contexto da prática docente, desestabilizamos crenças e pressupostos durante a travessia de estudante a professor. Por conseguinte, a inserção à docência é palco no qual questionamos a validade daquelas teorias, modelos e propostas em face das condições e dos meios de que dispomos.

Na pesquisa com abordagem sócio-histórica e de cunho colaborativa, a teoria mostra-se como um sistema aberto às necessidades do micro, do meso e do macrocontexto, do diálogo com a realidade. Entre a abordagem assumida e o desenvolvimento da pesquisa, surgem tensões em detrimento da produção do conhecimento. O empírico representa a ocasião em que a teoria se confronta com a realidade e gera informações decorrentes dessa confrontação. Nesse contexto, o empírico é inseparável do teórico, a informação colhida no primeiro pode entrar em contradição com o segundo e isso permite a extensão e o crescimento do objeto de estudo (AFANASIEV, 1968).

Logo, nessa primeira UTE, denominada contexto e travessia, as professoras caracterizam a inserção na docência como momento em que são estabelecidas relações de interação e de oposição, tais como: romantismo e desilusão; sabores e dissabores; entusiasmo e aflição; teoria e prática; exigência e ausência. A interação ocorre no reconhecimento do processo formativo para o desenvolvimento da profissão docente e a ideia de repulsa, quando essa formação por si mesma não é suficiente para o professor desenvolver a docência. No discurso das professoras emerge a perspectiva de que a verdade da formação seria a consequência da prática que se revela útil.

Nesse trabalho de discussão da primeira UTE, contribuímos para fazer aparecer essas contradições e provocar o conflito no processo reflexivo. Para Bakhtin (2009, p. 111), “[...] toda enunciação efetiva, [...] contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”. Nesse sentido, formação inicial e prática docente não estão apenas justapostas, como se fossem indiferentes, encontram-se na posição de interação e de conflito denso e contínuo.

Na verdade, prática docente não é o produto acabado da formação inicial. Esse fluxo formativo avança continuamente e a docência é inseparável dessa direção. Os professores não terminam a graduação inicial e estão completos para a docência. A inserção nos contextos de atuação docente tem significado próprio, não convergem todos para a mesma direção, as realidades interatuam e se conflitam. Assim, como se refere Bakhtin (2009), o centro

organizador da interação não é apenas interior, mas exterior, está situado no meio social que nos envolve. A formação não é algo que recebemos e estamos pronto para utilizar, uma vez que, por meio do processo interpessoal e intrapessoal a nossa consciência opera e se desenvolve.

Na Figura 4, sintetizamos a primeira UTE referente ao contexto e à travessia.

Figura 4 – Dimensões da formação docente



Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nos pressupostos de Pérez Gómez (1998).

A compreensão crítica da formação e da prática docente tem como premissa a identificação das necessidades. Giroux (1997) ressalta a importância de reconhecer as necessidades e os desejos dos grupos dominados como campo de luta e de esperança, inclusive diz ser a favor da noção bilateral de análise crítica: desenvolver formas de análise que elucidem os mecanismos de poder no âmbito das relações institucionais, ideológicas, histórica e culturais; e colocar em suspeição a própria análise crítica, como parte integrante de qualquer projeto transformador.

A formação e a prática docente são espaços e tempos intencionais, desenhados para o desenvolvimento do conhecimento e das ações de ensinar e aprender como processos que se dão com o existir da vida. Nesse sentido, o contexto da formação e da inserção do professor na docência é compreendido nas suas dimensões acadêmica/clássica, técnica, prática e crítica, pois

o enfoque conservador focalizado nas dimensões não constituem lacuna histórica, e sim percurso exigido no processo do pensamento humano.

Na UTE 1 interpretamos necessidades formativas no contexto de produção sócio-histórico em que as professoras iniciaram a docência, caracterizadas como momento em que estabelecem relações de interação e de oposição, por exemplo, romantismo e desilusão; sabores e dissabores; entusiasmo e aflição; teoria e prática; exigência e ausência. No entendimento de Giroux (1997), necessidades sociais e individuais estão relacionadas e mediadas pela noção de emancipação.

Prosseguimos, com a discussão da segunda UTE, abordando as tipologias de necessidades emergentes nesta pesquisa.

3.1.2 Tipologias de necessidades

Interação recíproca entre formação e docência tem caráter necessário. Essa inter-relação é produzida por necessidades particulares e singulares das professoras e gerais da profissão docente, bem como pelas casualidades das condições sócio-históricas. Segundo Burlatski (1987, p. 103), “[...] a necessidade pode ser externa e interna”. Ambas estão ligadas, sendo que necessidades externas surgem por meio das internas, visto que as duas são decorrentes tanto de fatos objetivos quanto subjetivos. O distanciamento do contexto formativo e a condição de docente iniciante faz com que as professoras assumam a função de expectadora da formação e reconheçam suas manifestações. A objetividade é marcada pelas condições que interferem diretamente na ação docente, destacando a ausência de condições físicas de trabalho, como a falta ou deficiência de ventiladores, acesso direto da luz solar no interior da sala de aula, ruído provocado pelas outras salas de aula. A subjetividade está relacionada ao nível de consciência do profissional, destacando o isolamento ou a falta de contato com outros profissionais que possam compartilhar vivências em projetos de colaboração, falta de motivação dos cursos oferecidos pelo órgão contratante ou do desenvolvimento de projetos específicos (essas condições são também discutidas na parte 4).

Abordar necessidades articulando formação inicial e a entrada na docência é materializar a realidade e a vida de professores iniciantes. De acordo com a situação da formação e as circunstâncias da docência, manifestamos diferentes tipos de necessidades. Nesse processo de nos produzir como docente, compreender necessidades formativas é fundamental na libertação das enunciações de sofrimento, de lamentações e de opressões. Estruturamos em três tipologias o que as colaboradoras desta pesquisa manifestaram acerca das necessidades,

que são: discrepâncias ou lacunas; diagnósticas; e possibilidades real e abstrata. As enunciações selecionadas da UTE 2 integram o conjunto de dados elaborados no primeiro e no segundo encontros colaborativos, e têm como propósito interpretar e compreender o contexto de produção das necessidades formativas das professoras iniciantes.

Os enunciados expostos nos episódios representam, notadamente, a tipologia referente às discrepâncias ou lacunas.

a) Discrepâncias ou lacunas: a teoria é só um norte

A ideia implícita tipologia discrepâncias ou lacunas, conforme destaca Kaufman (1973) representa necessidades entendidas como áreas deficitárias, assentadas no enfoque comportamentalista, bem como na forma escolar ou universitária, segundo se refere Chantraine-Demilly (1997) é a perspectiva de que o exercício docente e a formação contínua objetivam preencher as lacunas da formação inicial por meio de programas formativos compensatórios. Nesse caso, as necessidades implicam situações sobre as quais existam normas ou padrões disponíveis para serem identificadas por especialistas com o intuito de efetuar medidas cabíveis.

Essa perspectiva tem sido recorrente nos estudos que abordam necessidades, caracterizado na concepção comportamentalista, por meio do qual existe distanciamento entre o estado atual e o desejado. As discrepâncias são identificadas como falta, carência que demonstra desacordo da situação atual em comparação com a situação idealizada e desejada, caracterizando o vazio entre dois polos. Aproxima-se da perspectiva técnica da formação docente.

Selecionamos episódios representativos da tipologia referentes a discrepâncias ou lacunas a partir do conhecimento dos enunciados emitidos como resposta à pergunta desencadeadora: como é feita a articulação das diretrizes curriculares? A quem está atendendo?

Bora: A teoria está servindo mais ao que a [diz o nome do órgão] propõe.

Lua: A teoria, às vezes, te fala muito, mas na verdade, [...] é só um norte. [...] Já aconteceu de ter assunto nas avaliações externas [diz o nome do órgão] que a gente não trabalhou. A [diz nome do órgão] não valoriza nossas escolhas teóricas [...]

Lida: Ah, por quê?

Cit: O que a gente precisa não é o que a [diz o nome do órgão] propõe. Por exemplo, [...] a gente trabalha um conteúdo a [diz o nome do órgão] vem com outro nas avaliações. Não vê o que a gente trabalha [...] Esse ano foi de escolha do livro, [...], às vezes o livro era ótimo, mas não atendia a proposta da [diz o nome do órgão].

Lia: Por isso, tento seguir algumas habilidades da [diz o nome do órgão] tem que ser.

Cit: Tem o dia do planejamento, a gente senta, conversa sobre as habilidades. [...], muitas dessas habilidades não são adaptadas à realidade dos alunos do primeiro ano. Essas [...] habilidades não estão de acordo com o que é cobrado no primeiro bimestre. A gente só consegue nos últimos bimestres ou nas séries mais adiantadas.

Lua: Na sala de aula, a gente precisa pegar essas bases para moldurar [...] do jeito que a turma é, do jeito que as coisas vão se apresentando. A gente pega aquele monte de autores dizendo sobre avaliação, indisciplina, vai sentar e pensar, desse jeito vai dar certo, será que é assim mesmo [...] A gente sente falta do acompanhamento do pedagogo.

Cit: Em uma sala de aula com 31 alunos, é muito difícil manter o controle, a organização e o acompanhamento individual [...] Seria ideal que tivéssemos [...] ajuda no acompanhamento dos alunos e no nosso. No entanto, isso não ocorre e nosso trabalho fica mais difícil.

Bora: Eu preciso trabalhar melhor [...] meus alunos estão com dificuldades, mas preciso que eles também sejam acompanhados pelos pais na realização das atividades e nos limites.

O questionamento de partida da colaboração subsidiou o esclarecimento da visão das partícipes frente às contradições demonstradas com outros enunciados produzidos na condição de ser e de estar professor iniciante. Encontramos, na maioria desses enunciados, recorrências às influências dos sistemas, principalmente, ao que as partícipes estão vinculadas, gerando discrepâncias entre o que as professoras pensam e fazem e o que o sistema propõe e aplica. As professoras **Bora, Lua, Lia e Cit** trazem evidências nos enunciados de que a teoria está a serviço das necessidades do sistema e a escola utiliza habilidades no atendimento dessas exigências, muitas vezes em desencontro com as necessidades da realidade dos alunos. Além do exposto, ressaltamos que o trabalho com habilidade não é uma teoria e inferimos que nela subjaz dimensão acadêmica.

As enunciações de **Bora, Lua e Cit** demonstram que a teoria que as fundamenta está atendendo mais aos interesses do sistema ao qual estão vinculadas e menos às necessidades da prática docente, evidenciando a dissonância entre a realidade e o prescrito. Essas partícipes realçam, em suas reflexões, as dificuldades dos alunos e o trabalho solitário do professor, reconhecendo que existem lacunas, atribuindo também à omissão dos pais e à falta de colaboração no que se refere ao apoio pedagógico no contexto escolar.

Nesses termos, as partícipes presumem que existe um modo de pensar e fazer a prática docente e demonstram evidências da insatisfação com o modelo operacional do sistema, especialmente concernente aos dispositivos teóricos, aos conteúdos e às habilidades, tipo de avaliação externa, bem como a escolha do livro didático. Confirmam, nos dizeres de Rodrigues e Esteves (1993), as representações de necessidades como problemas, anseios, aspirações e desejos, evidenciando o distanciamento na relação teoria e prática.

No discurso de **Cit**, é reiterado o posicionamento das proposições do sistema em discordância com as necessidades da prática docente, inclusive na deliberação do conteúdo e da avaliação trabalhada, bem como na determinação das habilidades de ensino. A professora destaca que as habilidades de ensino estipuladas pelo sistema local estão na contramão daquelas necessitadas pelos alunos, e lamenta que o livro didático apresente a qualificação exigida, mas vai de encontro aos interesses do sistema. **Lia** corrobora que se aventura na aplicação das habilidades, mas sem nenhum rigor, deixando implícito que faz uso em virtude da exigência do sistema.

Para Bakhtin (2011), a condição humana implica agir em relação ao outro, dessa forma, nos enunciados, as partícipes assumem a perspectiva de distanciamento entre o que é prescrito pela voz de autoridade do sistema e pela voz da língua neutra, que são representadas pelo sistema e instituições de ensino, caracterizando as dimensões acadêmica e clássica, ao produzir as necessidades geradas pelo sistema e pela cultura escolar, bem como a dimensão técnica subserviente a estratégias e burocracias. De todo modo, o querer dizer das partícipes, por meio da contrapalavra, reivindicado nos discursos justificados, conduz ao processo de reflexão, à negociação do sentido, ensejando, portanto, a ampliação das réplicas.

Em face das discussões expostas, as partícipes prosseguiram nas reflexões, demonstrando a concepção de necessidades diagnósticas.

b) Diagnósticas: cadê a reflexão, a colaboração?

A manifestação de necessidades na perspectiva diagnóstica é descrita como algo cuja ausência causa prejuízo ou cuja presença é benéfica. A função diagnóstica é utilizada para identificar conhecimentos prévios, a fim de estabelecer comparação com o previsto e o realizado. A ação diagnóstica tem a finalidade de estabelecer pré-requisitos para cumprir programas, objetivando reordenar o processo educativo de modo a operacionalizá-lo, advém dos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, no qual o diagnóstico é realizado por meio de pré-teste na entrada e pós-teste na saída do ciclo de ensino. Nesses termos, focaliza causas e afere resultados, ressaltam-se as dificuldades e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem no nível de constatação das informações, ou seja, o diagnóstico pelo diagnóstico.

Apresentamos os enunciados extraídos do primeiro e segundo encontros colaborativos com realces das necessidades como expressão diagnóstica na prática docente, partindo da reflexão de um dos indicadores narrados no diário de **Lia** ao enfatizar: “[...] o

docente iniciante, ao chegar na escola, o pedagogo teria o papel de ouvir, dialogar e conhecer a realidade. Mostrar a realidade da turma [...] deveria tentar diagnosticar a realidade da sala de aula. [...]”

Lua: A teoria está guardada [...] Essa vivência deveria ter tido na formação, não deveria ir pra sala de aula crua [...] A gente passa o primeiro mês de aula no diagnóstico das necessidades dos alunos. A gente faz e acaba, não reflete, não tem esse momento. Acaba o momento do diagnóstico, cadê a reflexão, a colaboração?

Cit: Pude perceber nas falas das colegas a mesma necessidade que a gente sente aqui na escola. [diz o nome do órgão] trata o pedagogo como aquele que preenche fichas, são muitas fichas, que preenche muito o tempo dele e sobra pouco tempo pra ele acompanhar o trabalho do professor. Todos os colegas que tenho e que trabalham em escola relatam essas dificuldades. Porque o pedagogo fica muito ocupado só na questão da quantidade, em preencher, justamente a quantidade, e a qualidade fica para depois. Então, sinto essa dificuldade de acompanhamento da prática.

Lida: Por que, então, esse diagnóstico?

Cit: A gente guarda na gaveta, temos que fazer. A primeira iniciativa da escola quando chegasse um professor era passar uns três dias, pelo menos, explicando ao professor iniciante como funciona a escola, mesmo para quem não é iniciante, o docente precisa.

Lida: Foi evidenciado que o diagnóstico realizado acaba sendo arquivado. Como esse diagnóstico das necessidades pode ajudar no planejamento?

Cit: A partir do diagnóstico, a gente vai desempenhando, vai planejando as aulas. Só que, depois do primeiro mês, esse diagnóstico é guardado. Vi na universidade que esse diagnóstico tem que ser mais do que papel, é um documento, não é assim que acontece, infelizmente. Parece que a gente não se importa com esse diagnóstico.

Lua: O diagnóstico fica guardado, o que vai prevalecer são as habilidades das Diretrizes da [diz o nome do órgão].

Nas enunciações das partícipes, é elucidada a lógica particular do itinerário entre a vida interior e a exterior. Nessas interações, as partícipes resgatam aspectos da formação inicial e a relação com a prática docente, retratando a situação do contexto social. **Lua** atribui à formação inicial o caráter de espaço legítimo de preparação do docente, de supressão das dificuldades com os alunos, considerando que, não chegaria à docência tão “crua” de saberes pedagógicos, como se a formação inicial englobasse, na sua totalidade, o desenvolvimento do professor. **Lia** retoma a entrada na docência na escola como atribuição do pedagogo, destacando a interação por meio do diálogo, pressupondo a existência de, pelo menos, duas enunciações, a do pedagogo e a do professor, ainda que seja para diagnosticar problemas e dificuldades. A professora **Cit** caracteriza o pedagogo como a pessoa que se distancia da função pedagógica e se aproxima do burocrata, cuja tarefa principal é dar conta do arsenal de formulários que precisar preencher.

A partir dos dizeres de **Cit**, **Lua** expressa o descompasso entre ações que não apresentam objetividade na prática docente, por exemplo, o diagnóstico das necessidades dos

alunos realizado durante o início do período letivo. Ao questionarmos os motivos do referido diagnóstico, **Cit**, em tom expressivo, ressalta, o diagnóstico das dificuldades dos alunos como determinação e levanta aspectos ausentes que, provavelmente, caso existissem, beneficiariam o professor. Entendemos que, nesse momento, era preciso reelaborar aquela pergunta, assim fizemos, mas em virtude de ter extrapolado meia hora do horário de expediente das professoras, apenas **Cit** e **Lua** se posicionaram. **Cit** demonstra que tem conhecimento da função diagnóstica para subsidiar o planejamento das aulas, conforme constatou na formação acadêmica, mas reconhece que, na vida real da escola, não é atribuída essa relevância, e **Lua** interage, justificando a exaltação das habilidades de ensino determinadas pelo sistema.

Ao reelaborarmos a pergunta, utilizamos o que Bakhtin (2011) denomina de negociação presumida e existente, pois repetimos um dito verbalizado anteriormente de modo implícito ou explícito. Subestimar as relações das partícipes com seus enunciados (existentes ou presumidos) traz empecilhos à compreensão do discurso e do estilo do enunciador. Essas interações focalizaram a pressuposição na identificação de aspectos exteriores, tais como: as fragilidades do sistema e as dificuldades dos alunos. O diagnóstico é reconhecido como documento importante. Contudo, há ressalva para sua utilização que se limita no arquivamento por parte do professor, bem como na composição do conjunto de formulários cativos do pedagogo.

Se o diagnóstico, conforme destaca **Lua**, é realizado apenas para cumprir exigências externas e se revela deficitário de reflexão crítica, em consequência, essas ideias compactuam a perspectiva de que matéria, professor e aluno são dispositivos lineares, mecânicos, sem alcance do movimento de ida e volta, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro. Conforme o exposto, o diagnóstico de necessidades fica limitado à constatação das dificuldades e fragilidades. Todavia, nos enunciados, o mencionado diagnóstico não chega nem a atender a dimensão técnica de base behaviorista que, por meio do diagnóstico de verificação das dificuldades imediatas dos alunos procuraria os benefícios para correção do desvio, recorrendo à palavra alheia do burocrata, que no enunciado é representado pelo pedagogo da escola, bem como pela função da burocracia do sistema.

O diagnóstico é ação complexa e contínua do ensino e da aprendizagem, não se resume à constatação das dificuldades e das carências dos alunos, limitado ao início e ao fim do período letivo, haja vista sua função política e didático-pedagógica na compreensão do processo, na elaboração das decisões e na operacionalização das ações. Gandin e Cruz (2010, p. 55), ao discorrerem sobre a elaboração do diagnóstico, ressaltam que “[...] talvez seja a maior dificuldade que os professores vão encontrar em termos de planejamento de sala de aula. [...]”

não temos cultura de reflexão mais profunda e de discussão das relações de causalidade para chegar a descobrir³³ as necessidades”.

Se o sistema, conforme destacam as partícipes, limita-se à função diagnóstica, cuja relação é de causa e efeito, decerto as necessidades estão reduzidas à manifestação circunstancial. Entendemos necessidades como produções sócio-históricas, podendo ir ao encontro e ao desencontro de interesses individuais e coletivos. Portanto, não é questão de descoberta, especialmente de compreender as relações produzidas no contexto em que emergem.

Aquisição de conhecimentos e de habilidades visa, sobretudo, ao desenvolvimento das funções intelectuais e afetivas e do pensamento criativo do discente. Nesse sentido, o diagnóstico é ação necessária e contínua que propicia analisar o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente. Por conseguinte, essa análise, por meio da função diagnóstica, possibilitaria oportunidade para a reflexão crítica que o professor faria do seu trabalho e dos alunos, conforme objetivos propostos.

Somos seres plurais em que o outro nos constitui e ao mesmo tempo nos causa estranhamento. Segundo Bakhtin (2011), a elaboração dos sentidos não se dá na multiplicação quantitativa de pessoas e na coleção de fatos, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro. Nesse caso, a descrição das carências prejudiciais aos alunos, das fragilidades do sistema, bem como estudo em que há controle das variáveis que identifique quando há benefício e prejuízo em função da presença e da ausência de uma delas, estabelece a relação causal entre benefício e prejuízo na prática docente. Não restam dúvidas de que o diagnóstico como dispositivo na interpretação das necessidades, tanto de ensino-aprendizagem dos alunos, quanto dos professores, tem sua significação. Contudo, reduzir o diagnóstico ao nível de constatação ou de identificação é ressaltar, principalmente, para o resultado, convergindo, portanto, na elaboração de réplicas simples e inesperadas.

Discorreremos sobre os enunciados que, de maneira implícita ou explícita, referem-se às necessidades como possibilidades reais e abstratas ou formais.

³³ Neste trabalho entendemos necessidades como produções sócio-históricas, que motivam a autorrealização humana, ou seja, não se limitam à escolha e à questão de descoberta e de satisfação, mas, notadamente, à condição emergente em que somos submetidos às volições da realidade. (Nesta tese, p. 55).

c) Possibilidade real e abstrata/formal: concentra necessidades

De modo geral, a palavra realidade constitui o mundo objetivo, restringindo o sentido, a existência material do objeto. Tanto a realidade quanto a possibilidade são objetivas e subjetivas na sua existência, mas a possibilidade representa o caráter, a forma geral e real, isenta de conteúdo substancial temporariamente e/ou não. Isto significa que realidade já foi possibilidade e que carece das condições propícias para sua consolidação, o que não é condição absoluta de existência, pois não temos controle total das causas e das casualidades.

Para o efeito de exemplificação do exposto, trazemos uma reflexão do diário de **Lida**. Antes da elaboração da proposta de análise, esta seção existia apenas como possibilidade abstrata, conforme destaca o episódio da partícipe: “e agora, projeto revisto [...] onde vou encontrar professores iniciantes?”. Essa enunciação remete às condições sócio-históricas e culturais em que **Lida** se encontrava, ou seja, o projeto existia, bem como as ações e objetivos. Nesse sentido, a existência do projeto é condição necessária para sua operacionalização, submetida às condições de anuência dos professores iniciantes, da instituição à qual estão vinculados, bem como das casualidades implicadas. O projeto realizado, as análises desenvolvidas e novas premissas sendo estabelecidas, conforme destaca Cheptulin (2004, p. 337-338), “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”.

A linguagem da possibilidade tem sido recorrente na Pedagogia Crítica, inserida como parte do movimento da Sociologia na Inglaterra e Estados Unidos (GIROUX, 1997; APPLE; AU; GANDI, 2011), objetivando desvelar os mecanismos de opressão, bem como destacando exigência de novas linguagens e racionalidades na profissão docente.

Considerando as peculiaridades do discurso da Pedagogia Crítica e da lógica dialética, necessidades não se restringem aos aspectos determinados e determinantes dos atributos de preocupação, dificuldades, discrepâncias e carências. Desse modo, necessidade imprime o discurso da possibilidade.

A seguir, trataremos das conexões de interação e de cotejo de possibilidades e realidades no conjunto dos enunciados. O ponto de partida foi a reflexão do episódio extraído da narrativa de **Cit**, que demonstra insatisfação quanto ao curso oferecido pelo órgão promotor ao qual está vinculada, conforme destaca: “O professor diante de todas as dificuldades, ele não procura uma receita, [...] quer contribuição. A gente chega lá, exibição de vídeo [...] como se fosse a extensão da faculdade. [...] como se a realidade da sala de aula fosse perfeita, tem gente desistindo desses cursos”.

Esclarecemos que os enunciados selecionados foram extraídos do primeiro e quarto encontros colaborativos e representam episódios com evidências das possibilidades reais e abstratas ou formais. No primeiro segmento, os enunciados realçam a prática, os conflitos são gerados em relação ao posicionamento pragmático. Para o segundo segmento, a discussão em torno da temática realidade.

Os episódios selecionados do primeiro encontro enfatizam a prática e o desvelamento da significação utilitária.

Lida: Como destaca **Lia** no diário, “somos seres em construção”. Então, como a gente entende essa teoria e prática na nossa realidade?

Lua: A gente fala que a teoria é a base, quem vai mostrar mesmo é a prática.

Lida: Quando você diz “quem vai mostrar mesmo é a prática”, está dando peso maior à prática?

Lua: É, eu dou um peso grande à prática.

Lida: Quer dizer então, a gente só enxerga a prática?

Lua: Não, a teoria é a base, mas só que a prática vai fazer com que a gente até mude essa teoria. Bem, aí é porque às vezes a teoria do fulano não é a certa, melhor, não está condizente, [...]. Tem muitos teóricos que nunca foram na sala de aula.

Lia: Talvez a **Lua** queira dizer que não seja certo para aquela realidade, as coisas estão mudando, estão diversificadas, não é que a teoria não seja certa.

Lida: As lentes que uso para olhar a minha realidade são as mesmas de quem elaborou a teoria?

Cit: Nenhuma teoria é verdade absoluta. Ela vai ser verdade para dada realidade e vai ser de acordo com aquela realidade. [...] sempre que possível, reviso teoria e a realidade [...]. Algumas dificuldades, a gente tem. A gente recorre muito aos livros, às fases da criança, tenho recorrido à Emília Ferreiro. Se a gente está sempre lendo, aprende mais, [...] é o que está acontecendo agora com a gente nessa reflexão.

Nos discursos das partícipes, está a ideia manifesta da realidade formativa e da prática docente com recorrências a dispositivos teóricos e práticos, sinalizando a distância entre a teoria estudada na universidade/faculdade e a prática que se desenvolve na escola. **Cit** encontra semelhança da formação promovida pela instituição que está vinculada com a que recebeu na faculdade, cuja realidade apresentada não condiz com o que vivencia no espaço docente. **Lua** expressa, claramente, seu posicionamento em favor da prática. O questionamento de **Lida** sobre a possibilidade de atribuir peso maior à prática da sala de aula estabelece a contradição entre os dizeres proferidos. A professora **Lua** olhou em volta, respirou forte e silenciou. As expressões corporais da partícipe lutavam contra o silêncio.

O silêncio da professora já havia sido rompido com as vozes que não se verbalizaram. **Lia**, então, fala na voz de **Lua**, procurando esclarecer o que ainda se conflitava.

Nessa relação de alternância e de conclusividade, necessária ao enunciado, **Cit** evidencia que a teoria não existe por si mesma, está sempre em relação com as pessoas e o contexto. Ao trazer para o enunciado a informação de que recorre aos livros e à escritora Emília Ferreiro, a partícipe se apropria de outras vozes, conforme destaca Bakhtin (2009, 2011). A recorrência a outras vozes é uma forma de validar o discurso por meio da voz de autoridade, no caso desses episódios, constituiu a possibilidade real da professora responder aos enunciados, de ocupar posição responsiva em relação às possibilidades formais.

O enunciado de **Cit** contribuiu para trazer conclusividade aos discursos proferidos como tema integrante do enunciado, pois, como assegura Bakhtin (2011), a exauribilidade do objeto pode ser quase plena para ciências factuais. No campo da criação científica, é possível enfatizar relativo desfecho que se objetiva porque se revelou tema do enunciado em determinadas condições objetivas. Logo, nas interações presumidas e existentes das partícipes, observamos o embate entre a possibilidade real e a formal, ou seja, entre a luta com as contradições do sistema, as nossas e a linguagem mediadora dos conflitos na condição do devir.

Nos discursos das partícipes, é recorrente a ideia de que é preciso passar da teoria à prática, considerando que esse movimento quem dá é o professor, como destacou **Lua** “[...] a prática vai fazer com que a gente até mude essa teoria”. De acordo com Vázquez (2007), se a teoria não se realiza na atividade prática, como guia da ação, pode ser a teoria mais revolucionária, ainda assim, continuará sendo mera teoria. Destarte, a compreensão das possibilidades por meio da unidade teoria e a prática social funciona como alternativa de enfrentamento das necessidades instituídas. Por conseguinte, é uma exigência o vínculo entre o trabalho intelectual, considerando as necessidades, a realidade e suas possibilidades de transformação.

No decorrer do processo reflexivo, as partícipes reintegram a expressão “entender a realidade”. No quarto encontro colaborativo enfatizamos a compreensão da realidade por via da práxis (MARX; ENGELS, 2002), ocasião em que veio à tona o questionamento: o que é realidade?

Lua: Eita, professora que faz perguntas. É difícil explicar o que é a realidade.

Lida: Vivemos numa realidade, como a compreendemos?

Cit: Isso de saber o que é a realidade mexeu mais que teoria e prática.

Lua: É difícil, é a mesma coisa de responder o que é verdade, não é fácil. [...]. A realidade é tudo, é o contexto. Ah, é minha sala de aula, sem ventilador, um calor intenso. Os alunos reclamam. Eu já falei para a diretora, que se não resolverem eu vou no “calendário”; a gente estuda, sabe que a LDBEN garante estas condições, mas a gente acaba se acomodando.

Lia: É tudo? [...]. Conhecer a realidade, ter consciência, mobilizar, unir teoria e prática, de acordo com a realidade que estamos vivenciando, buscar transformar essa realidade.

O questionamento sobre “o que é realidade” causou impacto nas colaboradoras, apesar da obviedade da questão, gerou estranhamento, como expressamos na epígrafe que intitula o início dessa terceira parte: “foi como abrir a porta para o desconhecido”. **Lua** ressalta os questionamentos constantes de **Lida**, enfatizando a dificuldade em se posicionar a respeito. **Lida** reelabora o questionamento. **Lua** reitera a dificuldade de explicar o entendimento de realidade. As partícipes silenciam e olham o entorno. **Cit** tece comparação, anunciando que o mencionado questionamento gerou conflito excedente à temática teoria e prática. **Lua** retoma a interação, focalizando a dificuldade, anunciando o grau de abrangência do vocábulo e, ao mesmo tempo, singularizando para o espaço da sala de aula, demonstrando as carências de recursos materiais e as condições de infraestrutura.

O entendimento de que a realidade comporta aspectos genéricos é enfatizado por **Lia**, admitindo a exigência de conhecê-la pelo trabalho da consciência. **Cit** esclarece os conflitos gerados em torno do questionamento, bem como das possibilidades causadas, conforme episódio:

Cit: Muitas vezes, a gente usa esse termo, a gente tem que levar em consideração a realidade do aluno, da prática, mas quando a **Lida** questionou o que é realidade, a gente demorou um pouquinho [...] Além da relação teoria e prática, que a gente fala desde o primeiro encontro, eu noto, assim, que a cada encontro a gente entende mais e hoje foi instalada essa consciência da realidade [...] A colaboração foi bem significativa e essa realidade muda [...]. A teoria e prática tem que estar inserida no entendimento da realidade, então, mexeu com a gente [...] a gente não tem prática sem teoria, que é justamente perceber, pesquisar, transformar. Hoje compreendo um pouco mais que a teoria e prática tem que estar na realidade.

A enunciação de **Cit** ressalta o uso frequente do vocábulo “realidade” e a consequente reiteração do termo evidencia também a potencialidade do processo colaborativo, bem como a exigência da articulação teoria e prática.

“O que é realidade?” é uma pergunta viável em qualquer parte desta tese, porque a realidade é sócio-histórica, criação humana, como asseveram Arntz, Chasse e Vicente (2007, p. 34): “[...] toda decisão tem por base alguma elaboração simples, representativa daquilo que consideramos real”. O questionamento aludido “mexeu” porque retirou as partícipes da zona de conforto construída, principalmente do discurso cristalizado, “levar em consideração a realidade”. Definir realidade como a existência de “tudo”, é entendimento genérico que não se desvincula do sentido específico, como destacaram as partícipes e a exemplificação de **Lua**.

Não é fácil responder ao questionamento mencionado, porque, além da exigência da resposta, gesta outros questionamentos referentes à condição de existência de vida pessoal e profissional, bem como das possibilidades que extrapolam as condições de concretização, conforme expressou **Lua**, ao destacar as condições de infraestrutura da sala de aula.

Não temos acesso direto à realidade, porque o sentido é elaborado na interação comunicativa mediada pela palavra particular de cada partícipe, gestada de palavras alheias e isenta de neutralidade. Conforme Bakhtin (2011), um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso. O processo colaborativo materializou a possibilidade implícita no discurso das partícipes da exigência do entendimento da realidade. Em decorrência do dispositivo histórico e social, a realidade não é tudo o que existe, mas o que emerge nas relações de existência das condições necessárias e lógicas.

Perguntar e refletir são catalisadores de transformação, ou seja, “[...] abertura do homem diante da realidade e do ser.” (KOSÍK, 2011, p. 226). Sócrates, Platão e Aristóteles ocuparam parte de suas reflexões filosóficas com perguntas. No contexto colaborativo, há espaço para o questionamento da significação das crenças, dos pressupostos, dos pensamentos e das ações concernentes ao entendimento da realidade, conforme evidencia **Cit**. Para Vieira Pinto (1969, p. 75) “[...] não é admissível, [...] a desvinculação e o desconhecimento recíproco entre o homem de ciência e o pensador filosófico, pois um não existe sem o outro”.

Assim sendo, a complexidade demonstrada na verbalização das partícipes em torno do sentido de realidade traz o discurso subjacente de que conhecer não é só estar no mundo, haja vista que marcar presença é universal, biológico e existencial, porém, não qualifica a condição humana. Se a condição sócio-histórica nos convoca a refletir sobre a totalidade da realidade, a função do professor como agente produtor de ciência e pensador filosófico constitui-se em unidade na racionalidade do conhecimento e suas relações entre geral e singular, cuja mediação acontece no particular.

Nesse caso, a linguagem construída na colaboração acontece no movimento dessas relações. O questionamento de **Lida** e as indagações das professoras se interceptam na busca de explicação racional da manifestação de necessidades da prática docente como marca da realidade, ou seja, nas enunciações, a relação acontece como indagação filosófica geral, objetivando sistematizar as explicações universais que influenciam a realidade singular na mediação particular com as professoras iniciantes. Por conseguinte, nas relações os discursos das partícipes se embatem na exigência da explicação da palavra neutra e na busca de endereçamento do discurso por meio de palavras alheias e particulares.

No entendimento de Giroux (1997, p. 27), “[...] para que a pedagogia se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade”. A análise das necessidades formativas é oportunidade para que os professores compreendam-se a si mesmos, valorizem o processo de reflexão crítica no entendimento das contradições da profissão. Nesses termos, o autor destaca duas categorias importantes: a escola, como esfera pública democrática; e a definição do professor como intelectual transformador.

A compreensão da escola como espaço público democrático não está limitada para o atendimento das exigências da cultura geradora do bem de consumo, mas, especialmente, construída em torno da abordagem de investigação crítica que honra o diálogo significativo e a atividade dos atores educativos. Como assevera Freire (2005), o desenvolvimento do espírito crítico acontece por meio do diálogo, do confronto de ideias e de práticas, envolvendo habilidades, tanto de escutar o outro, quanto de saber escutar a si próprio e de autocriticar-se.

Considerando o exposto, na *Pedagogia Radical*, de Giroux (1997), e na *Pedagogia Libertadora*, de Freire (2005), encontramos argumentos de que a teoria não é gramática universal do pensamento, é campo de possibilidades da unidade com a prática, pois as escolas não são apenas agências de reprodução social, econômica e cultural, mas, também, ambientes de conflito e de interação, bem como de esperança democrática e esforço conjunto entre os diferentes contextos da realidade, que engloba professores e alunos como agentes do conhecimento no âmbito da construção intrínseca entre a cultura de consumo e a de produção (VIEIRA PINTO, 1969).

A reflexão crítica existe na dialeticidade das condições objetivas e subjetivas da formação dos professores, bem como na efetivação da prática docente. Freire³⁴ (2005, p. 89), ao assumir a ideia de que os seres humanos, ao fazerem história, também se fazem, introduz o diálogo como elemento central na atividade educativa, realçando que o modo como nos implicamos nesse diálogo traz à tona a ação e a reflexão, e que, quando sacrificada uma delas, a outra se ressent. Assim, na análise do diálogo, reconhecemos o discurso do outro e ao buscarmos compreendê-lo, encontramos a composição verdadeira dos enunciados. Na expressão do autor citado, “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

³⁴ Para Bakhtin (2011, p. 275), “[...] por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”. Para Freire (2005, p. 91), “[...] o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Portanto, a concepção de diálogo em Freire difere da de Bakhtin. Podemos encontrar proximidade com a perspectiva de enunciação bakhtiniana.

Considerando o exposto, a unidade teoria e prática pressupõe mediação do discurso das partícipes e a compreensão da realidade social mais ampla, bem como problematização da prática docente, das necessidades que se tem, e das prospecções desencadeadas.

Em síntese, destacamos o seguinte: unidade teoria e prática se constitui em problema desde quando o homem se descobre para além de sua condição natural, como ser que é preñado de possibilidades, agente e produtor da história e da realidade. Nesse caso, “[...] o homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades.” (VÁZQUEZ, 2007 p. 127). A necessidade de mudar o curso real das necessidades, revela-se diante da condição existencial e histórica do ser humano de não aceitar a condição de natureza, dada exteriormente.

Na Figura 5, sintetizamos a segunda UTE referente às tipologias de necessidades encontradas nesta pesquisa.

Figura 5 – Tipologias de necessidades encontradas



Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nos pressupostos teórico-metodológicos.

Na UTE 2, procuramos responder à seguinte questão complementar: “em quais condições objetivas e subjetivas professores iniciantes desenvolvem necessidades formativas?”. Interpretamos necessidades descritas pelas professoras como carências, dificuldades, fragilidades, problemas e aspirações nas quais realidade e idealidade se confrontam na busca de significação da palavra neutra. No decorrer das interações, a linguagem das discrepâncias e

da constatação diagnóstica vai desencadeando lampejo de possibilidades que variam entre abstração e realidade. Por conseguinte, reconhecemos a mobilização das professoras no sentido de que a focalização da prática e da teoria, como bem de consumo meramente representativo, transita para a de bem de produção, haja vista adquirir sentido para a ação.

Em face do exposto, a interpretação das necessidades manifestadas como discrepâncias, dificuldades, preocupação, representada na perspectiva de déficit, consolidou a engrenagem diagnóstica para acionar as possibilidades de compreensão e enfrentamento por meio da colaboração e reflexão crítica.

Necessidades formativas como possibilidades emergem da categoria práxis, que tem seu ponto de partida na interpretação da realidade. O caráter material da práxis exige a discussão de sua história e das contradições implícitas. Na parte seguinte, dialogamos sobre práxis, relacionando-a aos seus determinantes na história.

PARTE 4

PRÁXIS: interface entre colaboração e reflexão

Abordamos, nesta parte quatro, a análise-síntese da terceira unidade temática, demonstrando, no movimento da investigação, os dizeres das partícipes, presumidos e existentes, concernentes às relações produzidas com as necessidades, considerando o contexto de colaboração e de reflexão. Compreendemos as necessidades formativas manifestadas pelas professoras iniciantes, considerando o contexto sócio-histórico e a relação entre o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis. Reiteramos o compromisso de compreensão das enunciações a partir das relações com as outras enunciações produzidas e analisadas nesta pesquisa.

4 PRÁXIS: interface entre colaboração e reflexão

As enunciações, organizadas em episódios, foram extraídas das narrativas, dos encontros colaborativos e do dispositivo de observação. Seleccionamos seis episódios dos diários, referentes aos motivos da opção pelo magistério, e 51 episódios extraídos dos seguintes momentos: observação, terceiro e quarto encontros colaborativos.

Contextualizamos a prática educativa a partir do diálogo com a perspectiva humanista de educação da Grécia Clássica (JAEGER, 2010), da influência iluminista e romântica de Rousseau (2004, 2010) bem como trazemos à tona reflexão sobre as modalidades de práticas, representadas pelas práticas pedagógica e docente e pela práxis. Consideramos os pressupostos de Marx e Engels (2002), Leontiev (1978) Heller (1986), Vázquez (2007) Freire (2005, 2011), entre outros que fundamentam a historicidade da prática educativa e da práxis no contexto contemporâneo.

Procuramos, inicialmente, interagir com a temática atividade e práxis a partir do diálogo com os motivos produzidos pelas partícipes pela escolha do magistério.

4.1 Atividade e práxis: relação necessária

A atividade é um importante tema de investigação da Psicologia, especialmente nos estudos de Leontiev (1978), que pesquisa aspecto da natureza sócio-histórica do psiquismo humano, ou seja, as relações sociais nas atividades coletivas; bem como focaliza o problema da consciência na atividade humana. Necessidades e motivos determinam e orientam atividades humanas. Segundo Leontiev (1978, p. 12), “[...] a tarefa principal da psicologia é, portanto, estudar quais as necessidades que são inerentes ao homem e quais as emoções psíquicas (inclinações, desejos, sentimentos) que elas suscitam”. Por conseguinte, ao compreender o desenvolvimento da atividade humana, dos motivos e dos meios na transformação das necessidades, é possível elaborar práxis.

Apresentamos, neste segmento, enunciados extraídos das narrativas das partícipes, organizados em episódios, durante os meses de julho a dezembro (2012), destacando os motivos implicados na opção pelo magistério, bem como as expectativas geradas que, de maneira presumida e existente, referem-se ao contexto formativo das professoras e nos quais são evidenciadas necessidades como decorrentes do existir historicamente, politicamente e socialmente. Segundo Codo (1999, p.41), “[...] compreender um ser humano implica em partir

do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência”.

As relações produzidas a partir das necessidades humanas acontecem sempre por meio da interação com a cultura sócio-histórica, nas quais emergem motivos que impulsionam causas e geram efeitos. A opção pelo magistério exige, sobretudo, averiguar a causa, as motivações e as condições que influenciaram as partícipes. Todavia, como expressa Afanasiev (1968, p. 165), “[...] causa não deve ser confundida com o motivo [...]”, pois partimos das necessidades, mas o que nos leva a agir são os motivos, que, inclusive, precedem os efeitos.

Observamos que nos episódios das seis partícipes foram evocados três contextos objetivos e subjetivos que influenciaram a opção pelo magistério: família, educação básica e instituição pública. As professoras **Bora** e **Lida** atribuem suas escolhas às influências oriundas do esteio familiar.

Lida: A escolha pelo magistério não foi opção pessoal, as circunstâncias nos conduziram. Ocupando o lugar de sétima filha do total de dez. Sendo um dos irmãos seminarista, lança o veredito do curso pedagógico no colégio de freiras [...] Durante o curso, uma professora sempre comparava com o Zico (apelido do quinto irmão – *in memoriam*), aluno egresso da referida professora numa escola particular. Como esse irmão era muito querido e admirado, veio a valorização do esforço, [...] o desejo e a vontade de ser professora. Assim que ocorreu a conclusão do curso pedagógico, o irmão mais velho, e comerciante da cidade, ofereceu o dobro do que uma escola particular nos apresentou, não hesitamos, optamos por ser professora.

Bora [...] tive vários espelhos que me influenciaram positivamente para que eu escolhesse o magistério [...]. Foi durante o ensino médio que eu percebi que realmente queria ser professora. Na minha família já tinha bastantes professores e eu sempre dizia que um dia iria ser professora também. Foram grandes as minhas expectativas ao ingressar na universidade. No início, pensei que iria aprender a forma certa de ensinar, mas percebi que não era bem assim; [...] Na nossa formação inicial, os professores nos dão um norte de como trabalhar, algumas orientações de como será o trabalho docente e também nos avisam das dificuldades que teremos ao longo da jornada.

A partir do entendimento dessas significações, parece-nos que a necessidade predominante na escolha da profissão foi manifestada na casualidade da base familiar, advinda das relações com a sociedade, e que as partícipes a interiorizaram por meio dos motivos, apropriando-se de tal modo, a ponto de a tornarem sua em face das determinações e das interações produzidas. **Bora** relata que a convivência com professores contribuiu para fomentar a opção pela docência. **Lida** explicita que, inicialmente, tornar-se professora não era projeto pessoal. Contudo, o seu motivo compreensível, no primeiro momento, torna-se eficaz (LEONTIEV, 1978), em face das conexões com o projeto de vida pessoal e profissional.

Para **Lia** e **Tina**, as relações tecidas com a educação básica foi o que motivou a opção pelo magistério, como expressam nos episódios a seguir:

Lia: Fiz esta opção ainda na minha infância [...] Naquele período gostava de chegar da escola e brincar de professora. Na antiga terceira série, foi onde conheci minha ilustre e preferida professora [...]. Foi ela que me despertou a grande vontade de ser professora. A sua maneira de ser humana e educadora, que fazia ver que era deslumbrante a vida no magistério.

Tina: Ensino médio é um período para se escolher a carreira profissional. [...], a cada ano que se passava [...] fui mudando de plano quanto ao curso [...], ao chegar no terceiro ano bate a indecisão e vem logo em seguida a pergunta: e agora, qual curso? Ao menos a área eu já sabia que seria a de humanas, só faltava me decidir entre quatro cursos: Direito, Serviço Social, Geografia e Pedagogia. O ano ia passando, eu não conseguia me decidir [...], escolhi o curso de Direito, e não passei na segunda chamada, escolhi Pedagogia e não passei. [...] fiz a inscrição na terceira chamada do Enem³⁵, decidi pelo *campus* de [...] a essa altura pouco importava, queria só passar, para dizer que ao menos passei em alguma coisa.

A educação básica é referida por **Lia**, **Bora** e **Tina** no contexto em que predominaram as circunstâncias da tomada de decisão, sendo que a primeira prosperou na educação infantil, utilizando-se da atividade do brincar de ser professora, cujo coroamento veio da empatia que teve com uma professora do ensino fundamental, conseqüentemente, a docência adquiriu a qualidade de ser atividade prazerosa, humanizadora na convivência da partícipe.

Para a segunda e a terceira partícipes, a decisão veio no ensino médio. **Bora** porque teve vários reflexos, alguns de origem familiar trouxeram sinais que convergiram na tomada de decisão. A graduanda **Tina** relata a inserção no ensino médio como momento decisivo na escolha do curso que propiciaria a profissão. No último ano, a partícipe realça a opção pela área de ciências humanas. No que se refere à escolha do curso, fica indecisa, oscilando entre Direito, Serviço Social, Geografia e Pedagogia. Na conclusão do ensino médio, e perante a emergência do processo seletivo do Enem, **Tina** é exigida a fazer escolha, assim, elege o curso de Direito, não conseguindo aprovação, resolve pleitear o curso de Pedagogia em outra IES, em consequência disso, na terceira lista, consegue aprovação.

No episódio de **Tina**, são evidenciados atributos das necessidades racionalizadas pelo sistema e pela cultura, gerando insegurança quanto à resposta para a pergunta existencial que os jovens, de modo geral, fazem-se no decorrer da última etapa da educação básica: que profissão escolher? A partícipe não explicita se o fato de pontuar o curso de Direito como o primeiro na ordem da narrativa tem relação com sua predileção. O que é focalizado no episódio da partícipe é a oscilação entre um e outro curso, evidenciando a negação da vivência do estigma da reprovação, denotando a necessidade de provar a si mesma e a sociedade, que é capaz de conquista um lugar na vida universitária, conforme expressa em seu episódio: “[...] queria só

³⁵Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, objetivando avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009 foi utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo governo federal como o Programa Universidade para Todos (ProUni).

passar, para dizer que ao menos passei em alguma coisa”. No caso em foco, a partícipe sinaliza para o produto, para a eficácia do resultado aprovativo como manifestação de necessidade imediata da prática subjetiva. Destarte, ressalta Vieira Pinto (1969): a cultura, no caso referido, fica limitada a um bem de consumo, como resultado, descaracterizada de sua natureza como bem de produção.

A reflexão sobre os motivos que levam à escolha do magistério como profissão nos convoca a reconhecer os três aspectos da atividade social, destacados por Marx e Engels (2002): a produção dos meios na satisfação de necessidades; a recriação das necessidades; e a renovação da própria vida, que exige posicionamento diante das circunstâncias que nos produzem e às quais, igualmente, reagimos. No sentido em evidência, **Lua** e **Cit** posicionam seus motivos como aspectos coerentes na escolha acertada da instituição pública.

Lua: Minha vida escolar sempre ocorreu em escolas públicas, tive professores comprometidos, [...] outros sem qualquer motivação ou comprometimento o que me prejudicou bastante. Nunca me conformei com a ideia de que para ter uma boa educação é preciso pagar por ela. Essa inquietude me motivou a fazer o curso Normal Superior e tentar oferecer para o outro aquilo que eu não tive: uma boa base educacional, porque acredito na escola pública. Não me sinto valorizada com o Normal Superior, pois vai ter um teste na [nome da instituição] e não posso participar. Esse curso é descaracterizado.

Cit: Durante o processo de escolha de profissões temos inúmeros questionamentos, tais como: será que é a escolha certa? Como será o mercado de atuação? Será que vou ser feliz e/ou um bom profissional? E a instituição, qual devo escolher? Como serão os anos de formação? Costumo dizer que fui muito feliz na escolha da instituição, e isto “fez toda a diferença”. Os aspectos que considero mais significativos é o corpo docente, os professores da IES federal são muito competentes e qualificados, são profissionais em maioria mestre e doutores, isso contribuiu muito na qualidade do ensino. [...]. Por fim, é válido enfatizar que o compromisso e esforço que tive durante todo o curso foi de fundamental importância.

Lua caracteriza dois tipos de professores, os que demonstraram compromisso com a docência e os que não apresentaram motivação e comprometimento, embora a narrativa não esclareça o entendimento do vocábulo “compromisso”. A partícipe, ao focalizar que sua vida acadêmica sempre aconteceu em instituição pública, traz evidências de que ser professora na escola pública é espécie de retribuição ao que lhe foi oferecido. No entanto, ressentiu-se de que a instituição ao qual presta serviço não a valoriza quanto ao plano de carreira, atribuindo à condição de sua formação inicial em Instituto Superior de Educação (ISE).

Cit, após dúvidas e questionamentos quanto à escolha do campo onde atuaria, entre outras indagações, atribuiu que o diferencial na sua opção foi a escolha acertada da IES em nível federal, por causa da qualificação dos docentes, em sua maioria mestres e doutores. Além disso, a partícipe se implica quando enfatiza o compromisso e o esforço dirigido no decorrer do processo formativo, ou seja, como espaço em que se coloca objetivamente no mundo e se diz

consciente de sua intervenção. No episódio da professora, são evidenciados atributos que sinalizam a problematização de decisão, que é fruto de reflexão da prática social e cultural, constituindo-se em linguagem de processo e de produto, materializada na cultura como bem de consumo e de produção.

Abordar a função das IES e dos ISE no tocante à formação de professores conduz a duas possibilidades: caracterização da formação e centralização no espaço onde se dá. Assim, por um lado, **Lua** demonstra satisfação por ter se constituído professora na instituição formadora pública; por outro lado, insatisfação com a perspectiva de sua formação no ISE ser colocada sob suspeição no quadro de valorização do órgão ao qual está vinculada. **Cit**, por sua vez, demonstra satisfação, contentamento quanto à escolha da IES, em face da posição estratégica e de prestígio social.

O descontentamento com os cursos de formação de professores é destacado na análise histórica da educação brasileira, em 1966, por Teixeira (1996), ao advertir a necessidade de uma reformulação integral dos cursos de formação de professores.

A partir dos anos 1980, a perspectiva de análise do contexto formativo foi realçada, principalmente em função do momento histórico-político-educacional vivenciado pela sociedade brasileira. Candau (2011, p. 49) afirma que “[...] a formação de professores está passando por momento de revisão substantiva e de crise em nosso país”. Os estudos da autora foram agrupados em quatro categorias: norma com ênfase na legislação vigente; dimensão técnica, enfatizando a organização do processo de ensino-aprendizagem; dimensão humana, focalizando a relação interpessoal dos atores sociais do processo ensino-aprendizagem; e contextos socioeconômico e político, envolvendo macroquestões dos sistemas. A LDBEN, no seu Art. 62, evidencia que: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação [...]”.

Nesses termos, **Lua** tem sua formação garantida na legislação, mas alega a descaracterização pela instituição à qual está vinculada. Gatti (2010) refere-se à descaracterização, indicando os seguintes fatores: desqualificação dos cursos por parte das próprias instituições de ensino superior; falta de articulação entre as disciplinas básicas e as pedagógicas; falta de visão sobre o profissional que se deseja formar; ausência de articulação entre teoria e prática. Desse modo, além da descaracterização, ratificamos as palavras de Afanasiev (1968), a presença da contradição interna e externa, pois, embora o curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior certifiquem o docente para atuar nos anos iniciais do

ensino fundamental, os incentivos formativos divergem de acordo com a instituição formadora: se for IES há mais benefícios do que se for ISE.

O processo de produção da análise também é momento propício para recuar e reconhecer, ainda que seja *a posteriori*. No caso, reconhecemos que a pergunta não feita à **Lua** sobre o seu entendimento do que seja compromisso, possivelmente, permitiria compreender a sua ideia, bem como a nossa, que emerge nas circunstâncias desta análise, como especulações que minguaram como possibilidades. Conforme Bakhtin (2011, p. 136), “[...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter o germe da resposta”. Em consequência, o posicionamento produzido constitui-se em réplica ao contexto correspondente para a compreensão ativa na apreensão do tema.

O existir humanamente significa fazer história, e o cenário de produção dos motivos referentes às escolhas profissionais das partícipes está implicado no emaranhado da história vivida por cada uma delas e naquelas que se interceptam no movimento da vida, como expressam Marx e Engels (2002): vivemos num sistema de relações materiais, que condicionam as necessidades, e o seu modo de produção está conectado ao contexto das histórias das pessoas, as quais não se desvinculam da história sociocultural.

Se, como expressa a Tese 8 (MARX; ENGELS, 2002), somos produtos das circunstâncias, mas também nela somos capazes de agir, por conseguinte, os motivos que provocaram as escolhas das partícipes são impulsionados pelas necessidades, as quais, na perspectiva de Afanasiev (1968), não se separam das casualidades. Findado o ciclo da educação básica, a escolha da profissão era imprescindível e se deu em função das condições de vida das partícipes, por sua situação na sociedade e pelas condições históricas que lhes exigiram.

Assim sendo, a escolha profissional das partícipes aconteceu como necessidade intrínseca da vida. Nesse sentido, considerando que necessidade e casualidade mantêm relação dialética, no caso específico de **Tina**, a casualidade da mudança do curso em função da pontuação conveniente no processo seletivo, traz à tona a contradição do sistema de seleção sob a égide da oportunidade democrática. A força do discurso político traz essa evidência. No entanto, compreendemos, conforme episódio analisado, que a modalidade de seleção do Enem pode gerar política de oportunismo, em que, na incerteza da carreira profissional, redireciona-se ao encontro das necessidades explicitadas e dos motivos, aceitando a opção que se ofereça como oportunidade de ingresso na educação superior.

Então no momento da escolha da profissão docente, **Bora** e **Lida** tiveram a família; **Lia**, a professora da terceira série do ensino fundamental (atualmente denominado de quarto ano); **Lua** e **Cit**, a instituição pública; **Tina**, o acaso social e político. Essa conjuntura demonstra

que os motivos produzidos nas escolhas pela docência são sempre relacionais e em estreita ligação com as necessidades pessoais e sociais, ou seja, sofrem influências do contexto histórico e cultural e não ocorrem à revelia das partícipes.

A nossa voz, focaliza Bakhtin (2011), constitui-se de reminiscências e de antecipação dos discursos futuros, é cruzamento e ponto de encontros e de pertencimento à história e a cultura. Portanto, se os motivos, como assegura Leontiev (1978), estão implicados nas atividades e necessidades, sem eles não nos mobilizamos na mencionada atividade. Nos termos referendados, os motivos, como objetos da atividade de ser professor, ficam evidenciados atributos intrínsecos das vozes proferidas pelas partícipes, certa padronização das necessidades advinda da dimensão acadêmica, técnica, prática e crítica realçado pelos enunciadores existentes no esteio das instituições de ensino, da família e de motivações pessoais, desencadeando réplica do tipo simples, elaboradas e inesperada, que se amalgamam no existir da vida e das nossas necessidades.

Na compreensão de Leontiev (1978, p. 100-103), “[...] a significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, [...] a palavra ou a locução. [...], o sentido é, antes de qualquer coisa, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Destarte, nas relações com o contexto sócio-histórico agimos, influenciados e somos influenciados e, em decorrência, elaboramos motivos pessoais e profissionais que compõem a totalidade das significações e dos sentidos particulares e individualizados.

Bakhtin (2009) utiliza os termos sentido e tema como propriedades únicas da enunciação completa, e a significação como realidade cristalizada reiterada na condição histórica. Somente no processo de interação com os motivos elaborados a partir da influência familiar, da conjuntura social e material, bem como da subjetividade e do nível de consciência, compreendemos as condições em que nos produzimos como professora.

Nesses termos, atividade coletiva existe apenas na condição humana. Ainda que os animais apresentem-se em grupos, as ações são mecânicas e não são organizadas umas com as outras, não se caracterizam como coletivas, haja vista que toda atividade animal está sempre orientada para o atendimento das necessidades biológicas e instintivas. A estrutura da atividade do indivíduo, em contexto coletivo, decerto também satisfaz necessidades individuais. Todavia, não se limita às condições instintivas, pois a relação do ser humano com o mundo é decorrente do conhecimento acumulado pelas relações e ligações com a história, as vivências e o contexto social. A consciência como movimento interno particular, também é gerada pelo movimento da atividade humana.

Ao indagar sobre a relação entre atividade humana e a práxis, partimos do pressuposto que a atividade humana é parte integrante da práxis e o sentido atribuído à atividade nem sempre corresponde ao de práxis, pois, a relação entre elas implica no entendimento de cada uma, sem necessariamente diluir a primeira na segunda. O termo atividade³⁶, significando ação, traz especulações múltiplas concernentes à sua natureza, se é física, biológica, humana ou outra.

Vários atos desarticulados ou apenas aglomerados de modo circunstancial não representam atividade. A dimensão abrangente da definição de atividade está presente em diversos âmbitos: físico, psíquico e instintivo. Assim sendo, ao buscarmos compreender o conteúdo da práxis, não desconsideramos sua relação com as demais atividades. Contudo, conforme admite Vázquez (2007, p. 219), na delimitação de seu conteúdo, convém: “[...] distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar intimamente vinculadas a ela”. Por conseguinte, para conceber atividade como essencialmente humana, é preciso recorrer ao que lhe é específico, o caráter intencional dos atos realizados. A atividade humana acontece quando os atos geridos ao objeto na intenção de transformá-lo partem de resultado ideal ou fim e arrematam com resultado ou produto efetivo (VÁZQUEZ, 2007).

Na atividade docente, os atos pressupõem intencionalidade ideal e real, professor e aluno estão em relação mediante atuação conjunta, ou seja, possibilitar o ensino-aprendizagem implica objetividade das condições materiais na inter-relação com a subjetividade do nível de consciência, bem como a capacidade de organização do trabalho docente.

Na intenção de objetivar e subjetivar o conteúdo e a forma da observação colaborativa, sintetizamos as aulas das professoras **Lia**, **Bora** e **Lua**, respectivamente apresentadas nos Quadros 7, 8 e 9. A sequência de aparecimento dos quadros-síntese das aulas observadas surge de acordo com a evocação ressaltada nos episódios das professoras submetidos à interpretação.

A observação da aula de **Lia** aconteceu na manhã do dia 10 de abril de 2013, por volta das sete horas da manhã nos encontrávamos na Escola Leste 2, na sala dos professores, em seguida nos dirigimos ao pátio da instituição, momento em que todos os discentes são recepcionados pelos professores e gestores. A escola apresenta espaço de convivência arborizado, com cadeiras, bancos de assentos utilizados com frequência quando os pais e responsáveis acompanham os filhos até a escola ou os aguardam no momento do retorno para o lar.

³⁶“Atividade [...] sinônimo de ação [...] como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219).

A professora ensina no terceiro ano do ensino fundamental. Dos 27 alunos, quatro estavam ausentes. Ao adentrarmos, verificamos *in loco* as constantes colocações de **Lia** referentes à incidência dos raios solares no interior da sala de aula, devido à existência de uma parede feita com cobogós e sem nenhuma estrutura de controle da luz. **Lia** esclarece que no turno da tarde a situação é mais desconfortável, fez com que se improvisasse um anteparo de TNT para amenizar as incidências dos raios solares. Para se protegerem, os discentes precisam ficar deslocando as carteiras, concentrando-se em espaços limitados, onde há sombra. A sala não tem janelas, por isso, a porta fica aberta, e a escassa ventilação se faz também através da parede de cobogós e da meia-parede com a sala vizinha (abertura aproximada de um metro). Esse último detalhe tem como consequência a propagação de ecos entre as salas de aula, suplantando o diálogo sobre o conteúdo trabalhado. Apesar de existirem quatro ventiladores instalados, apenas um se encontrava em funcionamento.

Há momentos em que a acústica da sala de aula inviabiliza o diálogo entre docente e discente, ocorrendo influências de ruídos externos, principalmente, advinda da sala vizinha. Nos momentos de discussões mais acirradas ou de intervalos, há propagação de ruído através da meia-parede, e **Lia** comentava: “vamos aguardar um pouco”. Os discentes, influenciados pelas necessidades do contexto, silenciavam. Destarte, a sala vizinha parecia entender a enunciação presumida de que era o momento de ceder e, assim, **Lia** prosseguia com o ensino-aprendizagem.

Lia iniciou a aula cumprimentando os alunos, cuidando da organização do ambiente físico. Prosseguiu chamando a atenção dos discentes para a leitura do conto “A roupa nova do imperador”. Encaminhou questionamentos referentes ao conto, evidenciando os conhecimentos prévios dos discentes concernentes ao sistema de medidas.

O Quadro 7 apresenta a síntese descritiva da observação colaborativa da professora **Lia**, expondo a sinopse do conteúdo trabalhado com os discentes

Quadro 7 – Episódio de aula de **Lia**

Hoje vamos estudar o sistema de medidas, primeiro vamos ver a tarefa, depois ouvir o conto [...]. Vamos discutir sobre o conto [...] deu para saber o conteúdo da aula [...] cada um vai medir seu livro com o palmo [...] agora com a régua que vou distribuir [...] quem tem régua em casa? Ah, dos 27 alunos presentes, somente cinco [...] O homem necessitou fazer um tipo de medida exata, com a finalidade de padronização para quando a gente comprar alguma coisa [...] Foi como eu comparei com o Joaquim, se fosse medida em palmo será que ia dar certo? É possível? Hein? Por que não ia dar certo, Robert? Vamos tentar.

E o metro? O Joaquim disse que serve para sua mãe comprar tecido; o Robert falou que o pai dele utiliza para poder fazer laje, parede e o piso.

- Professora, minha mãe costura e ela usa a fita que a senhora está mostrando [...] como a gente chama essa fita?

Vocês falaram vários instrumentos, e esses instrumentos têm uma medida exata, padronizada? [...]

- Meu pai mede com uma trena e aquela linha grossa [...]

Quem pode esclarecer o nome dessa linha grossa que [...] falou? Vamos medir nossa sala de aula?

Fonte: Episódios da observação colaborativa de **Lia** realizada em 10 e 11 de abril de 2013.

Sobre análise da atividade docente, o episódio da pós-observação de **Lia** realça a relação entre a aula planejada e a realizada.

Lida: Explique a intenção e a realização da aula.

Lia: [...] O objetivo é que os alunos utilizem o sistema de medidas. O que fiz na sala? [...] Na aula, os alunos foram participando, [...] ajudaram a construir a aula [...] e foi além do que eu havia planejado. [...]. Eles perguntaram coisas que nem imaginei [...] Não vou dizer que eles aprenderam o assunto, a aula vai continuar [...]. Espero que a aula influencie no meio em que eles vivem, que saibam utilizar o sistema de medidas [...]. Paulo Freire destaca essa questão de o conhecimento partir daquilo que a gente vivencia, como tem pais de alunos pedreiros e mães costureiras, acredito que vai ajudar na realidade deles, entra também a questão da interação.

No enunciado, **Lia** demonstra que houve avanço da aula pensada para a realizada, evidenciando o encadeamento do conteúdo na prospecção real da vida e no encontro com autores que aludem ao conhecimento, privilegiando atributos da dimensão humana e histórico-social, conforme informa Freire (2007).

A atividade é caracterizada pelas relações produzidas, perspectivando finalidade de operacionalização, ocorrendo dependência das relações dos agentes do processo de ensino-aprendizagem ao estabelecerem interações objetivas e subjetivas. A objetividade acontece, especialmente, quando a professora relaciona o conteúdo do currículo com o contexto sócio-histórico dos discentes. **Lia** não se limita à subjetividade da profissão docente, tampouco do

sistema. Tanto na objetivação, quanto na subjetivação, professora e discentes estão presentes com suas necessidades, seus motivos, seus objetivos e suas operações.

A professora traz evidências de que a consciência e a realidade não se separam. Em Leontiev (1978, p. 35), a linguagem não se configura apenas como função comunicativa, é “[...] uma forma da consciência e do pensamento humano, [...]”, considerando o aparecimento da consciência nas condições histórica e social em que interagimos por meio das relações de trabalho. Por conseguinte, o processo de conhecer ligado à vida, centrado no contexto das significações e dos motivos, contribui no endereçamento do discurso da palavra alheia e particular.

A atividade consciente está vinculada à realidade, pois não se separa das relações contraditórias. Desse modo, a aula, no sentido freireano, é momento de vivência real, em que professor e aluno partilham linguagem e problemas, a fim de comporem temas ou palavras geradoras por meio do diálogo, que exige o pensar crítico e o desvelamento da realidade, ou seja, da libertação do homem da opressão. A conscientização, em Freire (1980, 2005, 2011), significa a adesão à pedagogia do diálogo, pressupondo horizontalidade entre educador e educando, enfatizando a necessidade dos agentes desenvolverem visão crítica da realidade. Na sua inteireza, o referido processo recebeu a denominação de conscientização.

Realidade e possibilidade da aula constituem-se em unidade e luta de contrários, pois, por um lado, é atividade cognoscitiva, em que se planifica resultado ideal para a realidade da prática docente; por outro lado, não se separa da função teleológica, sendo que as ações não são apenas determinadas pelo planejado anteriormente, mas também pelo o que não tem existência efetiva. De acordo com Vázquez (2007, p. 221), “[...] essas atividades implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real”. Em outras palavras, o resultado existe como campo do possível e do real.

No caso em análise, a atividade da consciência é fundamental na compreensão do resultado duplo, obtido em tempos diferentes: o ideal, a finalidade e o produto real. O referido resultado não é protótipo do idealizado. A atividade humana ocorre também pelas necessidades desencadeadas diante da própria insatisfação com o presente, e em razão de não vivermos em estado de harmonia plena, negamos a realidade e projetamos outra ainda ausente. Por conseguinte, para abordar atividade docente, faz-se indispensável ter como ponto de partida o resultado ideal ou o fim a cumprir e uma intenção de operacionalização, na qual o trabalho da consciência tem função ativa em todo o processo.

Se a consciência é processo e resultado do desenvolvimento histórico e social, alguns dos seus aspectos são expandidos, conforme condições históricas objetivas e subjetivas. Constatamos no episódio de **Lia** que, a prática docente vai se construindo nas relações entre condições objetivas e subjetivas em que a aula acontece, e no estado volitivo da consciência docente e discente. Do exposto na observação e no episódio em tela, evidenciamos duas assertivas: o nível de tensão para a docente e para os discentes é grande nos aspectos cognitivo e emocional no processo da aula, **Lia** demonstra satisfação; motiva; instiga, buscando responder às necessidades do contexto e dos discentes. Segundo Codo (1999, p. 61), “[...] a atividade de educar [...] exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno”.

Por sua vez, a consciência, em seu estado de devir, tanto influencia a realidade quanto é por ela influenciada, pois as interferências das condições objetivas de infraestrutura e subjetivas de consciência ativa, para subsidiar o processo e produto, não são completas, especialmente na profissão docente em que não temos o controle total das causas e casualidades. O desenvolvimento da consciência entrelaça-se na atividade docente, pois seu conhecimento tem relação direta na compreensão das necessidades e na unidade realidade-possibilidade.

Logo, a consciência, como produto e resultado das relações construídas histórica e socialmente, não se mantém de maneira passiva, influencia ativamente no mundo. E no processo de refleti-lo e refratá-lo, pode colaborar na atividade criadora e transformadora tanto do homem como do seu meio. “Só o materialismo histórico [...] demonstrou que a consciência social dos homens é produto de sua existência social.” (AFANASIEV, 1968, p. 372). Por conseguinte, é na atividade material humana que buscamos a fonte das ideias, das opiniões, das crenças, das representações e das teorias.

A origem da consciência está na vida material da sociedade, ou seja, o processo de interação social influencia a sua atividade. Portanto, a existência social e a atividade material determinam a consciência, que, por sua vez, não é passiva, exerce influência ativa. A relação entre atividade e consciência é dialeticamente produzida na estrutura da atividade. Segundo Leontiev (1978), na atividade, objetivos e motivos coincidem e as necessidades geram motivos que mobilizam a ação. Na referida relação, o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade e é por sua estrutura que se chega à consciência. Logo, a atividade é sempre orientada por necessidades, motivos, ações e operações.

No episódio a seguir, da pós-observação de **Lia**, a reflexão tem como temática a relação com a intencionalidade da aula e a focalização das necessidades dos discentes, conforme refere a professora:

Lia: Acredito que é importante os alunos saberem medir, até como eles destacam, e que conheço também pais que são pedreiros e mães que são costureiras. Então, as necessidades são essas, [...], não só essas que relato porque aparecem outras. Então, minha preocupação em relação a essas necessidades foi de que os alunos aprendam o conteúdo na escola e que usem na vida. Até quando comecei a falar dos instrumentos de medidas, eles já conheciam.

A professora destaca a relevância do conteúdo estudado na vida real dos discentes. Consoante **Lia** explora o conteúdo da aula, por meio da linguagem questionadora e contextualizada na cultura social, acontece engajamento objetivo, bem como subjetivo ao discernir necessidades e motivos no ensino-aprendizagem.

Conforme a enunciação descritiva da aula e o posicionamento de **Lia**, atividade não é uma reação ou aglomerado de ações, é um sistema que possui estrutura e desenvolvimento próprio, sendo, pois, a necessidade condição inicial de qualquer atividade. Ainda que toda atividade humana origine-se de necessidades materiais e ideais que nos são impostas, a própria necessidade de trabalhar “medidas de cumprimento” não determina a atividade docente e discente. Somente nas relações construídas com o objeto, encontramos o real motivo. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 115), “[...] os objetos-meios de satisfazer as necessidades devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, manifesta-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim”. Nesses termos, **Lia** criou as condições de práxis material por meio da interação com a atividade dos discentes, ou seja, planejamento, teoria-prática, contexto sócio-histórico e a consciência crítica estiveram presentes na produção da atividade ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, destacamos que a consciência dos motivos não é condição para a compreensão das necessidades, o aspecto decisivo constituiu a orientação dos motivos guiados pela ação e pelos seus fins. A estrutura da atividade compõe-se tanto de motivos gerais e amplos, por exemplo, a exigência do trabalho com o sistema de medidas; quanto de motivos particulares e restritos, tais como: a organização didática e a articulação com as vivências dos discentes; ou seja, essa força impulsionadora e objeto da atividade assume lugar distinto e pode ser tanto individual quanto coletiva. Logo, sua base apresenta-se como material, ideal e intelectual.

Compreendemos que **Lia** não se limita a executar o planejado, mas a relacioná-lo às necessidades e aos motivos dos discentes. Durante a operacionalização da aula, a professora focaliza o conteúdo na interação com os interesses dos alunos, ou seja, os sentidos ontológico

e gnosiológico³⁷ são considerados. **Lia** amplia as réplicas, esclarecendo a perspectiva da aula pensada e a realizada, ressaltando, inclusive, as relações produzidas da aula mencionada no encadeamento e na potencialização de outras que virão. Para Vázquez (2007), considerar os sentidos ontológico e gnosiológico na atividade humana constitui-se em práxis.

Ao enfatizar o desenvolvimento e a formação dos elementos da atividade no processo de aprendizagem, Leontiev (1978) destaca dois tipos de motivos: os compreensíveis³⁸ e os eficientes. Os primeiros estão relacionados ao contexto das relações em que ocupamos no estágio do desenvolvimento sócio-histórico e cultural. Nesse processo, criadas as condições, há possibilidades dos agentes desenvolverem consciência crítica e produzirem motivos eficientes. Conjecturamos a seguinte relação: os motivos compreensíveis estão para os significados, assim como os motivos eficientes estão para os sentidos.

Conforme o exposto, há diferenças entre os motivos que provocam ação de ensinar por parte do docente e a de aprender por parte do discente. Ensinar-aprender está relacionado à atividade principal de objetividade-subjetividade das necessidades humanas na cultura como bem de consumo e de produção (VIEIRA PINTO, 1969). A esse respeito, no quarto encontro colaborativo refletimos sobre o engajamento na pesquisa colaborativa e a partir da discussão do texto “Andar e ser levado” (RODRIGUES; OSMANDO, 2008, p. 82-83), duas partícipes conduziram a temática para descrição de suas motivações:

Lua: [...] No começo da pesquisa, a motivação foi em participar, não pensei que ia me ajudar na minha formação, só pensava em contribuir na pesquisa, vejo que está me ajudando na minha formação. Os encontros foram acontecendo, [...] fui pensando em muitas coisas da minha prática e fez com que continuasse e até lembrar quando a gente começou, no primeiro encontro, quando via a teoria distante da prática [...] em relação ao meu nível de consciência agora está diferente.

Cit: Por ser iniciante, vontade de aprender, buscar com o outro.

Lua destaca a intenção inicial restrita à participação na pesquisa, mas que no decorrer do processo entendeu a contribuição formativa. **Cit** ressalta sua condição de professora iniciante e a vontade de aprender. Nesses termos, pesquisa e formação constituem-se em motivo de conexão da atividade da doutoranda e das professoras envolvidas na pesquisa. No início, o motivo de participação de **Lua** foi compreensível, haja vista não coincidir com a atividade

³⁷Para o Materialismo Dialético, ontologia e gnosiologia estão inter-relacionadas, conforme Kopnin (1972, p. 165), ontológicas, “[...] porque tem conteúdo extraído do mundo objetivo, do ser”; gnosiológicas, “[...] porque nelas se resolve o problema da posição do pensamento frente ao ser e servem de degrau no desenvolvimento do conhecimento”.

³⁸Na tradução que utilizamos, os motivos são referidos como “[...] compreendidos e eficientes [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 318). Fizemos opção por utilizar compreensíveis.

principal da pesquisa. No entanto, no decorrer do processo colaborativo, em face das mediações, das reflexões, os motivos iniciais de **Lua** foram alterados, e transformaram-se em motivos eficientes. Para Leontiev (1978, p. 318), “[...] os motivos apenas compreendidos transformam-se em determinadas condições em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade”. Na enunciação de **Cit**, há evidências de que o engajamento aconteceu por meio do discurso elaborado na significação social e no sentido pessoal compartilhado.

A organização da práxis como temática filosófica constituiu-se em objeto de estudo de Vázquez (2007) e da linguagem materialista. Práxis é atividade. Todavia, não é qualquer atividade que tem o atributo da unidade teoria e prática, ou seja, práxis. Não se trata apenas do trabalho de mera interpretação, sobretudo avançar na transformação da realidade histórico-social.

O termo práxis é utilizado com sentido equivalente de prática na língua espanhola, na portuguesa e na alemã. Advém da antiguidade grega, ao designar ação acabada. O emprego indistinto dessa linguagem, que encerra a ação em si ou fora dela, contribuiu para a banalização do uso dominante na linguagem comum; práxis, quando é devidamente reconhecida, advém do vocabulário filosófico. Vázquez (2007) reconhece o uso restrito do termo práxis e o elege pelas seguintes razões: precaver do sentido de prática em seu uso cotidiano utilitário; o significado de práxis não se identifica com o original da língua grega; tem aproximação com o de “*poiésis*” (poesia, poeta ou poético), perante o sentido de criação, tem configuração específica que dissimula a práxis no sentido mais amplo. Considerando a insuficiência da origem do termo e o sentido pragmático, Vázquez (2007, p. 28) designa práxis como “atividade consciente objetiva”, cujo lugar central na Filosofia não se limita a interpretar o mundo, possui, também, aspecto de transformação.

As explicações terminológicas do sentido da práxis são fundamentais no entendimento de sua história, estrutura e organização. Nesses termos, a Filosofia, como área do conhecimento abrangente, interpreta o desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, e expressa as conquistas da ciência e das atividades práticas humanas, por meio de categorias.

Agimos e transformamos a realidade por meio das necessidades práticas, do trabalho. Tal premissa surgiu na consciência filosófica moderna, concepção em geral, estranha ao mundo grego, no qual atividade teórica e prática ocorriam em campos separados: a primeira para os filósofos, e a segunda para os escravos, cujo fim era o atendimento das necessidades humanas. A consciência filosófica da práxis, na fase do Renascimento, sofreu alteração, ao

realçar a função da criação, limitada a personalidades iluminadas, ou seja, a teoria continuava com *status* superior ao da prática. Nesses contextos, o trabalho carecia de estrutura material-social.

No decorrer da história, consciência comum e consciência filosófica coexistem: daquela, é preciso partir, sem excluí-la, mas, ao negá-la, desenvolver a consciência reflexiva crítica. Destarte, ao adotarmos atitude imediata diante da atividade docente, entendendo como simples realidade que não requer explicação, não rompemos com hábitos fossilizados, ou seja, as necessidades ficam limitadas às condições naturais, práticas e imediatas. Em todo caso, a consciência comum da práxis não está vazia de repertório teórico, ainda que tais teorias estejam degradadas, ocorre estado de vigília da consciência. Contudo, a significação atribuída à prática encerra-se nela mesma, ou seja, pensamento e ação, teoria e prática estão separados na consciência comum.

Assim, prosseguimos no quarto encontro colaborativo com as reflexões subsidiadas pelo texto “Andar e ser levado”, momento em que **Lida** questionou o sentido dessa expressão na prática docente. As professoras focalizaram a exigência do trabalho reflexivo crítico contínuo como atividade necessária no contexto da prática docente.

Lua: O professor que não é instigado a refletir acaba ficando naquela prática acomodada, ele acaba ficando no mesmo lugar, segue fazendo a mesma coisa, por isso que tem essa bola de neve no ensino-aprendizagem, o aluno repete [...] e o professor fica fazendo a mesma coisa. Se não tiver alguém que puxe, que nos instigue, acaba que a gente se acomoda mesmo. É preciso ter alguém para nos puxar, a nos instigar.

Lia: Como iniciante, a gente, às vezes, se sente perdida pelo fato de não estar tão preparada. Assim como podemos parar [...], em qualquer direção, podemos fazer essa relação [...]. Ocorre com nossa prática, que se a gente não estiver preparada, a gente se desvia [...] A estratégia melhor é fazer com que a gente e o aluno pense/reflita. Eu costumo perguntar: “será que tá certo”? Faço reflexões junto com eles. [...] A gente precisa do diálogo, do compartilhamento dentro da escola.

Cit: Vejo que é preciso trabalhar a autoestima [...] muitas vezes, a gente encontra na escola aquele profissional que está mais tempo e a gente chega como água, desliza entre as dificuldades, buscando entender. A gente encontra a rocha desacreditada e querendo desestimular e a gente tem que aprender a desviar. Trata-se daquele profissional desacreditado, a gente não precisa seguir os passos dessa rocha. [...] A gente fica com medo, mas é possível fazer diferente, mas a gente precisa desses momentos de reflexão e colaboração.

Nos episódios, as professoras se posicionam em relação à exigência da reflexão crítica, pois a qualificam de instigadora, dialógica, compartilhada e colaborativa. **Lua** focaliza a reflexão e a função do outro na construção do discurso crítico como condição necessária para o docente não se acomodar à prática. **Lia** traz evidências da insegurança do professor iniciante, podendo se encaminhar em qualquer direção. A professora ressalta a função da reflexão docente e discente, vinculada à exigência do diálogo e ao trabalho de compartilhamento no âmbito

escolar. **Cit** valoriza o trabalho com a autoestima, especialmente, na condição de docente principiante ao conviver com professores que se fossilizam como “rocha” em suas experiências.

Constatamos que as professoras reconhecem a necessidade da reflexão dialógica e compartilhada como exigência para negação da prática reiterativa, fossilizada na experiência imediata e a possibilidade de concretizar trabalho em conjunto, ou seja, em colaboração com a prática docente no âmbito escolar. À medida que as professoras objetivam o contexto em que se produzem como docentes, demonstram a consciência da necessidade de desenvolver reflexão crítica. Conforme assertiva de Vázquez (2007, p. 146), “[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos [...] tem de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva”. Desse modo, o critério de verdade é a própria prática docente, mas a compreensão acontece por meio da relação teórica com a referida prática. Para Bakhtin (2011), é na relação com o outro que construímos nossa totalidade, pois o acabamento vem do exterior, por meio da compreensão da palavra alheia e da produção da palavra particular.

Na intenção de compreendermos a superação do ponto de vista imediato da consciência comum à verdadeira consciência filosófica, procuramos esclarecimento nas Teses de Marx e Engels (2002) sobre Feuerbach, por compreendermos que nelas encontramos a afirmação da práxis como processo teórico e prático da atividade material produtiva, do domínio do homem sobre a natureza, e de sua própria condição de transformar e por ela ser transformado. O problema da relação entre o ser cognoscente e o objeto cognoscível aparece no pensamento de Marx (2001), em “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, ou seja, antes da elaboração das Teses, surgem como conteúdo explícito, nos quais as relações da prática são atadas como fundamento de reciprocidade entre homem e natureza e entre sujeito e objeto. Essas considerações nos permitem expressar que, na referida obra, o conceito de práxis material predomina o caráter antropológico da influência feurbachiana. No desenvolvimento ulterior do pensamento de Marx, em “A Ideologia Alemã”, está a gênese da práxis, a expansão do conceito de práxis, ao considerar a formação da história humana. Se existe descontinuidade no pensamento do autor, entre “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” e “A Ideologia Alemã”, não ocorre em caráter absoluto, somente pode ser entendida com grau de implicação de certa continuidade ou unidade.

A partir das 11 Teses sobre Feuerbach, a práxis foi se organizando na superação do sentido da prática como ideia de ação pragmática. A práxis surge nas suas vertentes: ontológica, considera o homem na relação com o meio social e outros seres; gnosiológica, conhecimento como critério de verdade; e revolucionária, como meio de transformação das circunstâncias. A

concepção materialista da história correlacionada à práxis, em suas diferentes vertentes, representa condição necessária para expansão da consciência filosófica no sentido pleno de práxis que, além de interpretar, transforma.

O problema das relações entre teoria e prática é desenvolvido por Marx e Engels (2002) ao longo das 11 teses, especialmente nas Teses 1, 2, 3 e 11. Na primeira tese, colocam na berlinda a dialética idealista do século XVIII e princípio do século XIX, em face de a realidade ser contemplativa, de o conhecimento ser criado fora da sociedade. A contribuição dessa Tese está na prática como fundamento do conhecimento e na rejeição da possibilidade de conhecer a sua margem. Na Segunda Tese, os autores demonstram a função da prática na compreensão da realidade, à medida que é processo e produto de nossa atividade, a teoria ganha corpo no movimento da realidade, sob a forma de atividade prática. Na Terceira Tese, “a práxis revolucionária” acontece consoante transformamos as circunstâncias e a nós mesmos. Conforme Vázquez (2007) expressa na Oitava Tese, nossa vida é essencialmente prática, em consequência, a fim de que a educação nos possibilite desenvolvimento, tornar-se-á indispensável saber quem são os educadores e se suas opções são meramente pedagógicas ou se estão no caminho da prática revolucionária, pois a práxis que se consolida unidade teoria e prática, não se contenta em interpretar, mas com base nessa, transformar (Tese 11).

Considerando o exposto, sintetizamos, conforme organização proposta por Marx e Engels (2002), a afirmação da práxis nas 11 Teses como: fundamento do conhecimento; critério de verdade; homem e as circunstâncias; realidade objetiva e subjetiva; atividade humana; conjunto de relações sociais; produção social; compreensão da vida vivida; atividade prática; humanidade socializada; e transformação.

O processo do conhecimento se baseia na prática, na atividade produtiva. Desde o início da história humana, sentimos necessidades de elaboração dos instrumentos para suprir a própria vida. Sob a influência das necessidades práticas, reiteradas em vários episódios da UTE1, as possibilidades cognoscitivas das professoras se desenvolvem, e outras necessidades surgem. Inclusive, é procedente a assertiva: “[...] o conhecimento é a atividade teórica dos homens [...]” (AFANASIEV, 1968, p. 182), e que a teoria só se concretiza na medida em que é a realização das necessidades humanas. **Lia, Lua e Cit** interpretam as influências da reflexão colaborativa no contexto da prática docente como fonte na construção do ser e do estar professor, bem como a sugerem como possibilidade formativa no âmbito escolar.

Nesses termos, Vázquez (2007) destaca algumas condições para a práxis verdadeira: aceitação de uma determinada teoria; análise dessa aceitação e de suas implicações na realidade; compreender quem a aceitou e a analisou. A anuência da teoria é condição

principal da práxis verdadeira. Todavia, não é ainda atividade transformadora, dada a exigência da análise, do tipo de teoria e de homem. A produção da crítica precisa ser radical, compreender o homem em seu contexto concreto e nas suas necessidades e relações intercedidas. Em síntese, nas relações teoria e práxis, a teoria em si não se materializa, sua compreensão é condicionada pela existência da necessidade radical que se explica como crítica também severa, que torna possível sua aceitação.

A enunciação do quarto encontro colaborativo de **Cit** e de **Lia** traz evidências da relação conflituosa entre necessidades da prática docente e a exigência de mudar o curso da atividade, bem como suas possibilidades.

Cit: [...] a gente sabe que os alunos têm níveis diferentes e acaba aplicando a mesma avaliação para atender as necessidades imediatas da prática e do sistema. O ideal é ter uma avaliação para cada aluno, mas a gente não tem tempo para isso. A gente aplica a mesma avaliação de forma igual. Nessa prática, eu não transformo e atendo uma necessidade imediata. [...] Se a gente confia apenas nos olhos, no imediato, a gente pode se enganar [...] É preciso ter sensibilidade, refletir, buscar novos meios para não se conformar à realidade [...] se entendo minhas limitações e procuro alternativas, estou mudando minha realidade.

Lida: Exemplifique.

Lia: Tenho pensado sobre o modo como avaliamos [...] Já experimentei algumas estratégias [...] cheguei a fazer três tipos de provas, me dava muito trabalho, causavam problema na hora de realizar e não atendia aos objetivos [...]. Então, [...] passei a elaborar uma avaliação contextualizada com muitas questões, ilustradas [...] e com as várias necessidades dos alunos. Vejo que está valendo a pena, a prova saiu maior [...]. A diferença desse modo de avaliar é que meus alunos avançaram. Estou entendendo que está contribuindo no ensino-aprendizagem. [...] Tem professor na escola que está querendo adotar essa forma de avaliar.

A discussão temática teoria-prática conduziram **Cit** e **Lia** a focalizar no componente avaliação no ensino-aprendizagem. As duas professoras relacionam a atividade de avaliação como necessidade objetiva consciente da prática docente. **Cit** admite que faz opção pela sistemática de avaliação unificada para todos os alunos, embora apresentem níveis diferenciados de aprendizado. Reconhece que essa prática contribui para o atendimento de necessidades imediatas e não transforma. **Lia** demonstra que tem refletido e experimentado modos de avaliar os discentes e que, atualmente, vem adotando modalidade avaliativa contextualizada, ilustrada e com variações de questões em conformidade com as necessidades dos discentes, inclusive, ressalta a perspectiva de adoção da mencionada avaliação por professores da escola.

Sem dúvidas, compreender a relação teoria-prática contribuiu para que as professoras analisassem a qualidade das atividades docente e discente desenvolvidas. As enunciações demonstram a complexidade da ação avaliativa no ensino-aprendizagem. Avaliar

deve ser ação didática contínua na prática docente e indispensável na atividade humana. Ao avaliar o ensino-aprendizagem, emitimos apreciação qualitativa, o que conduz à necessidade de tomar decisão. Segundo Luckesi (2006, p.28), “[...] a avaliação educacional, em geral, e avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”. A linguagem de **Cit** e de **Lia** evidenciam a realidade e a possibilidade das relações construídas com a sistemática de avaliação.

No discurso de **Cit**, há evidências do nível de consciência, da subjetividade e intencionalidade do ato avaliativo, mas a prática opera sobre a realidade objetiva que limita a atividade docente. Por conseguinte, a enunciação da professora caracteriza-se como réplica elaborada, com possibilidade abstrata, haja vista que prospectiva o fim e se posiciona diante da prática, mas não demonstra a relação entre o idealizado e o realizado. **Lia**, depois de reiteradas formas de avaliar, assegura que está satisfeita em virtude da qualidade no ensino-aprendizagem, ou seja, ela elaborou atividade avaliativa perspectivando os fins como produto da consciência e da materialização. Ainda que a prática docente ocorra sobre a realidade objetiva e imponha limites à ação avaliativa, **Lia** objetiva e subjetiva a atividade de avaliar o ensino-aprendizagem, ou seja, a professora transforma possibilidade em realidade e produz modo único de avaliar, que vai ao encontro das necessidades dos discentes e da prática docente.

Conforme o exposto, atividade docente pressupõe projetar os fins como ponto de partida e uma intenção de conexão com a realidade existente. Nesse sentido, práxis é totalidade prático-social, que pode adquirir diferentes formas e níveis se levarmos em conta a matéria sobre a qual exercemos atividade transformadora. A matéria pode determinar algumas formas de práxis: produtiva, artística, experimental e política. Destarte, a ação de **Lia** sobre a modificação da avaliação dos discentes evidencia que a professora desenvolveu atividade objetiva-subjetiva que culminou na prática avaliativa real. Para Vázquez (2007, p. 230), o experimento não é privativo da ciência, também é realizável no campo educacional ou social.

Na interpretação do episódio de **Lia**, a produção de outro modo de avaliação não está a serviço direto e imediato de uma teoria específica, mas de uma forma específica de práxis, ou seja, a experimental. Assim, “[...] o experimento artístico ou educativo tem por fim o impulso da atividade prática correspondente, a arte ou educação.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 230). É na vivência crítica da realidade e das possibilidades do ensino-aprendizagem que a professora produz-se como docente, transmudando as condições em que se opera a avaliação no contexto de sua prática, conseqüentemente, ampliando as probabilidades do fazer e do pensar a atividade docente e discente.

Na perspectiva de ampliar as relações com a práxis, Vázquez (2007) ressalta suas formas fundamentais, denominadas: produtiva, artística, experimental e política, como subsídio na produção da realidade sócio-histórica. Também discute os diferentes níveis de práxis, conforme dois critérios niveladores: grau de penetração da consciência no processo ativo da prática, que diz respeito à práxis reflexiva e espontânea; e grau de criação ou de humanização, demonstrado na matéria transformada, que se refere à práxis criativa e reiterativa. Não entraremos em detalhes nas especificidades da classificação do autor, pois compreendemos que a singularidade da práxis não é decorrente apenas dos níveis, mas, notadamente, do estágio da consciência crítica ou da consciência atuante³⁹, como refere Bakhtin (2011).

Se a práxis é a ação humana sobre a matéria para a criação de uma nova realidade, o que permite situar determinada práxis no estágio da consciência crítica? Esse é o problema que pretendemos refletir. Partimos do pressuposto de que, desde o século passado, a relação entre atividade, práxis e consciência marcou a literatura filosófica e psicológica. A elevação da consciência está implicada no caráter social da práxis, bem como o entendimento de que, nesta tese, realidade do processo formativo e da prática docente nos influencia e também é influenciada por nós. Nesses termos, a consciência é o movimento presente na fronteira do interpsicológico com o intrapsicológico, ou seja, presente tanto no nível social quanto individual e que, por meio do processo de interação e da relação existente entre a atividade da consciência e sua realização, entendemos o tipo de relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, destacamos o estágio em que se dá a autoemancipação, ou seja, a consciência crítica.

Como reiteramos, atividade e prática conjugam diversos aspectos da existência humana, como a história, as condições materiais, as vivências, as relações de produção, entre outros aspectos. Inclusive, em “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, Marx (2001) defende a tese da transformação do homem e do mundo pelo trabalho. Por causa disso, as relações favoreceram a formação posterior da concepção de história humana, especialmente em “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2002), consolidando a temática práxis como a mediação entre a Filosofia e a realidade.

Práxis é atividade consciente articulada às necessidades humanas teórico-práticas. A produção implica transformar a realidade social, pressupõe a elevação da consciência, cujo desenvolvimento exige a intrínseca relação do objetivo com o subjetivo. Portanto, constitui-se

³⁹Para Bakhtin (2011) produzimos consciência atuante quando elaboramos perguntas de confronto (Por quê? Como?) e de descrição (Quem sou? Como sou?), ou seja, na consciência consideramos tanto o “herói” quanto o contexto filosófico, estético e ético.

exigência compreender o contexto em que nos produzimos como professora, as relações sociais, as motivações, as necessidades e as possibilidades de transformação. Conhecemos a realidade na medida em que é objeto da atividade humana e, se agimos, corroboramos o critério de verdade presente na prática, porque desenvolvemos uma relação teórica com ela.

As duas faces da práxis, o lado ideal e o lado material estão presentes no modo como nos relacionamos com a realidade, pois, conforme Vázquez (2007, p. 262), a atividade humana é “[...] oferecida nessa dupla vertente [...] por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas em um sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações [...], podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos”. Assim, a relação estabelecida com a atividade prática é simultaneamente objetiva e subjetiva, com grau de dependência e de independência da consciência na unidade intrínseca. Nós não prescindimos da subjetividade, mas também não nos limitamos a ela, pois no decorrer da relação entre o ponto de partida e o de chegada temos o trabalho da consciência, que, apesar de projetar o fim como resultado ideal, não se ausenta em nenhum momento, ao contrário, faz-se presente e ativa no decorrer do processo, inclusive com a intenção de não apenas impetrar o fim previamente estabelecido, mas de modificá-lo a serviço de sua concretização.

Partindo do pressuposto de que a consciência possui semântica complexa e localizada em sistemas funcionais; sendo as funções psicológicas também complexas e variadas (LURIA, 2001), entendemos atividade consciente não apenas como estado de vigília, mas como reação em face da realidade material, da qual temos controle das nossas ações, o que por sua vez exige reorientação das nossas funções superiores, tais como: memória, atenção, emoção, imaginação, pensamento, dentre outras. Com isso, não desconsideramos a função dos mecanismos cerebrais na contribuição da atividade consciente, apenas não é o interesse principal do referido estudo.

O desenvolvimento da consciência está ligado aos fatores exteriores à fisiologia da atividade nervosa superior, e, por isso, é produto da natureza, atributo somente da matéria altamente organizada (AFANASIEV, 1968; LEONTIEV, 1978) do cérebro humano. Em Bakhtin (2009), a consciência, além de refletir, refrata a realidade. Ela é, por isso, produto do trabalho humano e do desenvolvimento social, em que estão subjacentes as materialidades gnosiológica e ontológica (CHEPTULIN, 2004; KOPNIN, 1972).

A elaboração da atividade humana está implicada nas relações que produzimos no contexto social e nas interações. Contudo, necessidade, motivos, ações e operação, isto é, a estrutura da atividade pode ser modificada no contexto específico em que atuamos. Por conseguinte, atividades como o trabalho e a educação representam particularidade específica

da condição humana de transformar a natureza e de a essa transformação nos render, e consolidam o modo de nossa existência e de nossa consciência.

Nesses termos, consciência comum e consciência crítica coexistem. No entanto, sem superar os limites da primeira, torna-se abstrato alcançar a consciência crítica e a práxis. O desenvolvimento da práxis exige a superação do ponto de vista imediato adotado pela consciência comum. Em especial, o trabalho coletivo, particularmente o gerido em processo de colaboração, contribui sobremaneira no desenvolvimento da consciência das necessidades formativas, pois, para realizar o processo de compreensão do mencionado objeto, efetivamos ações e operações com propósitos definidos *a priori* e modificados conforme as necessidades e as relações produzidas.

As relações produzidas entre necessidades formativas e práxis passam pela reflexão da atividade humana. Vimos que necessidades das professoras influenciaram os motivos da atividade e se relacionaram com o movimento possibilitador de transformação da atividade de ser e de estar professor iniciante em contexto colaborativo.

A dimensão antropológica⁴⁰ é condição intrínseca necessária em qualquer atividade humana, bem como na prática educativa. Mesmo que o nível de consciência esteja degradado, toda concepção de mundo, todas as ações e operações pressupõem a ideia de humanidade que se encontra subjacente. Nesse sentido, dialogamos com a influência antropológica filosófica essencialista da Paideia (JAEGER, 2010) e a naturalista romântica de Rousseau (2004).

4.2 Prática educativa: a tripla face

Para compreensão da prática e da práxis, retomamos a Grécia Clássica, situando a problemática a partir do ideal de educação da Paideia; do projeto iluminista romântico do “Emílio ou da Educação”, bem como da perspectiva materialista, buscando apreender a natureza da prática educativa e suas relações com as formas de práticas qualificadas de pedagógica e docente.

A expressão prática educativa é utilizada com frequência em trabalhos acadêmicos, como sinônimo de prática pedagógica, prática docente e práxis, quando se relaciona à atividade desenvolvida no âmbito escolar. É primordial examinarmos seus fundamentos. É possível perguntar: esses conceitos de prática educativa não estariam sendo utilizados de forma restrita?

⁴⁰Antropologia, “[...] origina-se do grego *anthopos* (homem) e *logos* (teoria, ciência), portanto significa todas as teorias a respeito do ser humano [...] dentre elas destacam-se a antropologia científica e a filosófica.” (ARANHA, 2006, p. 150).

O que é educação? Qual seria a natureza da prática educativa e em que ela se distingue ou se aproxima daquelas formas de práticas?

Compreender o que é a prática educativa implica entender que tipo de atividade é a educação. No mundo ocidental, a referência é a Grécia Clássica. Desde a sua origem, a educação foi uma tarefa coletiva. Inicialmente, quando ainda não existiam escolas como as de hoje, a educação era ministrada pela própria família em consonância com a tradição religiosa. Com o advento da *polis*⁴¹, surgiram as primeiras escolas. A educação é pensada desde a Antiguidade, a prática de educar é o princípio pelo qual os grupos humanos conservam e asseguram suas peculiaridades físicas e espirituais.

Se desde a sua gênese, a educação era uma tarefa compartilhada coletivamente, nas sociedades primitivas cabia aos adultos apresentar às crianças e aos jovens as normas e os valores do grupo. Em decorrência, dado o grau de desenvolvimento da sociedade, que naturalmente é compelida a necessitar de educação, emerge a escola como atividade setorizada, conferida a especialistas. O ato de educar, que antes era difuso e exercido por todos, torna-se privilégio de algumas pessoas, que são os professores, e, de modo geral, realizado em lugares específicos, as escolas. O termo educação, comumente referido ao ato educativo, designa a prática educativa social, situada em determinado tempo e espaço. A educação é decorrente das relações entre os seres humanos, e, uma vez que o desenvolvimento social é tributário da consciência das produções que orientam a vida humana, a história da prática educativa está condicionada pela transformação dessas relações e produções consideradas adequadas a cada sociedade.

O retorno às fontes reside na necessidade existencial do ser humano em conhecer a herança cultural e a influência que ela exerce sobre o meio e as pessoas. Da Grécia Clássica, apreenderam-se as formas de pensamento, a oratória, a filosofia entre outros aspectos. O povo grego não criou códigos, leis para serem aplicadas, mas buscou a lei a partir das próprias coisas para orientar a vida e o pensamento. “Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente.” (JAEGER, 2010, p. 13). A formação do homem grego pressupunha a formação nas dimensões corpo e espírito. Os gregos perspectivaram que o ato de educar é uma ação complexa e difícil.

A prática educativa desenvolvida pelos gregos tinha como eixo central a formação do homem em seus vários aspectos. Era uma educação essencialmente antropológica, considerava o homem dotado de razão e que carecia de saber autônomo, sistemático e rigoroso.

⁴¹ Modo de vida urbano, base da civilização ocidental. Entre os séculos V-VI começa a formação da *polis*.

Nesse contexto, nasceu o pensamento adotado pela educação ocidental, que, de modo geral, expressou as seguintes necessidades:

- Formação do homem superior; homem como ser filosófico e político; formação integral do homem, comportamento exterior e atitude interior;
- Produção de conhecimento próprio;
- Descoberta do conhecimento de si pela via do espírito, conforme leis, normas objetivas, propiciando ao pensamento e à ação segurança antes desconhecidos;
- Consolidação das formas de pensamento, da oratória e do estilo;
- Busca das leis nas próprias coisas, gerindo a vida e o pensamento;
- Educação como processo consciente;
- Aquisição de conhecimentos;
- Filosofia ligada à arte e à poesia;
- Moldagem/formação do indivíduo pela norma da comunidade;
- Transmissão de conhecimentos válidos nas áreas de Matemática, Artes, Lógica e Linguagem;
- Espírito criador;
- Legislador com virtudes de filósofo, poeta e retórico, pois ambos têm características educativas;
- Conteúdo moral e prático;
- Consciência do significado da educação;
- Prática educativa e a autoformação do homem, entre outras.

Educação e formação não são provenientes do acaso, mas decorrentes de um trabalho consciente e procederam do tipo de aristocracia cavalheiresca na Grécia. A princípio, educação e formação eram limitadas a determinado grupo social. Quando a sociedade burguesa dominante adotou-as, aqueles ideais se converteram em bem universal e em norma para todos, consolidando-se, pois, como prática educativa.

Cada sociedade prepara o indivíduo para participação nas várias instâncias da vida. Toda sociedade tem sua prática educativa, ambas se exigem e se interpenetram. A educação desenvolvida na Grécia possibilitou a produção de prática educativa. Prática essa manifestada nas ações, nas atitudes, nas aptidões e nos conhecimentos, ou seja, gestada e limitada a determinado grupo social. Nesse cenário, destacava-se a influência dos sofistas e de Sócrates com o poder da retórica, do discurso, a fim de bem educar o cidadão.

Os sofistas representavam pensadores ambulantes que se apresentavam como professores e ensinavam de forma remunerada. Para eles, não interessava que a ideia defendida fosse inadequada, o que interessava era convencer o outro pela oratória. Os pressupostos de Sócrates, ainda que não intencionassem educar o homem, contrapunham-se à educação perspectivada pelos sofistas, pois o eixo era a preocupação com a ação do homem no mundo, a partir de seus próprios conhecimentos, com base na reflexão maiêutica⁴². Nesse entorno, destacavam-se dois tipos de educadores: o sofista, que ensinava com base na intuição e no adestramento, na forma estandardizada de educar; o socrático, no qual o saber era o alimento do espírito, submetido à análise.

Na Grécia Clássica, o projeto educativo era reservado à formação aristocrática, ou seja, destinada a educação de alguns cidadãos da *polis*. Os gregos não educavam para a profissão ou negócio. Os sofistas educavam os homens de Estado e dirigentes para atuarem na vida pública. Com eles, a educação era qualificada como arte ou técnica. Sócrates, por meio da interrogação metódica ou do método maiêutico, tentava combater os sofistas.

Com os filósofos das luzes, do século XVIII, a educação tornou-se, pelo menos em princípio, um direito de todos. O filósofo e pedagogo Rousseau, influenciado pelas luzes da razão, disseminou os fundamentos sobre os quais é edificado o sistema de ensino da cultura ocidental. Para ele, educar era, sobretudo, distanciar o homem dos costumes da aristocracia da época, orientada em torno das convenções sociais. No projeto educativo de Rousseau (2004, p. XXI), traçado para educar seu aluno fictício, Emílio, a educação era a expressão livre do indivíduo no contato com a natureza, cujo objetivo refere-se a “[...] formar um homem livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos. Para o filósofo, o único modo de formar esse homem era considerá-lo como ser livre desde a sua infância.

Rousseau (2004, p. 9), mesmo influenciado pelo cenário da modernidade, não acreditava que as luzes da razão viessem a se acender em cada indivíduo e viabilizar um homem melhor. Ele concebia o poder da educação: “[...] tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. A educação começou com o existir da vida e no contato a natureza, os homens e as coisas. O desenvolvimento do homem era a educação pela natureza; o modo como ensinado a usufruir e a aquisição da própria experiência sobre os objetos que afetam o homem era a educação pelas coisas.

⁴²Sócrates desenvolveu um método próprio de análise filosófica, denominado de “maiêutica” (em grego “parto das ideias”), o qual tem como objetivo possibilitar ao homem o conhecimento de si mesmo. A maiêutica consiste em fazer perguntas e analisar as respostas de maneira sucessiva até chegar à verdade ou contradição do enunciado. (CHAUÍ, 2003, p.123).

Se a prática educativa é parte integrante da educação e da sociedade, aquela que foi desenvolvida na Grécia, e a educação natural, proposta por Rousseau, além de exigência da vida social, também são formas de prover as pessoas dos conhecimentos e das experiências culturais conforme o meio social e em função de suas necessidades. Tanto na Paideia, quanto no Emílio de Rousseau, fica evidente que a condição humana é a vocação comum do indivíduo.

Os gregos descreveram a educação como a virtude⁴³ humana mais difícil de adquirir e que sua essência emerge quando se abandona a ideia de adestramento. Os gregos se dedicaram com afinco ao seu projeto de educação do homem, especialmente, porque ele estava no centro do pensamento grego. “A [...] descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determina a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o humanismo [...]” (JAEGER, 2010, p, 14). Nessa perspectiva, educar contém configuração artística e plástica, cuja essência consiste em moldar a pessoa pela norma da comunidade.

Por meio dessa imagem do homem real, conforme as leis da comunidade, os gregos, paulatinamente, adquiriram consciência clara do significado do problema da educação. A inter-relação entre educação natural e educação moral perpassa todo o projeto educativo de Rousseau (2004, p. 72) com o seguinte fundamento: “Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem”.

Na prática educativa desenvolvida na Grécia, a razão estava acima dos mitos e o homem era o ser mais importante, os instrumentos estavam a seu serviço. Essa prática apresentava duas finalidades: desenvolvimento do cidadão fiel ao Estado; e a formação do homem equilibrado com domínio de si. Um menino ateniense começava sua vida escolar aos seis anos e ficava sob os cuidados do pedagogo que ensinava Aritmética, Literatura, Música, Escrita, Educação Física, além de vigiar seu comportamento moral. A ação educativa não se limitava à escola, os poetas foram os primeiros educadores do mundo grego; o teatro era a escola de todos os cidadãos. Meninas não recebiam qualquer educação formal, aprendiam os ofícios domésticos e os trabalhos manuais com as mães.

Na Grécia Clássica, a vida em sociedade, regulada por leis e pela maneira correta de agir em comunidade, possibilitou um modo de fazer educação que perpassou a modernidade, cujo eixo central era a dimensão antropológica. Em Rousseau, essa prática se fundamentava em projeto que foi fruto de mais de 20 anos de meditação e três anos de escrita, cujo foco era a

⁴³Virtude para os gregos se aproximava da palavra *areté*. É uma disposição para a prática do bem.

dimensão antropológico-filosófica, visando ao desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral do homem em um meio de possibilidades abstratas de relações com o mundo real. Na Pedagogia Naturalista de Rousseau, o homem, com sua individualidade, representava o eixo central, o homem diante de si mesmo e de seu preceptor.

Como já destacado anteriormente, os valores veiculados por Rousseau são individualismo, liberdade e bondade. A educação, para ele, constituía o meio para o homem sair da história e retomar ao seu estado natural, ou seja, criar um indivíduo livre dos males da sociedade. A corrupção do ser humano, segundo Rousseau, aconteceu devido o homem ter se afastado demais do seu estado de natureza. Na verdade, Rousseau (2004) não faz referência à forma de ensino coletivo, embora isso já fosse realidade do contexto da modernidade. A influência do seu pensamento teve poucos efeitos sobre as práticas educativas dos dois séculos posteriores (XVIII-XIX). O filósofo e pedagogo Pestalozzi (1746-1821) pôs em prática as ideias de Rousseau, conforme refere Aranha (2006, p.211): “[...] como bom discípulo de Rousseau, estava convencido da inocência e da bondade humanas, bastando que se estimulasse o desenvolvimento espontâneo do aluno, atitude que o distancia do ensino dogmático e autoritário”. Salvaguardando essa experiência, as ideias de Rousseau reapareceram no século XX, com o movimento da Pedagogia Nova.

Não é possível falar de um começo da educação, pois principia com a própria humanidade e se atualiza para cada contexto social, histórico, político e cultural em determinado tempo e lugar. Toda sociedade educa, haja vista transmitir às gerações costumes, hábitos, maneiras de fazer e de conhecer. Por outro lado, o ensino não nasceu colado à humanidade, começou com os gregos, quando questionaram a natureza, a sociedade, os hábitos, a maneira de governar e de educar. Foi nesse contexto, que sofistas⁴⁴, Sócrates e Platão, propuseram uma maneira de educar.

Se a educação existe em toda parte, o que dizer da natureza da prática educativa? A intenção de expressá-la pressupõe tomar a educação como objeto da prática vivenciada, produzida. Por exemplo, na Grécia, o modelo vivido representa a essência, tanto a reflexão quanto a prática dos homens estão a serviço dessa essência, e a educação sustenta a cultura e impede a manifestação da ideologia. Embora ainda não se possa falar de projeto pedagógico, já que não existe pedagogia no sentido estrito entre os gregos, é possível expressar que eles desenvolveram reflexão sobre os fundamentos da educação e, como consequência, a prática educativa conforme as necessidades do contexto.

⁴⁴ Para Sócrates, Platão e Aristóteles, os sofistas são sujeitos que usam argumentos capciosos em favor do falso, dando-lhe aparência de verdadeiro (JAEGER, 2010).

Da educação desenvolvida na Grécia, a humanidade herdou a reflexão dos princípios básicos centrados no racionalismo e no humanismo. Não se trata ainda da instrução de crianças na sala de aula, pois humanismo, racionalismo e espírito crítico são ideais educativos e privilégios de minoria de homens adultos. A partir da contribuição de Rousseau, instala-se o discurso que não situa mais o adulto, porém, a criança, no centro da educação. Um dos principais legados deixados pelos gregos às gerações futuras foi a prática educativa desenvolvida com adultos já formados e que precisavam do discurso para se transformar. As crianças⁴⁵, na Grécia Antiga, eram educadas na família, pois, de fato, os gregos não conheceram a instituição escola, concebida como espaço coletivo sob a orientação de professores, que ensinam determinado programa.

Passados mais de 200 anos, a âncora lançada por Rousseau para se perceber a criança nela mesma, ainda que no plano teórico, expressa programa educativo e chama a atenção para a importância das regras práticas de orientação dos educadores para o trabalho com os discentes. Embora ocorram diferenças substanciais entre os pressupostos da educação grega e a de Rousseau, é possível encontrar elementos comuns, por exemplo, o fato de que a prática educativa desenvolvida em ambas as modalidades privilegia a dimensão antropológica, a condição existencial das necessidades naturais, físicas, individuais, intelectuais, e de conteúdos moral e prático em face da realidade. Com o processo de democratização da sociedade, a educação é dirigida para todas as classes, ou seja, o professor ensina para a coletividade e no espaço específico, conserva os referenciais humanistas de influência da Grécia e da educação naturalística de Rousseau.

Compreender a prática educativa, especialmente qualificada na dimensão humanista, antropológica, filosófica e naturalística (JAEGER, 2010; ROUSSEAU, 2004) tem alcançado projeções para além das necessidades nas suas adjacências, o que justifica, em parte, a reflexão em torno dos atributos da referida prática relacionada com as necessidades e com o contexto sócio-histórico emergente. Depois de trilhar na historicidade da prática educativa, segue a discussão referente à sua tripla faceta pedagógica, docente e práxis.

A educação existe em diferentes espaços e tempos, nas mais variadas formas, faz parte do conjunto de necessidades humanas e é condição precípua do processo de humanização. O desenvolvimento da sociedade, entre outros aspectos, trouxe a exigência de mais educação, por conseguinte, influencia na maneira que cada grupo social constrói sua prática educativa. O sentido e o significado da prática educativa não permanecem indiferentes às mudanças sociais,

⁴⁵ Exclusivamente para uma minoria de meninos adolescentes, pois a educação grega não atingiu a infância.

culturais e ideológicas. Se a compreensão do processo de ensino passa pela consideração do conjunto das atividades educativas exigidas pela sociedade, logo não se pode pensar a prática educativa restrita ao espaço da sala de aula. Como é corroborada na Paideia (JAEGER, 2010, p. 4), a educação não é propriedade de um indivíduo, “[...] mas pertence por essência à comunidade”. Essa, pois, tem grande influência no esforço de educar seus membros de acordo com o sentir de cada nova geração.

Em Freire (2005, 2011), a natureza humana não é portadora de uma especificidade da qual se extrai sua essência, como entendia a pedagogia da essência⁴⁶, ao neutralizar as contradições. O ser humano se constrói historicamente, logo não é possível distanciar-nos das contradições e dos constrangimentos. Nesses termos, embora aconteçam circunstâncias de causas contrárias, ainda existe a possibilidade real, frequentemente casual (BURLATSKI, 1987). Assim, quaisquer que sejam os pressupostos educativos, filosóficos, construímos prática educativa.

Independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica todos nós desenvolvemos prática educativa. A prática educativa é ação social intencional, parte integrante da vida e do crescimento da sociedade. Desse modo, pesquisadores e pensadores da educação usam o termo prática educativa como sinônimo de prática pedagógica ou prática docente (ZABALA, 1998). Ocorre ainda a utilização do termo prática como equivalente a práxis no sentido utilitário (VÁZQUEZ, 2007).

O trabalho de Souza (2009) anuncia esses conflitos e defende a hipótese de que a formação de professores envolve coletivo de instituições, de sujeitos e de práticas. O sentido da prática educativa, tal como a definição de sociedade, tem mudado e está relacionado à concepção educacional de cada época. Para a discussão neste trabalho, defendemos o pressuposto de que a prática educativa é multidimensional e a prática pedagógica e a prática docente são modalidades daquela.

Se é possível falar em prática educativa em qualquer sociedade, logo ela sempre existiu, ainda que de modo assistemático. Outro aspecto, que é preciso esclarecer, é que, em sentido lato, a prática é genérica, existe em grande variedade. Em sentido estrito, é possível vinculá-la a uma instituição específica com finalidades explícitas de instrução e de ensino por meio de ação consciente, deliberada e planejada. Ainda assim, não se separa daquela forma de prática geral. São diversas as modalidades que assumem a prática educativa, sejam intencionais ou não intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, mas todas se

⁴⁶Referência à prática educativa da Paideia.

interpenetram. A atividade educativa é sempre situada e tributária do modelo de sociedade que lhe faz exigência e determina suas finalidades.

Considerando o exposto, no decorrer do processo colaborativo, as partícipes foram enfáticas ao referir-se à prática, notadamente na perspectiva em que dissociaram a relação com a teoria (UTE 1). No momento em que negociávamos os indicadores de necessidades formativas do quarto encontro colaborativo e do dispositivo de observação, a partícipe **Lia** solicitou enfaticamente: “vamos focar na prática”. A expressão desencadeou a reflexão no encontro colaborativo e, no momento da pós-observação, retomamos a relação no intuito de conseguir esclarecimentos. Em virtude de **Bora** retomar a aula observada no episódio selecionado, faz-se indispensável a descrição da observação.

Relembramos que **Bora** e **Lia** trabalham na Escola Leste 2. A observação aconteceu nos dias 10 e 11 de abril de 2013. Os 33 alunos de **Bora** são do quarto ano do ensino fundamental e o objetivo da aula era “reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros e corpos redondos, identificando faces, arestas e vértices”. Apesar de ser a mesma escola em que **Lia** trabalha, o espaço da sala apresenta condições físicas mais confortáveis, tem quatro ventiladores e duas janelas. A professora **Bora** iniciou a aula revisando o estudo dos sólidos geométricos, fazendo perguntas que variavam do nível descritivo ao informativo, tais como: qual o formato da sala, da janela? Que conteúdo a gente está trabalhando? Vamos buscar o significado de poliedro no dicionário e no livro de Matemática e construir com o material disponibilizado alguns dos sólidos estudados.

Para contextualização da enunciação, sintetizamos a aula de **Bora** no Quadro 8.

Quadro 8 – Episódio da aula de **Bora**

[...] Na aula de Matemática, vamos reconhecer as semelhanças e diferenças entre poliedros e corpos redondos com a identificação das faces, vértices e arestas [...] Vamos formar grupos para confeccionar os sólidos geométricos [...]. Vamos [...] vou confeccionando junto com vocês. O grupo que for terminando, traz para a gente classificar no quadro, conforme caracterização e identificação. Agora, a gente vai abrir o livro de Matemática na página 9 e responder às questões propostas. [...] Esse conteúdo é cobrado na avaliação externa [...] Lembrem-se de fazer a tarefa proposta para casa.

Fonte: Episódios da observação colaborativa de **Bora**, realizada em 10 e 11 de abril de 2013.

Apresentamos os episódios, considerando a questão desencadeadora evidenciada na enunciação de **Lia**: “focar na prática”.

Lida: O que entendemos por “focar na prática”? Qual o entendimento da prática realizada hoje e sua relação com a formação mediada pela colaboração? (Quarto Encontro colaborativo).

Lua: A gente vive a prática na sala de aula, mas falar dela não é fácil. (Quarto Encontro colaborativo).

Lua: No início aqui, eu via a teoria bem longe da prática, a realidade estagnada, sem reflexão, como folhas mortas, petrificadas. Esse discurso que a teoria é uma e a prática é outra é um discurso comum. (Episódio da pós-observação).

Lia: Utilizar a teoria que aprendeu. [...] É a questão da consciência de que não é só fazer, temos que ver as necessidades. (Quarto Encontro colaborativo).

Lia: É diferente porque antes eu era ligada nas minhas dificuldades de trabalhar e atuar fazendo [...] e hoje eu vejo as minhas necessidades e a dos alunos [...]. Antes eu era ligada com a indisciplina. Vejo que essas necessidades podem ser amenizadas através do processo de colaboração. Antes eu dizia que minhas necessidades eram aquilo e acabou, e hoje vejo que não, que as necessidades podem ir além, procurar com que essas necessidades sejam amenizadas, sanadas, questão de procurar unir a teoria com a prática. [...] Eu pretendo não ficar só onde estou [...] hoje eu vejo que através das minhas aulas, eu tento ser uma mediadora de como meu aluno vai utilizar esse conhecimento no dia a dia. O que aconteceu nessas reflexões faz com que a gente enxergue melhor. (Episódio da pós-observação).

Bora: É tudo o que a gente aprende a cada dia, é a ação da teoria. Refletir. (Quarto Encontro colaborativo).

Bora: A prática é um desfecho da teoria, é a vivência. [...] No planejamento [...] que eu fiz, estava abordando o eixo espaço e forma [...] que vou avaliar os alunos na prova bimestral, [...] a necessidade de ter uma proposta, eu realmente gosto de seguir o que planejei. [...] eu não me sinto firme nesse assunto [...], estou estudando o assunto para explicar direito [...]. (Episódio da pós-observação).

As investigações sobre prática têm recebido destaque e remetem a duas alternativas: a sociedade que se tem; e a consequente educação veiculada. A educação é atividade desenvolvida há milhares de anos, e isso implica que a prática educativa também é milenar, enquanto a escola é secular. Mesmo que a gênese da educação seja anterior à escola, a associação entre ambas se naturalizou de tal forma que comumente é remetida para o espaço escolar. Nesses termos, o desenvolvimento das condições de ser e de estar professor iniciante, as mudanças do cenário social e do trabalho também influenciam a atividade docente. Na medida em que o processo colaborativo cria as condições de reflexão crítica, os dizeres são compartilhados e se relacionam com outros dizeres. Consequentemente, somos compelidos a a novas necessidades. Os dizeres iniciais da prática como acepção predominante, como saber utilitário, foram se desenvolvendo a ponto de gerar contradições e conflitos na apreensão do discurso, bem como na sua transmutação.

As enunciações das professoras enfatizam exigências de compreensão da prática para além do significado pragmático. Inicialmente, nas manifestações de necessidades, explicitavam a concepção de prática como discurso facilitado pelo fazer da experiência. No decorrer do processo reflexivo, os discursos se emudeceram, em face da exigência de posicionamento crítico na questão da indisciplina e no domínio de conteúdo da matéria, representados no conjunto das formas de necessidades.

A professora **Lua**, que desde o início (UTE 1, p. 117) do processo de investigação insistia no privilégio da prática, em detrimento da teoria, transformou seu discurso, inclusive, reconhecendo a complexidade da prática, bem como a dissociação da teoria e prática análoga à prática petrificada, lacunar e que convém ao discurso do senso comum. **Lia** alude que no início da pesquisa insistia na questão da indisciplina como a dificuldade principal, buscava agir para coibir o problema, constatado por via diagnóstica. A professora analisou que, atualmente, entende a constatação das necessidades não apenas como ponto de chegada, mas também como ponto de partida na busca de alternativas e na articulação teoria e prática.

Bora vincula a aceção de prática ao que aprendemos todos os dias com implicação da ação teórica e da reflexão. Ressalta que a prática é o coroamento e a vivência da teoria. Em relação ao planejamento da aula realizada, na qual foi submetida ao processo de observação, a professora destaca a necessidade de trabalhar o conteúdo para avaliação bimestral, e que, “realmente”, prefere cumprir o que planejou, porque não se sente segura quanto ao conteúdo trabalhado.

Em face da perspectiva atribuída ao desejo de aplicar exatamente o que foi planejado, buscamos esclarecimentos de **Bora**, conforme episódio da pós- observação:

Lida: Esclareça as intenções e os procedimentos do seu planejamento.

Bora: Seguir o que estava na proposta. [...], depois desses questionamentos [...] [silêncio]. Eu acho [...] sempre fui assim, meio termo, [...] em Matemática. [...] preciso me aprofundar no conteúdo, fazer mais ligação [...]

Lida: Pense na aula de hoje e como faria ao organizar novamente essa aula?

Bora: Depois dessa discussão eu percebi que perdi um pouco o foco [...] eu estava insegura [...] Acho que planejar melhor [...] Vejo que a colaboração desenvolve a aprendizagem de ambos os lados, meu e dos alunos.

Neste enunciado, **Lida** dirige o questionamento à **Bora**, porque entende que ela estava conduzindo o planejamento para perspectiva instrumental tecnicista. Todavia, não chama sua atenção por meio da orientação direta. Ao invés disso, busca engajamento da professora no desencadeamento da interação verbal que a conduza a escutar o próprio discurso. A professora **Bora** assegura a intencionalidade fidedigna ao planejado, emudece, retoma o verbo e enfatiza as lacunas expressas com a disciplina Matemática, desde a educação básica, e destaca a função da colaboração na aprendizagem da professora e do aluno.

A dimensão responsiva denotada por **Lida** no processo colaborativo, especialmente ao engajar a partícipe, implica em pensar na função efetiva que o outro exerce no processo de interação. Para Bakhtin (2009), temos necessidade estética e filosófica do outro, da sua visão e

criação de sentidos. Por meio da interação com a palavra alheia, somos provocados a agir, a responder, produzindo a palavra particular.

Ressaltamos a contribuição do discurso de Heller (1986), ao analisar a teoria das necessidades em Marx, destacando a raiz histórico-filosófico-antropológica, em que, no processo de produção da sociedade, as necessidades se desenvolvem e se modificam, o que delineia nova forma de organizar a prática educativa. Nesse âmbito, convém tecer considerações para esclarecimento do triângulo prática educativa, prática docente e prática pedagógica.

A educação conserva o ideal da Paideia, que é o de contribuir para o processo de humanização⁴⁷ das pessoas, em seus diversos aspectos. Seus objetivos vêm adquirindo diferentes características, tais como: escolar, paralela, religiosa, profissional, entre outras. Também tem ocorrido esse movimento com a prática educativa, em que, na tentativa de esclarecer, há quem crie mais adjetivações, muitas vezes não garantindo diferença substancial. Por exemplo, Souza (2009) classifica a prática pedagógica como práxis, e a prática educativa como práxis pedagógica. No entanto, prática educativa, prática pedagógica, prática docente e práxis estão interconectadas por meio de objetivos específicos da educação.

Quando Rousseau (2004) prioriza a educação pelas coisas, em detrimento da educação pelas palavras, substitui o conhecimento da essência pelo conhecimento do homem e de suas sensações. No entanto, o eixo fundamental no âmbito da prática educativa não é a negação do *logos* para ação ou seu contrário, mas a compreensão sinérgica de cada um dos intervenientes na atividade educativa, na sua universalidade e singularidade. Assim, quando **Lua** e **Lia** analisam seus dizeres presumidos e existentes no movimento da pesquisa, e se reconhecem para além de fazedoras da prática – como agentes que pensam e fazem essa prática –, ampliam suas réplicas e endereçam o agir colaborativo como palavra alheia e particular. Por conseguinte, **Bora** reafirma o discurso da palavra neutra, alicerçada nos princípios da racionalidade técnica, da eficácia e da eficiência, e, quando instigada na reflexão, recorre à raiz histórica, antropológica e filosófica (HELLER, 1986; MARX; ENGELS, 2002) em que se produziu como estudante e professora. Assim, a pergunta geradora provocou na partícipe a justificação de sua réplica.

O questionamento gerado na comunicação verbal trouxe à tona a emergência do princípio de relação intrínseca teoria e prática, subsidiando, inclusive, o posicionamento

⁴⁷ Para os gregos, a humanização não está diretamente relacionada à subjetividade, mas especialmente à consciencialização das leis gerais que determinam a essência humana, nas palavras de Jaeger (2010, p. 14-15): “Humanismo vem de *humanitas*”.

endereçado do discurso convergente de adaptação ou de compreensão responsiva deste trabalho. É possível relacionar atitude responsiva das partícipes envolvidas na interação verbal, ou seja, a prática plasmada na consciência reiterativa entra em conflito, permitindo que as partícipes interpretem suas necessidades, conforme evidenciado nos seus dizeres proferidos e existentes. Para Morin (2010, p. 335), “[...] uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é a chegada; é a possibilidade de uma partida”.

Não é possível negar a influência do pensamento moderno decorrente da cosmovisão⁴⁸ grega, e que, na atualidade, esses pressupostos têm deixado suas marcas. O esforço de avançar, tanto com o essencialismo quanto com o naturalismo idealista, pode ser encontrado na filosofia da práxis em Vázquez (2007) e na proposta pedagógica da práxis dialógica freireana (2005). Nas circunstâncias atuais, a prática educativa que faz sentido não é somente a que se firma apenas o ideal de humanização, mas, também, a que está impregnada da práxis designada como prática humana objetiva e subjetiva com intencionalidade reflexiva, ou seja, com um elevado nível de consciência dela. A esse respeito, prosseguimos, abordando os episódios da concepção de prática das partícipes, a partir da solicitação “focar na prática”.

Tina: Prática se resume no que a gente faz durante o dia a dia, a elaboração do plano de aula, como pensar, aplicar esse determinado conteúdo [...] Relacionar a prática em espaços escolares e não escolares. Estar sempre pensando para fazer essa ligação.

Cit: [...] Essa prática, **Tina**, existe de duas formas. Aquela que exige objetivo imediato e outro objetivo futuro vai depender da elaboração, da reflexão. Então, a nossa prática é constante, ela não é só para atender as necessidades do agora, imediatas.

Lida: Vamos exemplificar.

Cit: A gente precisa compreender os objetivos gerais e específicos do ensino, ver as habilidades. Às vezes, o aluno é preparado para avaliação externa, [...] a grade de conteúdo, muitas vezes, a gente passa o conteúdo de forma necessária para a prova, é preciso ver não só para a aprendizagem da prova, mas se realmente o aluno aprendeu. Exemplo: ensinar o conteúdo para aquela prova, o aluno fez a prova, [...] fica naquilo que estou precisando só para hoje. Aprendizagem mecânica, fingir que a gente ensina e que o aluno aprende [...] Prática não faz sentido sem a teoria, isto exige nível de consciência [...] Se eu separar, só vou fazer, não tem a minha colaboração, não tem elaboração, a preocupação vai ser o resultado [...] formar o outro é muita responsabilidade.

Na enunciação exposta, a interação verbal surge como díade conversacional entre duas partícipes, rompida apenas pelo questionamento de **Lida**, solicitando esclarecimento por meio de exemplificação. **Tina**, na qualidade de graduanda do curso de Pedagogia, atribui à prática: o fazer, a preparação do plano de aula, o pensar sobre o conteúdo e a sua aplicação.

⁴⁸ Conjunto das ideias presentes e vigentes numa determinada sociedade ou implícitas numa teoria sistematizada. Pode-se consultar Severino (2007, p. 53).

Outro atributo, evidenciado pela partícipe, diz respeito às várias facetas da prática. **Cit** remete ao discurso de **Tina**, negando a restrição da prática às necessidades imediatas, e, ao mesmo tempo, aferindo objetivos imediatos e potenciais da prática. O discurso da díade mobilizou a enunciação de **Lida**, ao verbalizar o pedido de exemplo.

Constatamos, na contrapalavra de **Cit**, evidências de que não desconsidera a prática imediata, e que também não a concebe como única, pois prospectiva outra forma, com propósitos abrangentes. Nesse caso, a professora conserva a prática, conforme focalizado na UTE 1 (p. 116). No entanto, evidencia atributos de expansão ao admitir a existência de outro modo de organizar o conteúdo, trazendo atributos de desenvolvimento e de réplicas elaboradas, embrenhadas na justificação da palavra particular.

O posicionamento endereçado de **Cit** e o modo de compreender a prática sinalizam para o desenvolvimento, no sentido de que a negação de conhecimentos anteriores constitui conservação e superação, resultado das relações de oposição e de interação nas reflexões com a teoria e a prática, ou seja, fruto das contradições internas, nas quais o processo colaborativo propiciou as condições de travessia. Segundo Afanasiev (1968, p. 137), “[...] a negação [...] momento inseparável do desenvolvimento da própria realidade [...] é também inerente ao desenvolvimento do conhecimento e das ciências”.

Em Freire (2005) e Vázquez (2007), o homem não é produto da natureza, mas da história. Dessa maneira, ao longo do desenvolvimento histórico e filosófico no pensamento pedagógico aparece a contraposição teoria e prática. Há momentos em que a teoria se apresenta tão onipotente em suas relações com a realidade, que somente se vê a si mesma e se configura de tal modo que aparentemente pode se mostrar como práxis⁴⁹. Também ocorre com a prática, que, às vezes, é apreciada como simples aplicação ou degradação da teoria. Por exemplo, foi o ponto de vista do pensamento grego antigo, cujos germes são petrificados na contemporaneidade das nossas vozes, como destacam **Lua** (p. 178) e os pressupostos bakhtinianos.

Considerando o enunciado de **Tina** e as evidências demonstradas no discurso de **Cit**, as práticas não se restringem à escola, tampouco ao contexto imediato. Convocamos a discussão de práticas a partir da relação com o objeto da Didática, em Franco (2012), destacando que a expressão prática educativa concorre para a concretização de processos educacionais. Por sua vez, prática pedagógica diz respeito a práticas sociais com finalidade de realizar-se no

⁴⁹ Característica, sobretudo do idealismo, especialmente em Hegel. Maiores esclarecimentos em Vázquez (2007, p. 243).

pedagógico, e prática docente se torna pedagógica quando é processo intencional, com nível de consciência ativado durante o planejado e o realizado.

Não desprezamos a faceta educacional das práticas como processos, tal fundamentação é genérica na sua qualificação. Vamos procurar os fios para tecer a singularidade. Todas as práticas constituem-se em campos que partilham a ação educativa, a intencionalidade, pois, como já dissemos, a vida social é fundamentalmente prática. Agimos sobre e a partir das necessidades. Entendemos que três aspectos influenciam na compreensão das práticas, sejam elas educativas, pedagógicas ou docentes: as necessidades, o nível de consciência, e a intencionalidade.

Condições sócio-históricas, pressupostos, conceitos e volitividades contribuem na produção das manifestações das práticas referidas. A antecipação da prática, baseada no conhecimento e nas ligações necessárias do objeto, e sobre a compreensão do que se passa nas realidades imediata e mediata, constituem-se em trabalho do pensamento e da ação, concorrendo para sua compreensão e transformação. Para Cheptulin (2004, p. 104), a consciência antecipa a realidade, concretiza as possibilidades. Por conseguinte, sem que esse plano seja antecipado, indicando os caminhos da realidade, conforme as necessidades, a transformação torna-se abstrata, pois, “[...] a consciência [é] aspecto necessário da atividade produtiva”. Produção e consciência são desenvolvidas concomitantemente.

No momento em que o processo colaborativo se restringe à díade conversacional entre **Cit** e **Tina**, há restrição de compartilhamento, isto é, a singularidade do outro, o terceiro no discurso não é afirmado. O instante em que a colaboração está restrita às duas interlocutoras do discurso, ocorre colaboração simplificada. A interação de **Cit**, bem como de **Lida**, são fundamentais na elaboração do posicionamento responsivo, na produção do discurso, implicando o outro. Conforme aborda Bakhtin (2009, 2011), ainda que toda réplica apresente atributo monológico, carrega uma comunicação verbal exterior, ou seja, um diálogo abrangente.

No sentido amplo da enunciação: a prática educativa é ação intencional que acontece em diferentes lugares e tempos; prática pedagógica é processo educativo, que também se dá em vários espaços, no atendimento das necessidades sociais, práticas e teóricas; e prática docente traz o qualitativo de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar. Souza (2009, p. 24) assegura: “[...] temos de afinar nossa reflexão para não confundir ou não reduzir a concepção de prática ou práxis pedagógica à prática docente”.

É imprescindível admitir que a prática docente, atribuída à função do professor em contexto escolar, traz a expectativa de que quem a desenvolve se volta para finalidades e

objetivos intencionais crítico-reflexivos. Contudo, considerando que a profissão docente engloba profissionais de diferentes áreas, portando diferentes concepções, entre outros aspectos, advém a explicação da ausência e da insuficiência de conhecimentos pedagógicos. Prática docente remete à ação do professor e ao contexto escolar, mas isso não é suficiente e necessário para qualificá-la de pedagógica. Será, se a intencionalidade for ação planejada e concretamente realizada com estado ativo da consciência, tanto no ato idealizado quanto na sua operacionalização.

Nesses termos, prática educativa é expressão ampla que engloba a sua tripla face: pedagógica, docente e práxis. A estrutura da prática compõe-se de múltiplos determinantes, tem sua justificação na perspectiva institucional, organizativa e nas possibilidades reais e abstratas geradas no contexto sócio-histórico. Cada modalidade ou face tem sua unidade própria na diversidade das práticas educativas.

Os atributos correspondentes ao pedagógico, ao docente e à práxis partem das contradições internas da prática educativa, que, em virtude das exigências da realidade e dos conflitos gerados, são fontes motrizes de desenvolvimento de cada face da prática, conforme os significados e os sentidos produzidos no contexto histórico-social.

Necessidades advêm da prática, são manifestadas por meio do trabalho, nas relações sociais, na criação ou na práxis; têm finalidades, cuja realização, como destacamos anteriormente, exige trabalho ativo da consciência e das condições materiais. Como a realidade não está determinada na sua completude, a necessidade de desenvolver práxis, no contexto docente, existe em possibilidades, cuja realidade carrega a premissa abstrata do devir. Sendo assim, o professor iniciante é parte responsável na construção de sua história, de suas necessidades da vida pessoal e profissional, bem como de sua transformação e também das circunstâncias.

Nesse processo, a colaboração é condição fundamental para que as causas e as casualidades das necessidades venham à tona, e as partícipes, à medida que são engajadas na reflexão, possam expandir sua consciência e, por conseguinte, transformar suas práticas.

Toda atividade é condicionada por necessidades da própria vida, cuja função é orientar-nos na realidade objetiva-subjetiva e na busca pela transformação. É intrínseco à condição humana o ato de criar, de ousar, além da habilidade de transmitir a história para os descendentes, e, sobretudo, de refletir criticamente. Em face desse potencial de mudar o contexto por meio de nossas ações, diferenciamo-nos dos outros animais, envolvemo-nos nas atividades da sociedade em que nos inserimos, constituindo-nos como pessoa, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, produzimos o entorno social.

O conceito de atividade surgiu, inicialmente, nos escritos de Marx e Engels (2002), concomitantemente ao sentido de trabalho, em sua dupla relação: a natural e a social. Para Leontiev (1978), foi a noção de atividade, na perspectiva marxista, que originou o método científico para analisar o funcionamento da consciência social e individual, isto é, o desenvolvimento do homem como ser social.

Na expressão de Marx e Engels (2002), o conceito de trabalho⁵⁰ abrange ontologicamente o todo da existência do homem, ou seja, não se trata de atividade determinada, atribuída no sentido econômico, mas a práxis fundamental da espécie humana, na qual acontece integração entre homem e objetividade. Partindo desse entendimento, a atividade desenvolvida é a que qualifica a espécie, e, por conseguinte, o traço distintivo é a atividade consciente. Então, a atividade do animal é biológica e instintiva e sua produção não vai além do que necessita imediatamente para si e para sua prole, ou seja, “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal.” (LEONTIEV, 1978, p. 67).

A compreensão de que todos os atos humanos são mediados, é central na Teoria da Atividade. Entendemos por atividade coletiva qualquer modo de nos relacionar, movido por atos intencionais que acontecem no contexto de relações sociais. Nesses termos, a colaboração constitui-se em movimento possibilitador de transmutação da atividade de ser e de estar professor em caráter coletivo. Destarte, a mediação do contexto colaborativo por meio da linguagem crítica é oportunidade na qual ampliamos o discurso da interpretação das necessidades e viabilizamos práxis.

A colaboração é dispositivo por meio do qual oportunizamos espaço de reflexão crítica. As enunciações da pós-observação de **Bora** elucidam as influências da reflexão colaborativa, trazendo à tona a insatisfação com a prática docente vivida e as possibilidades na compreensão da sua função.

Lida: Como o processo de colaboração tem subsidiado sua prática docente?

Bora: Os encontros têm sido importantíssimos [...] estou aprendendo bastante com as professoras e com a pesquisadora. Seria muito importante se todo professor iniciante tivesse momentos assim, de trocar, compartilhar e aprender juntos [...] Cada encontro tem me ajudado a refletir o que tenho feito na minha prática e me deparo com sentimento de frustração [...] preciso aprender muito [...] minhas necessidades são várias, parece que têm aumentado [...] tenho percebido minha dificuldade em identificar as necessidades dos meus alunos [...] O que tenho ouvido e aprendido nos encontros, procuro colocar em prática na sala de aula. Por exemplo, na minha sala tem alunos difíceis, que estão

⁵⁰O trabalho no modelo de sociedade capitalista também apresenta o inverso, podendo se constituir em instrumento de alienação na mediada em que o homem não se reconhece nos produtos que gestou ou contribuiu de alguma maneira para sua produção.

sempre chamando atenção [...] Então procurei entender e vi que não era falta de interesse deles, era que eles não estavam compreendendo a atividade, não estavam acompanhando. [...] É importante conhecer a realidade dos nossos alunos para poder modificar; o aluno precisa ser ouvido [...] Vejo que não é só passar conteúdo e aplicar tarefas, pensando que bastaria [...] É procurar desenvolver bastante o diálogo [...], incentivando as potencialidades, propondo situações problemas que eles compreendam o que está sendo trabalhado [...] É muito difícil [...], principalmente atingir a todos. [...] também tenho minhas necessidades, de saber mais do conteúdo.

No episódio, **Bora** tematiza os atributos da colaboração, destacando: a relevância da abordagem e do aprendizado com os pares; extensão com a categoria de professor iniciante; variedade e ampliação das necessidades docentes; identificação das necessidades discente e docente; relação entre o aprendizado da colaboração e a prática docente vivida. A professora ratifica suas proposições na relação com o discurso da prática docente, focalizando a complexidade da temática necessidade.

A atividade do ser professor existe na relação com os atos planejados e que, por meio da colaboração, traz à tona as necessidades de professores iniciantes. **Bora** demonstra, no discurso, evidências da prática crítica, focalizando que não é suficiente a transmissão de conteúdo, atribuindo à prática a exigência do diálogo e da problematização do ensino-aprendizagem. Todavia, na aula observada, a professora não faz uso da problematização para além das questões de nível descritivo e informativo, ou seja, o discurso carece de exame crítico da realidade social dos discentes, da função da aula, bem como a consideração dos valores, das crenças e dos conhecimentos como partes integrantes da atividade discente.

Apesar de a aula observada de **Bora** não fazer uso de questões de confronto e de reconstrução, constamos que na enunciação da pós-observação (p. 179), a professora concebe novas possibilidades e propõe outras atividades, ou seja, reconstrói sua aula com indicativo de mudança. Nesses termos, a necessidade, como elemento da estrutura da atividade docente, caracteriza-se como cognoscitiva e teleológica, ou seja, tem objetivo e finalidade; tem conteúdo concreto, é real; é possível de ser reiterada em situações diversas e em diferentes momentos; é suscetível de desenvolvimento, em virtude da ampliação dos instrumentos e objetos, e, em decorrência, a condição colaborativa possibilita práxis.

O discurso de **Bora** indica que ela não está em harmonia com a realidade de sua prática docente, conforme ressalta: “[...] cada encontro tem me ajudado a refletir o que tenho feito na minha prática e me deparo com sentimento de frustração [...]”. Ela sinaliza que os discentes têm necessidades, da mesma forma que o docente. Conforme Vázquez (2007, p. 222), a insatisfação humana com a realidade presente é passo inicial para a manifestação de necessidades e, se limitada ao sentimento de descontentamento, representa somente “[...] o que

ainda não se conseguiu alcançar”. Assim sendo, o trabalho colaborativo é dispositivo importante para que a insatisfação se converta em exigência de ação.

Partimos do pressuposto que as condições geradas no movimento colaborativo contribuíram para que o discurso de **Bora** não se limite às possibilidades abstratas, haja vista que, se a possibilidade real, hoje, é contida, ou, no estado de relativo equilíbrio em face das condições causadas, especialmente, se o processo de colaboração prosseguir, no futuro, as possibilidades necessárias se transformarão.

Ao elaborarmos os objetivos para uma aula, pensamos no percurso didático, nas intenções de operacionalização. Ou seja, esse processo é produto da consciência, e, no momento de desenvolvimento da aula, os fins projetados inicialmente são realizados, e a atividade da consciência é significada nas interações com a aula real e as necessidades reveladas. Segundo Rubinstein (1972), a evolução humana está vinculada à história das necessidades e essas nos estimulam para a atividade. Independente do contexto cultural, social e histórico em que nos encontramos, sempre haverá necessidades. Algumas delas têm configuração tão pessoal, que não identificamos ao certo ao que atendem, ainda assim são reais e podem se manifestar de modo explícito e implícito. Na medida em que as partícipes interagem colaborativamente, acontece movimentação dos seus dizeres e fazeres.

As práticas e as necessidades não existem em si. Elas são sempre relativas aos indivíduos, aos contextos e decorrem das relações com a história, com a sociedade e com a cultura existente, ou seja, produzir a prática é necessidade atualizada em cada conjuntura, seja profissional, pessoal, social, que tivemos, temos e que teremos. O trabalho com o outro, e em colaboração, conforme destaca **Bora**, influencia a prática e o contexto no qual estamos inseridos. Afanasiev (1968, p. 180), ao enfatizar o atributo social da prática, focaliza-a, sobretudo, como atividade que envolve “[...] todos os trabalhadores, dos que produzem bens materiais [...] a prática impõe determinadas tarefas ao conhecimento e contribui para resolvê-las”. Por conseguinte, prática educativa, prática pedagógica e prática docente, em determinado momento, constituíram-se em atividade e práxis.

As enunciações do quarto encontro colaborativo, estruturado no episódio de **Lia**, tematiza sobre a existência contínua das necessidades, o desenvolvimento da prática pedagógica e a exigência da colaboração.

Lida: Como a colaboração sobre as necessidades tem subsidiado sua prática docente?

Lia: Revendo sobre o que dialogamos sobre nossas necessidades, conscientizo-me que elas sempre irão surgir. Não da mesma forma e nem no mesmo momento vivido, pois algumas a gente vai

sabendo lidar [...] mas a prática pedagógica⁵¹ está sempre evoluindo junto com nossa sociedade [...] na educação há necessidade de melhorar a prática pedagógica através de formação continuada. No processo de reflexão é aonde percebemos e queremos a transformação da nossa realidade escolar [...] refletindo sobre a colaboração, podemos afirmar que ela é uma valiosa ferramenta na nossa prática pedagógica [...], pois alcançamos objetivo comum através da comunicação, do diálogo em que o grupo exprime opiniões, reflexões e críticas que irão contribuir para o crescimento do conhecimento [...] do compartilhamento, da responsabilidade e da prática da gente. [...] Resumindo, é grande a importância do grupo colaborativo dentro da realidade escolar. Abrangendo a formação do professor, do coordenador e do gestor, seria muito interessante a metodologia colaborativa utilizada aqui [...].

A professora sintetiza a compreensão que vem erigindo das necessidades, destacando a existência contínua e a multiface com que se apresentam. Informa a exigência de desenvolvimento da prática docente por meio de investimento em formação contínua, realçando o contexto reflexivo e colaborativo como ambiente propício em que se percebe e deseja a transformação da realidade escolar. **Lia** discorre sobre a função da colaboração na prática pedagógica, perspectivando a relevância do dispositivo na realidade da escola, na constituição de grupo, envolvendo professores, gestores e coordenadores.

Na enunciação de **Lia**, encontramos evidências da produção relacionadas às necessidades e à medida que vai demonstrando sua compreensão, elabora novas necessidades, conseqüentemente “produz a si mesma” (VÁZQUEZ, 2007, p. 128). A professora traz evidências de que o conteúdo e a forma das necessidades vão emergindo na interação com os pares, na prática pedagógica. Conseqüentemente, no processo de reflexão que se revela crítico, apreendemos o germe da transformação. “A mudança do caráter⁵² leva à mudança do objeto, à sua transformação em outro.” (AFANASIEV, 1968, p. 124). Entendemos que a colaboração fomenta a produção de necessidades, pois cria as condições de engajamento no diálogo e faz interações e oposições que exigem consciência atuante. Para Bakhtin (2011), elaboramos consciência atuante quando consideramos o autor da interação, o contexto filosófico, estético e ético do enunciado.

No contexto de trabalho colaborativo, conforme a discussão do episódio, na compreensão das necessidades formativas, o professor não é somente usuário do saber, mas agente que cria, interage e produz conhecimentos. Essa perspectiva coloca exigências complexas na interpretação das necessidades de formação de professores iniciantes; pressupõe a exigência do professor crítico-reflexivo, isto é, como possuidor de discurso que, ao incorporar

⁵¹Fizemos opção nesta tese em denominar “prática docente”.

⁵²Na lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, caráter, significa qualidade (AFANASIEV, 1968, p. 122-124).

aspectos técnicos, deve também agregar elementos filosóficos, políticos, éticos e estéticos que geram a prática educativa (GIROUX, 1997; FREIRE, 2005).

O discurso sobre necessidades é perspectivado como expressão do *devir*, conforme destacam, respectivamente, **Bora e Lia**: “minhas necessidades são várias, [...] tem aumentado (p. 185-186); [...] conscientizo-me de que elas sempre irão surgir.” (p. 187). Em face do exposto, a função do professor como agente transformador coloca exigências de que docente e discente interpretem o mundo criticamente e atuem para transmutá-lo. A enunciação da pós-observação de **Lia** expressa a relação entre a aula pensada e a realizada (descrita no quadro-síntese da aula, p. 146), enaltecendo possibilidades de pensar e de organizar formação e docência.

Lida: Como a aula pensada e a realizada contribuíram para o desenvolvimento docente e discente?

Lia: [...] tenho procurado construir o conhecimento de modo contextualizado, não é fácil [...] procuro perguntar a partir da realidade [...] Hoje reconheço que [...] consigo ver as coisas de modo holístico, de um todo [...] Por exemplo, na aula, quando o Joaquim falou sobre a medição da temperatura do corpo [...] vejo o quanto os alunos crescem com aulas mais questionadoras. [...] Então, os alunos vão ajudando a construir a aula, um assunto vai puxando o outro e a aula vai acontecendo além do objetivado [...] E o conhecimento que os alunos adquirem aqui levam para a vida. [...] Naquele encontro que você perguntou: “para que/quem o nosso planejamento estava servindo?” Para responder tivemos que refletir bastante, levantando vários aspectos, entre eles a relação com a realidade. O meu planejamento, acredito estar servindo para atender às necessidades dos alunos, deixando eles mais conscientizado e incluindo os valores humanos e éticos para o bem comum. Refletir sobre a situação em que vivem para mudar e melhorar a realidade presente [...]. Pois em questão educacional a Filosofia também nos faz questionar sobre os pressupostos teóricos estudados, nos oferecem respostas e buscas de grandes questionamentos que nos envolvem socialmente, levando-nos a querer saber quais princípios e orientações das nossas reflexões, práticas e planejamento [...] Se [...] a prática pedagógica condiz com a realidade dos alunos, entre outras questões.

Lia, ao buscar as relações entre a aula pensada e realizada expressa os atributos: contextualização; indagação sobre a realidade; visão holística; construção da aula com os discentes; suplantação do planejado; articulação do conhecimento na vida real; planejamento no atendimento de necessidades; consciência e valores humanos.

Conforme o seu enunciado, no âmbito educacional, a Filosofia contribui para indagar as pressuposições da teoria estudada, conduzindo-nos a respostas e na elaboração de novos questionamentos, inclusive almejando conhecer a base de sustentação das nossas reflexões, da prática e do planejamento. A esse respeito, Vieira Pinto (1969, p. 4) expressa: “[...] a ciência só pode tornar-se instrumento de libertação do homem [...] se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social”. Destarte, na colaboração, o pressuposto filosófico é fundamental na elaboração da linguagem crítica e, conseqüentemente, na expansão da consciência.

A professora reconstrói sua ação com engajamento efetivo no processo de pesquisa e na maneira de agir na aula, caracterizando o contexto vivido e a compreensão que vem elaborando a partir da colaboração. Nesses termos, **Lia** estende as reflexões que, embora individual, constroem-se nas relações sociais mediadas pela linguagem colaborativa, viabilizando, segundo Vázquez (2007), que o objeto plasmado, antes na consciência e revelado na prática, possibilitasse o enfrentamento das necessidades de modo compreensivo na medida em que materializa, em suas enunciações, a expansão de sua prática docente, demonstrada por meio da réplica elaborada.

Dando continuidade ao processo de análise, apresentamos a enunciação de **Lua**, extraída do quarto encontro, tematizando a influência do processo de reflexão concernente nas relações teoria-prática.

Lua: Pra mim, quando falava de teoria, só pensava nos autores. Aquela prática que eu falava antes dessa colaboração era aquela prática que eu fazia e não refletia. A experiência do planejamento que eu mudei, conforme a necessidade do aluno e não a minha. A **Lida** perguntava muito sobre meu planejamento, naquela primeira e segunda colaboração. Ela perguntava: “e o que é isso tem a ver com a teoria e a prática no seu planejamento.” Então estou refletindo, teorizando, a teoria não está só nos autores. Teoria significa examinar, para ter a ideia, inteirar a prática e transformar. A teoria só existe se provada na prática. Se a gente não reflete, a aplicação da teoria é mecânica. Mas nem todo dia a gente faz certo, mas precisa refletir.

A professora retoma, no episódio, os momentos iniciais de reflexão concernentes às relações teoria e prática, reconhecendo a prática atribuída ao fazer. O planejamento é resgatado na perspectiva de considerar as necessidades dos alunos e não restrito ao da docente. **Lua** evidencia os questionamentos de **Lida** durante o processo colaborativo e a consequente significação do discurso no qual interage com a teoria referida, inclusive ressalta a função da teoria como análise da prática e na perspectiva da transformação. Afirma a existência objetiva da teoria independente das ideias e concepções de seletos autores e se reconhece como agente que necessita refletir a mencionada articulação, caso contrário ocorreria aplicação ao modo mecanizado. Contudo, admite que não é sempre que se consegue estabelecer a relação.

Constatamos, no enunciado de **Lua**, asserções justificadas da relação teoria e prática, na qual a professora nega a interpretação anterior de reiteração da prática limitada à ação e traz o sentido da análise da teoria para além do alcance da visão contemplativa, ou seja, apresenta o atributo da transformação. Assim, ao conceber a relação teoria e prática como atividade que é decorrente de sua ação, não nega a existência da realidade exterior, e, independente de sua vontade, contribuindo para que afirme: “[...] nem todo dia a gente faz certo, [...]”. Por essa razão, encontramos qualificadores de que a prática docente está imbricada na elaboração tanto

das necessidades quanto das possibilidades. Diante do inacabamento humano, nem sempre aceitamos as condições determinadas e criamos dispositivos para enfrentamento da linguagem estabelecida.

A partícipe refere-se ao início do processo colaborativo como circunstância em que defendia o distanciamento entre teoria e prática, confirmando atributos de exaltação das dimensões acadêmica, técnica e prática. **Lua** significa o discurso, destacando a função da interação comunicativa, por meio dos questionamentos gerados, e a compreensão de que a teoria não pertence somente aos enunciadores referendados nas autoridades intelectuais. A professora coloca-se como agente capaz de produzir teoria, inclusive, sai do lugar de espectadora e se perspectiva como agente produtora de transformação teórica. Conseqüentemente, admite o discurso da palavra alheia, mas também se inclui por meio da palavra particular. De acordo com Bakhtin (2011), o inacabamento humano contrapõe-se ao futuro determinado. Ao que complementamos: também se contrapõe ao discurso da linguagem estabelecida.

Em face da enunciação de **Lua** abordar o dispositivo de observação, descrevemos a aula da professora e apresentamos o respectivo episódio. A observação colaborativa da aula de **Lua** aconteceu na tarde do dia nove de maio de 2013. Acompanhamos a docente e os 27 discentes do terceiro ano do ensino do ensino fundamental desde a recepção, no pátio da escola. Observamos que nesse ambiente são disponibilizados exemplares de literatura infantil, especialmente contos de fadas e revistas em quadrinhos para acesso dos alunos, enquanto aguardam as boas-vindas dos gestores e professores. Na escola não existe espaço de convivência disponibilizado com bancos de assentos ou cadeiras para os pais e responsáveis aguardarem na entrada e na saída dos discentes.

Adentramos a sala de aula e rememoramos o discurso de **Lua** concernente à insuficiência de ventilação na sala de aula. Apesar de ser no período em que, no contexto nordestino, há menos incidências de elevadas temperaturas, pudemos viver e sentir a urgência do ventilador, conforme reclamou a professora nos encontros colaborativos. **Lua** inicia retomando a aula anterior, na qual havia discutido o gênero fábula, faz questionamento e com frequência faz uso de toalha de papel para enxugar o excesso de sudorese no rosto. Prossegue, aproximando-se de alguns discentes e indaga a respeito dos quatro alunos ausentes naquela manhã.

No Quadro 9, apresentamos o episódio da aula de **Lua**.

Quadro 9 – Episódio da aula de **Lua**

[...] Na aula passada estudamos a fábula [...] e produzimos texto coletivo em que os animais [...] Como se chamavam os animais? Quem aqui tem o prenome com essas iniciais? Quem tem no restante do nome? Então, hoje, vamos estudar a letra “G” a partir do texto estudado [...] Trouxe o texto desmontado para a gente fazer a montagem [...] Vamos fazer a leitura primeiro e discutir. [...] Quantas letras tem no nome? Vamos ouvir o André Luís o que você acha da resposta do colega? [...] Vou distribuir a cópia do texto para cada aluno, mas vamos ficar em trio, para ficar melhor. Atenção, a gente faz a discussão coletiva, mas a montagem é individual [...] Vamos prestar atenção, silêncio, e o nosso combinado das regras? [Um aluno reclama que está muito calor] [...] já comuniquei que vou naquele programa de televisão se não resolverem por aqui [...] Que palavra é essa que o Lucas está mostrando? Quantas letras têm? Quantas vogais e consoantes? Quem pode ajudar o João a encontrar a sílaba [...] Vamos colaborar [...]

[**Lua** se dirige à pesquisadora e relata]: é difícil trabalhar nesse calor [...] sinto falta de trabalhar com projeto de educação de trânsito, os alunos não sabem atravessar a rua [...] queria ajuda da pedagoga para estudar sobre esse projeto, mas [...].

Fonte: Episódios da observação colaborativa de **Lua** e do diário da pesquisadora, realizado em 9 de maio de 2013.

No momento da pós-observação, questionamos o objetivo e a necessidade de trabalhar o gênero textual “fábula”.

Lua: [...] esse conteúdo é muito extenso [...] já planejei até a próxima semana [...] o objetivo é ensinar a ler [...] quero dar o contexto para [...] o conteúdo não ficar ‘solto’ [...] escolhi a fábula [...] porque na sala de aula e no recreio estão acontecendo muito atritos entre os alunos [...] e na fábula refletimos sobre esse assunto [...] refletimos na aula de ontem [...] É complicado a gente ensinar nesse calor [...] porque mesmo no primeiro horário, antes do recreio [...] o calor deixa as crianças agitadas [...] elas não conseguem se concentrar.

Lida: Como o conhecimento construído na aula contribui para transformar a realidade do discente?

Lua: [...] Se eu conseguir que os alunos aprendam a ler nessas condições, já estou vitoriosa [...] Eu quero que meus alunos pensem sobre a escrita e a leitura [...] eu aprendi [...] que a forma de despertar os alunos é ajudar nos motivos [...] sempre interligar as aulas [...] fica mesmo limitado ao que o professor pode fazer.

A enunciação de **Lua** sobre a relação entre objetivo, necessidade e a perspectiva da aula evidencia a intenção central de que os discentes aprendam a ler e escrever, sendo que a opção pelo gênero fábula decorreu em função da necessidade de refletir sobre o agir dos alunos. A professora reconhece a complexidade em desenvolver o ensino-aprendizagem em face das condições adversas da falta de ventilador, inclusive destaca que, nessas condições, a aquisição da leitura e escrita é uma vitória. **Lua** traz evidência de que é possível construir os motivos no ensinar-aprender, especialmente, interligando as aulas. Em tom expressivo do enunciado, demonstra consternação no que se refere à determinação do processo de ensinar nas condições de infraestrutura da sala de aula.

A interação docente e discente é fundamental para o trabalho escolar. Ao desenvolvermos a docência não nos limitamos a cumpri-la, mas atribuímos sentido ao que pensamos e fazemos nas interações produzidas na sala de aula com a escola e a estrutura do sistema. Nesses termos, **Lua** admite que ler e escrever são aquisições necessárias para os discentes, e que, independentemente das contingências de infraestrutura, o ensino-aprendizagem deve acontecer e o docente é o principal responsável.

Pensar a escola como organização de trabalho complexa nos remete a refletir a disparidade no momento histórico em que presenciamos discussões do avanço da tecnologia e de sua influência no contexto educacional. Na contraposição, **Lua** e **Lia** (p. 140 e 155) reivindicam que carecem de ventilador para amenizar as condições do ambiente. Desse modo, as condições de trabalho podem favorecer ou não a qualidade da atividade docente. Todavia, o professor como responsável direto é quem responde por essa qualidade nas relações construídas no ambiente escolar. “Comprometimento no trabalho, satisfação dos trabalhadores, relacionamento com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, carga mental no trabalho [...]”, segundo Codo (1999, p. 93), são temas básicos que vêm se constituindo em objeto dos pesquisadores que se dedicam a estudar o trabalho docente e que, no âmbito educacional, carecem de pesquisa e de reflexão.

Constatamos que mesmo as condições de infraestrutura não sendo favoráveis, **Lua** e **Lia** privilegiam o ensino-aprendizagem e as contingências da estrutura da sala de aula tornam-se secundárias. Enquanto no atual contexto se exige investimento nas tecnologias no âmbito escolar, as professoras, na sala de aula, reivindicam aspectos básicos como a carência de ventilador e de espaço físico adequado.

Desse modo, as discrepâncias entre o que é prescrito como qualidade do trabalho docente e a realidade traduzem-se como elaboração de réplica inesperada no atual contexto em que discutimos as influências da tecnologia para a educação escolar. Dialogando com Marx (2001, p. 74), compreendemos que “[...] uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima de suas necessidades materiais, escrava do seu corpo. Acima de tudo, precisa de tempo livre para criar e usufruir da cultura”.

Na enunciação seguinte, **Lua** prossegue focalizando evidências da colaboração e a emergência de compartilhamento sobre a prática docente; sobre as condições objetivas, por exemplo, de infraestrutura; sobre as condições subjetivas, tais como: estudar, elaborar projetos de educação de trânsito. Os episódios denotam indicadores da relação entre necessidades formativas e práxis.

Lua: [...]. Os alunos aprendem por interação [...] O professor é um colaborador, mediador do conhecimento, não vou poder impor meu conhecimento, nem colocar na cabeça de ninguém, vou [...] dar subsídio e colocar os alunos para procurar, pesquisar [...] Estou precisando de ajuda para trabalhar projeto de trânsito, porque as crianças não sabem atravessar a rua, cadê o envolvimento do pedagogo? [...] Agora estou precisando mesmo é de coisa física, de um ventilador para melhorar o ambiente da sala.

Lida: Inclusive, **Lua**, sobre a educação de trânsito, você pode consultar a Lei Estadual n. 5746/2008, que dispõe sobre a inclusão do tema como conhecimento interdisciplinar no currículo escolar. Temos também a Escola Piauiense de Trânsito (EPT), anexo do Departamento de Trânsito/PI, que pode contribuir com seu projeto e, em nível nacional, o artigo 74 do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental.

Lua: A colaboração contribui porque quando vou elaborar a aula, não pesquiso apenas nos livros como antes. Não que eu fosse desinteressada [...]. É mesmo a questão de participar do grupo de estudo. A gente precisa disso, do grupo [...] Está claro pra mim que a teoria não é uma coisa e a prática outra. A teoria é feita com base na reflexão da prática. Os teóricos são para nos ajudar, mas não significa que são donos da verdade. Refletindo sobre a prática que se teoriza, muda o necessário, adapta à realidade, como procurei fazer na minha aula, não foi perfeito, mas estou tentando, inserindo o gênero textual, o letramento.

Lua traz na enunciação a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte, nega atributos da cultura limitada ao bem de consumo, evidenciando subsídio para construção de projeto de educação de trânsito diante das necessidades diagnosticadas com os alunos. A partícipe faz ressalva, endossando a urgência imediata de ventilador na sala de aula, bem como as expectativas geradas de envolvimento do pedagogo na assessoria de projetos. **Lida** propiciou esclarecimento sobre o trabalho com educação de trânsito, no âmbito interdisciplinar em níveis estadual e nacional.

A interação prossegue, e **Lua** evidencia atributos da colaboração na tomada de decisão, citando o planejamento para além do uso restrito do livro didático. Na enunciação, não é esclarecida a recorrência a outros dispositivos. A professora esclarece o modo como trabalhava, conforme exemplo, privilegiando o livro, e não se qualifica como desinteressada, apontando a necessidade de envolvimento em processo formativo, isto é, “grupo de estudo”. O engajamento em atividade de pesquisa e formação trouxe a evidência de que teoria e prática não apenas se contrapõem, exigem-se no entendimento da realidade.

Partindo do pressuposto de a realidade ser constituída de interação e de contradição, entendemos a enunciação presumida de **Lua**: “[...] não foi perfeito, mas estou tentando [...],” como desígnio de que existe realidade exterior e independente das condições materiais do micro e mesocontexto da prática docente. Para Bakhtin (2009), o outro nos proporciona acabamento, em termos de valores e de estética, e, conseqüentemente, temos necessidade do reconhecimento do outro de forma criadora.

Diante do exposto, encontramos atributos do desenvolvimento de **Lua** implicados na atividade compartilhada; na compreensão da teoria e prática; na dupla natureza da cultura tanto como bem de consumo quanto de produção; na expressão teórica e prática como necessidade da atividade docente. Nesse sentido, ressalta Afanasiev (1968): “[...] graças aos saltos que o velho é destruído e nasce o novo, o avançado, os saltos têm imensa importância no desenvolvimento”.

Toda necessidade é real, objetiva e subjetiva e inerente à existência humana. Além dessa caracterização, é possível classificar as necessidades em naturais e superiores. As naturais são comuns a todas as espécies animais e têm base material, especialmente biológica. Contudo, somente no gênero humano encontramos necessidades de caráter social, consideradas por Leontiev (1978) como superiores. Decorrentes dessas, encontramos as necessidades intelectuais, relacionadas à produção do conhecimento, da cultura e de materialização na práxis.

Na discussão que Vázquez (2007) faz sobre práxis, é focalizada a importância da superação da consciência comum, limitada à consciência idealista, a fim de construir a consciência da práxis. Destarte, o processo de reflexão instaurado na articulação teoria e prática é uma exigência na desenvoltura dessas relações, conforme destacado nos episódios analisados anteriormente de **Lia e Lua**.

Bora também destaca a função da teoria. Retomando a reflexão da enunciação da partícipe, solicitamos esclarecimentos no momento da pós-observação sobre a relação teoria e prática.

Bora: A gente acaba internalizando essa coisa de teoria ser diferente da prática, a gente diz e nem compreende. Agora penso de forma diferente.

Lida: Explique, dê exemplo.

Bora: Nessa aula de hoje [...] [silêncio]. Se for dar aula novamente, faria questionamento, daria os conceitos, fazer com que os alunos descrevessem para produzir o conceito.

A professora **Bora** enfatiza o discurso recorrente da dicotomia teoria e prática sem a devida compreensão, destacando a intenção de reelaborar a forma de pensar a esse respeito. Quando solicitada a exemplificar retoma sua aula, silencia, fica pensativa. De posse da palavra, anuncia a intenção de questionar, oferecendo as definições e, assim, os alunos seriam auxiliados nas descrições para construção do conteúdo da matéria.

De acordo com a análise de **Bora**, há reconhecimento do discurso reiterativo da dissociação teoria e prática. Constatamos que seu discurso corresponde com sua aula, pois ela informa os conceitos, em seguida solicita-os dos alunos. Consequentemente, encontramos

oscilações das marcas intituladas de acadêmica, técnica e prática no uso de palavras neutra e alheia, recorrendo a atributos que restringem a expansão da réplica. Revisitando o percurso do processo colaborativo de **Bora**, entendemos o crescimento da partícipe no sentido de posicionamento teórico, quando aludimos às enunciações iniciais dos indicadores de necessidades teoria e prática, no qual a professora consegue analisar sua prática, explicar as escolhas e sugerir possibilidades de aulas.

Constatamos que os sentidos estão marcados na dimensão técnica e prática, porque **Bora** revela dificuldades com a disciplina Matemática. Por conseguinte, “seguir” o que está previamente planejado traz segurança à prática docente. Na medida em que as interações desta pesquisa acontecem, a professora altera seu discurso, a partir da relação com outros parceiros, fato que não exclui as tipologias de possibilidades reais e abstratas de desenvolvimento, bem como de manutenção do discurso, caso as condições exigidas ainda se manifestem de modo a restringir, nesse momento, a transformação, o que não impede a emergência de algumas mudanças. Para Bakhtin (2011), a cadeia comunicativa se dá por meio de palavras pessoais e do outro, pois é no combate dialógico que surge o ato de compreensão e de crescimento recíproco.

O problema de quem ensina e aprende não está limitado ao ato de comunicar o conhecimento e o processo pelo qual se chegou a ele, mas, principalmente do problema de permitir vivência produtiva de conhecimento. Entendemos que, nesse processo, nos envolvemos com as necessidades formativas e a práxis, no sentido das discussões provocarem o movimento recíproco de sua expansão. As enunciações produzidas na pós-observação focalizam a extensão das relações teoria-prática em contexto de colaboração.

O exemplo destacado a seguir é o episódio de **Lua**, que articula teoria e prática, mediada pela linguagem da colaboração.

Lua: Relacionando a prática com a teoria, vi o quanto elas são importantes no fazer pedagógico, pois nos leva à reflexão e, muitas vezes, à mudança de rumo [...] Percebi que ainda é difícil explicar essa relação porque quando falamos em teoria nos referimos àqueles que escrevem os livros, fazem pesquisas [...] Compreendi que a teoria que julgávamos tão distante da nossa prática, na realidade, se faz presente, não porque estudamos diversos autores, mas porque paramos para refletir sobre a realidade e todas às vezes que refletimos e intervimos, para transformá-la, estaremos usando teoria e prática [...] A colaboração desperta para que a gente examine nossa prática, ou seja, a relação teoria e prática. Se refletirmos a realidade e não transformamos estamos usando apenas a teoria ficando somente no mundo das ideias.

Lua esclarece a necessária articulação teoria e prática rememorando as enunciações anteriores, em que concebia a dissociação entre ambas. Realça a complexidade da relação, atribuindo a posição estratégica que ocupa para alguns que se dedicam à pesquisa e à escrita de

livros. No discurso da professora, é evidenciada a função da colaboração na análise da prática docente. Em consequência, a reflexão que conduz à transformação implica na articulação teoria-prática.

De acordo com a perspectiva dialética (AFANASIEV, 1968; KOPNIN, 1978), movimento e matéria não desaparecem, tampouco ressurgem do vazio. Necessidades formativas não surgem do nada ou desaparecem sem deixar seus vestígios; são manifestadas de diversas formas, em decorrência, o fim de uma delas é o começo de outra, e quando entendida como possibilidades, geram práxis. Nesse sentido, constatamos que o pensamento e a ação de **Bora**, bem como das demais professoras, estão em movimento, denotando recorrências de equilíbrios. No caso de **Bora**, realçamos a necessidade de aquisição do conteúdo da disciplina Matemática, a empatia que precisa ter com a referida matéria, bem como evoca a necessidade do trabalho compartilhado na escola, destacando a função do pedagogo, para além do técnico burocrata e “preenchedor de fichas” (UTE 1, p. 125). O trabalho colaborativo desta tese provocou interações que nos mobilizaram na consolidação do nível inferior ao superior de desenvolvimento pessoal e profissional, isto é, da relação necessidades e práxis.

O episódio de **Cit** traz evidências deste trabalho colaborativo.

Cit: Lida, eu vejo assim também: à medida que a gente vai teorizando, nosso nível de consciência aumenta. No início da colaboração a gente tinha a teoria como algo distante, ao passo em que a gente foi interagindo, a gente foi discutindo, a gente entende que o nosso nível de consciência aumentou bastante e a gente pode perceber que a teoria não se faz presente só nos autores. Qualquer ser humano tem que teorizar, cabe a cada um se vai transformar, modificar ou não, se vai ficar no nível de consciência baixo ou se vai trabalhar para que esse nível de consciência seja mais elevado.

A professora **Cit** rememora o discurso da dissociação teoria e prática no início do processo colaborativo e, conforme as interações acontecem na pesquisa, o nível de consciência é ampliado, desencadeando o entendimento de que a teoria não se limita aos teóricos, sendo possível fazer escolhas: se prefere ficar no nível de consciência elementar ou se vai trabalhar para ampliar a referida consciência. No enunciado da professora e na relação que estabelece com outros, no processo da pesquisa, constatamos seu desenvolvimento concernente à compreensão das relações entre teoria e prática, pois, no início da pesquisa, a professora reiterava a supremacia da teoria no contexto da formação e a da prática na atividade docente. Ou seja, elucidava a discrepância entre teoria e prática.

A análise da **Cit** nos revela o movimento da interação colaborativa com os enunciados particulares e existentes na voz dos teóricos e professores e de como a referida professora caracteriza esse processo de modo responsivo por meio da contrapalavra, na qual ela

se entende como agente que pensa tanto a teoria quanto a prática. Conforme refere Bakhtin (2011), o pensamento filosófico, científico, o artístico, bem como o próprio pensamento do ser humano nasce e se forma na interação e na luta com o pensamento alheio, em decorrência os reflexos são eminentes na expressão verbal dos pensamentos que elaboramos.

É importante destacarmos que as condições produzidas no contexto formativo e na prática docente são fundamentais para a expansão da consciência crítica do professor. Conhecimento, autoconsciência, emoção, imaginação e vontade, entre outros, são intrínsecos à consciência, estão interligados e inter-relacionados e se manifestam apenas numa intrínseca relação com a atividade, ou melhor, com a práxis que se operacionaliza à medida que as condições são criadas em contexto de colaboração crítica.

As constatações destacadas permitem conectar os estudos de Leontiev (1978), de que consciência é um movimento interno que acontece nas relações produzidas com o meio externo, e é concebida como movimento da atividade humana. Já Vigotski (2004, p. 71-72) adverte que “[...] a consciência é a vivência das vivências [...] é sempre um eco, um aparelho de resposta”. Constatamos tal movimento nas enunciações analisadas das partícipes.

Os três episódios de **Lia** destacam as possibilidades produzidas na pesquisa em contexto colaborativo, nos quais há atividade consciente na prospecção formativa de compreensão da relação entre necessidades e práxis do professor iniciante.

Lia: O pesquisador, na pesquisa colaborativa, envolve a gente, sensibiliza, instiga. A gente reflete e aprofunda mais. A gente, às vezes, está com as ideias soltas e o pesquisador participando [...] ajuda a categorizar as ideias, dar direcionamento, fica mais fácil de encontrar o foco e novas ideias. (Terceiro Encontro Colaborativo).

Lia: A realidade da minha prática melhorou bastante, está melhor de que quando iniciei [...] A realidade é tudo, o contexto, o meio político, o meio social, questão das necessidades. Melhorou minha compreensão [...] Antes achava que toda dificuldade era questão de indisciplina [...] Vejo, agora, a questão da vontade, da consciência e de buscar compreender a teoria. A forma de pensar a realidade e o parâmetro de ver, fazer a realidade, também mudou se a gente muda nossa forma de consciência de acordo com a nossa realidade. (Quarto Encontro Colaborativo).

Lia: [...] A colaboração ajuda a gente a procurar uma forma de fazer compreender as necessidades, construir o conhecimento. (Observação Pós-Colaborativa).

Lia focaliza a relevância da função do pesquisador na abordagem colaborativa no que se refere ao envolvimento, aos questionamentos e à organização do pensamento. No quarto encontro colaborativo, acrescenta mais informações, aludindo que a prática atual difere da do início do processo colaborativo, inclusive traz atributos que esclarecem o entendimento de realidade para além do contexto escolar, enfatizando o aspecto político e social, bem como as necessidades veiculadas no mencionado contexto. A professora elucida a exigência da

consciência na compreensão da teoria e da realidade, também traz evidências de que mudanças ocorrem no modo de conceber e pensar a realidade.

Observamos, acompanhando as reflexões de **Lia**, que ela, ao realçar a necessidade de colaboração passa a questionar, a envolver os alunos e a significar o conteúdo trabalhado, relacionando-o às necessidades veiculadas pelos discentes e às possibilidades apresentadas no currículo escolar. A professora, no decorrer das reflexões, demonstrou que a indisciplina (p. 178 desta tese), muitas vezes reiterada como necessidade, camuflava outras como a relação teoria e prática, a organização e a execução do planejamento. O modo de entender a realidade é perspectivado pela professora como trabalho da consciência.

O conhecimento produzido no âmbito dos encontros colaborativos criou condições para que as professoras analisassem crenças, percepções, representações, concepções, bem como os significados cristalizados de necessidades como distanciamento entre situação ideal e real. Então, à medida que o processo formativo acontecia, as partícipes se desenvolviam como agentes que fazem a relação teoria e prática e, nessa interação, a elaboração do conhecimento é condição para existência da consciência, ou seja, precisamos dos objetos do mundo material, que, entre outros aspectos, representam conceitos, imagens e teorias. Se tal conhecimento inexistente, também não há a consciência dele (BURLATSKI, 1987). Decorrente do desenvolvimento desse conhecimento, temos possibilidades de expansão da autoconsciência, assegurando que refletimos e refratamos não apenas o mundo exterior, mas, concomitantemente, o nosso próprio processo de reflexão da prática real de professores iniciantes.

Nessa perspectiva, convocamos Vázquez (2007, p. 224) para estabelecer a relação entre o processo de formação vivenciada e o trabalho de educação da consciência nesta investigação, que contribuiu para criar possibilidade de que essa prática transformadora predomine, o que implicou na organização dos procedimentos da pesquisa e da planificação da colaboração. Dessa posição, deduzimos que a reflexão sobre unidade teoria-prática ocorreu por meio de várias mediações, pois a atividade da consciência é “[...] inseparável de toda verdadeira atividade humana, apresenta-se [...] como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade”. Por conseguinte, a possibilidade abstrata se desenvolve para a real, na intenção de fomentar a unidade teoria-prática.

Conhecimento e autoconsciência desenvolvidos a partir da colaboração, e ao serem conjugados com a compreensão que temos da realidade, expressam necessidades que se dirigem ao encontro de interesse pessoais, sociais e políticos, bem como ir de encontro aos referidos interesses, por exemplo: necessidades formativas e prática docente; trabalho e produção; teoria

e prática; escola e sistema; formação e docência. Consoante o processo formativo e a interação verbal se complexificam, as partícipes se movimentam no sentido de sair do discurso das lamentações externas das necessidades e passam a relacioná-las com as internas e expandem a consciência, visto que agem sobre as circunstâncias e se produzem como docentes. Por meio da necessidade de atuarmos sobre a formação e a prática docente, ou seja, sobre o mundo material, desenvolvemos a vontade, e em face da natureza ativa e deliberativa da consciência, refletimos de modo seletivo e racional somente o que, para nós, é relevante, e não toda a realidade material da prática educativa existente.

O episódio de **Tina**, retirado do terceiro encontro colaborativo, aborda a contribuição da colaboração como prospecção no âmbito do estágio supervisionado.

Tina: Eu estou aprendendo muito nessa troca. Isso vai me ajudar, não vou chegar tão assustada quando for para o estágio, eu espero estar também colaborando. As leituras no Grupo Formar têm ajudado muito a gente. Na graduação, está me ajudando a me expressar melhor.

A graduanda alude à colaboração como modalidade de troca, ressaltando o subsídio na emergência do estágio supervisionado, almejando também estar colaborando. Outro dispositivo realçado é o Grupo Formar, em face das leituras que tem propiciado, contribuindo na expressão da partícipe no contexto da graduação.

Convém esclarecer: troca entre partícipes não implica colaborar, haja vista que a permuta equivale à cooperação ou ajuda entre os interlocutores. As atribuições no processo de troca e de cooperação podem representar relações hierárquicas. Na atividade colaborativa, pressupõe-se a criação das condições em que são consideradas as necessidades, os motivos e os objetivos compartilhados com a negociação das atribuições de modo democrático em que todos os participantes produzem suas enunciações.

A necessidade de estudo e de leitura, bem como a complexidade da abordagem colaborativa, pode ter contribuído para realçar a tipologia discrepância no discurso da partícipe, focalizando a dimensão prática e técnica de restrição ao estágio supervisionado e à graduação. O trabalho de reflexão crítica é desafio e dispositivo importante na produção do graduando, do professor, bem como do formador. Entendemos que a linguagem colaborativa criou condições nas quais **Tina** expressou e externalizou suas necessidades formativas.

Considerando que a partícipe continua no processo de formação inicial e com efetiva participação nas sessões de estudo no Grupo Formar, pensamos que as condições existem, no sentido de que, se hoje as possibilidades de transformação são abstratas, por causa

do processo colaborativo e da atividade consciente responsiva, entre outros aspectos, será possível potencializar a mencionada realidade.

Embora existam diferentes perspectivas de reflexão na formação de professores, Dewey (1959) foi um dos precursores e principais organizadores do trabalho com a reflexão, que anunciou o contraste entre ação rotineira e ação reflexiva. Na abordagem colaborativa desenvolvida nesta pesquisa, com possibilidades críticas, a reflexão é considerada processo, revelando-se como ação consciente do futuro professor e também do iniciante, que procuram compreender o pensamento, sua atuação e as consequências de sua prática docente, pois permitirá o desenvolvimento da sua práxis. Como expressa Liberali (2010, p. 15), “[...] a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”. Pensar e realizar a formação de professores em direção a uma perspectiva crítica passou, nesta tese, necessariamente, pelo entendimento da práxis como atividade transformadora.

Analisando os enunciados expostos e suas relações no contexto colaborativo, entendemos que, de modo geral, as partícipes enfatizam a relação teoria e prática, o planejamento e a função da colaboração e suscitam novos indicadores de necessidades formativas. Assim, revisitam o percurso da pesquisa, trazendo evidências da imbricação no sistema de relações, no qual focalizam a perspectiva inicial com atributos que colocam a teoria para autores “iluminados” e a prática utilitária no fazer do professor iniciante, ou seja, ambas na acepção de cultura como bem de consumo. Na expressão de Vázquez (2007), uma teoria da práxis transformadora exige partir e superar o ponto de vista espontâneo, limitado à consciência comum.

Nesses termos, na prática social vivida, buscamos explicação dos sentidos elaborados, em decorrência, partícipes, como constatamos, atribuíram significação utilitária das necessidades racionalizadas pelo sistema e cultura escolar, focalizando, principalmente, resultados eficazes e distanciamento entre o prescrito e o realizado. Assim sendo, a interação elaborada no movimento da pesquisa, aos poucos, foi transmudando contradições e conflitos gerados na mediação da palavra da cultura alheia, da palavra neutra e da palavra da cultura particular de cada partícipe, com possibilidades reais, nas quais nos entendemos como agentes que, além de elaborar cultura advinda dos bens de consumo, também a produzimos, sem negar as condições circunstanciais.

Constatamos que o professor, na condição de iniciante, e no exercício de sua função, enfrenta as mais variadas necessidades, as quais desafiam a mera solução técnica,

transcendendo o planejado e exigindo, desse profissional, atitudes e ações críticas na condução das práticas de ensinar. Nesses termos, a reflexão crítica e sistemática contribuiu sobremaneira para relacionar teoria e prática, bem como para a compreensão da realidade social e escolar, das condições de trabalho, do planejamento, da articulação do conhecimento elaborado nos IES, nos ISE e nas instituições de ensino da educação básica. Conforme expressa Celani (2010, p. 26), “[...] o processo reflexivo não acontece sozinho. [...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Por conseguinte, os espaços e os dispositivos de formação utilizados nesta pesquisa com os professores iniciantes contribuíram para que esses profissionais, sob o efeito da interação com os enunciados particulares e dos outros, compreendessem as condições de existência social da profissão docente e se posicionassem no nível de alteridade. Para Bakhtin (2011), atuamos ativamente na medida em que construímos relação responsiva com o mundo.

A compreensão a qual chegamos, sobre o planejado e o realizado no contexto da prática docente de professores iniciantes, implicou reconhecer a sala de aula como ambiente social em que docente e discente se encontram face a face, agem e manifestam necessidades recíprocas. Os dizeres e os fazeres verbalizados e presumidos no planejamento ganham sons, gestos, emoções, movimentos convergentes e divergentes, pois a aula constitui-se em movimento de conflito entre o que planejamos e as exigências reais de conveniência objetiva-subjetiva. Ghiraldelli Jr (2002, p. 72) concebe a aula como “[...] guerra onde só os ingênuos e, portanto, os corajosos, podem entrar”. Na guerra, como na aula, mesmo elaborando os procedimentos, não controlamos a situação na integralidade, sempre vamos lidar com as contingências reais, nas quais a colaboração produzida pode contribuir para a compreensão das possibilidades de enfrentamento.

Então, na análise e na síntese da relação entre o planejado e o realizado das aulas das professoras que se submeteram a observação colaborativa, destacamos atributos singulares no ensino-aprendizagem. **Lia**⁵³ evidencia interação com os discentes no interior da sala de aula, quando solicitada em outros espaços, por exemplo, na sala dos professores e na saída da escola. Há compartilhamento de enunciados entre docente e discente na construção da aula; conteúdo, valores e condição humana são focalizados à medida que a professora instiga sobre os discentes que silenciam as vozes, negocia e democratiza as enunciações; inter-relação do conteúdo

⁵³ A observação da professora em espaços para além da sala de aula acontece nos momentos em que permanecemos na escola durante a entrada e saída dos discentes, nas circunstâncias em que participávamos do lanche junto com o grupo de professoras da escola. As informações referidas fazem parte das narrativas produzidas em nosso diário.

trabalhado com a vida dos discentes; ênfases nos questionamentos elaborados; e valorização dos enunciados, haja vista que a professora procura compreender os dizeres, às vezes solicita outras enunciações, buscando ampliar as réplicas dos discentes, seja por via da palavra particular, seja por meio da palavra alheia.

Bora manifesta voz pausada, não é de falar muito: “[...] sou tímida, por isso não quero que minha aula seja vídeogravada”. Procura atender os discentes no que se refere às informações veiculadas no conteúdo trabalhado; os dizeres e fazeres são focalizados na necessidade de atendimento da avaliação bimestral; a interação é centralizada no agir docente, ou seja, no conteúdo; o planejado é prontamente aplicado; nos momentos de intervenção, valoriza a resposta certa; balbúrdia e silenciamento dos discentes foram reconhecidos somente no momento das reflexões elaboradas na pós-observação. A professora traz evidências da necessidade de aprender os conteúdos matemáticos e assim poder ensinar coerentemente.

Lua reitera a intenção principal de que os discentes aprendem a ler e a escrever; há sobreposição de enunciados nas vozes proferidas dos participantes; a docente procura organizar democraticamente a interação, inclusive, convocando as vozes silenciadas; com frequência, ressalta regras negociadas, expressando: “vamos ouvir”; atenção focalizada da docente nas enunciações emergentes dos discentes; docente e discentes evidenciam insatisfação quanto ao calor sentido no ambiente carente de ventilador; docente alude a necessidade de colaboração com o grupo de alunos egressos das outras salas de aula, em virtude das necessidades de leitura e de escrita, de elaboração de projetos de educação de trânsito. Na pós-observação, a professora traz evidências de que a aula é decorrente de outras já realizadas e, assim, se posiciona demonstrando que as relações com a vida dos discentes aconteceu em aulas anteriores e prosseguem nas posteriores.

Entender as relações produzidas, tanto na sala de aula quanto no sistema social, exige o entendimento da unidade objetiva e subjetiva da prática docente, no que se refere à maneira pela qual é vivida e interpretada, ou seja, não separamos a base da liberdade da necessidade. Pensamento e realidade da prática docente não são dicotomias, porque, na aula, o movimento é constante, bem como as contradições que emergem entre planejado e realizado. Por conseguinte, em alusão às Teses de Marx e Engels (2002), não é a consciência que os docentes têm da aula que determina sua existência, mas é a existência social real que elabora a sua consciência. Nas relações sociais, docente e discente elaboram novas necessidades e nesse processo se humanizam permanentemente.

Desse modo, as possibilidades de produção da práxis acontecem na relação dialética produzida entre docentes e discentes, bem como na compreensão entre conteúdo e forma;

processo e produto; necessidade e casualidade; reiteração do conhecimento existente e criação de novo conhecimento. As professoras ampliam seus dizeres e fazeres, conforme não limitam as necessidades formativas à questão do distanciamento entre o ideal e o real.

Reflexão e colaboração geram conflitos e contradições na compreensão dos conhecimentos cristalizados das necessidades enraizadas entre a situação ideal e a real. As aulas desenvolvidas pelas professoras validaram os discursos presumidos e existentes produzidos na formação e no processo de colaboração. Distinguimos, na reflexão crítica, o engajamento das professoras como movimentos fundamentais na compreensão das necessidades como possibilidades de práxis.

Reconhecemos a complexidade de desenvolver práxis no sistema capitalista em que estamos inseridos. Todavia, não podemos esperar o colapso do sistema para reagir contra essa força dominante. Entendemos que o salto qualitativo, produzido por meio do processo de colaboração, contribuiu para a compreensão da docência com a consciência ampliada, especialmente das condições em que nos produzimos e, assim, cada docente teve oportunidade de transformar a si mesmo, e à medida que produziu coerência entre as circunstâncias e a atividade docente colaborou para transformar os contextos ou ainda desencadear outros modos de compreender a realidade e as possibilidades das necessidades sociais.

A relação entre a prática pensada e a realizada é fundamental na afirmação da prática como fundamento do conhecimento e critério de verdade da unidade humana e das circunstâncias, conforme a Tese 1 de Marx e Engels (2002). Vivemos num mundo de unidade de contrários. Por conseguinte, a relação entre o discurso produzido nos encontros colaborativos e a realidade das aulas das professoras é potencializadora na compreensão das necessidades formativas. O dispositivo de observação colaborativa possibilitou que as docentes agissem sobre o pensado e refletissem criticamente tanto sobre o pensado quanto sobre o realizado.

Formar professores, conforme o pressuposto da unidade teoria e prática, exige congregar a vivência pessoal, a formação e o desenvolvimento contínuo. Nesse sentido, a ação colaborativa e o engajamento docente surgem como momento propício na compreensão dos indicadores de necessidades formativas manifestadas por meio da relação teoria e prática, do planejamento, das condições de trabalho e do compartilhamento consubstanciado na linguagem da reflexão crítica, que, além de ser teórica e prática, também é contextual, é práxis. Em outras palavras, o professor não é tão-somente usuário do saber, mas alguém que cria, interage e produz conhecimento. Essa perspectiva coloca exigências complexas para os programas de formação de professores; pressupõe o desenvolvimento de ações de engajamento dos docentes em processo de colaboração contínua na prática docente.

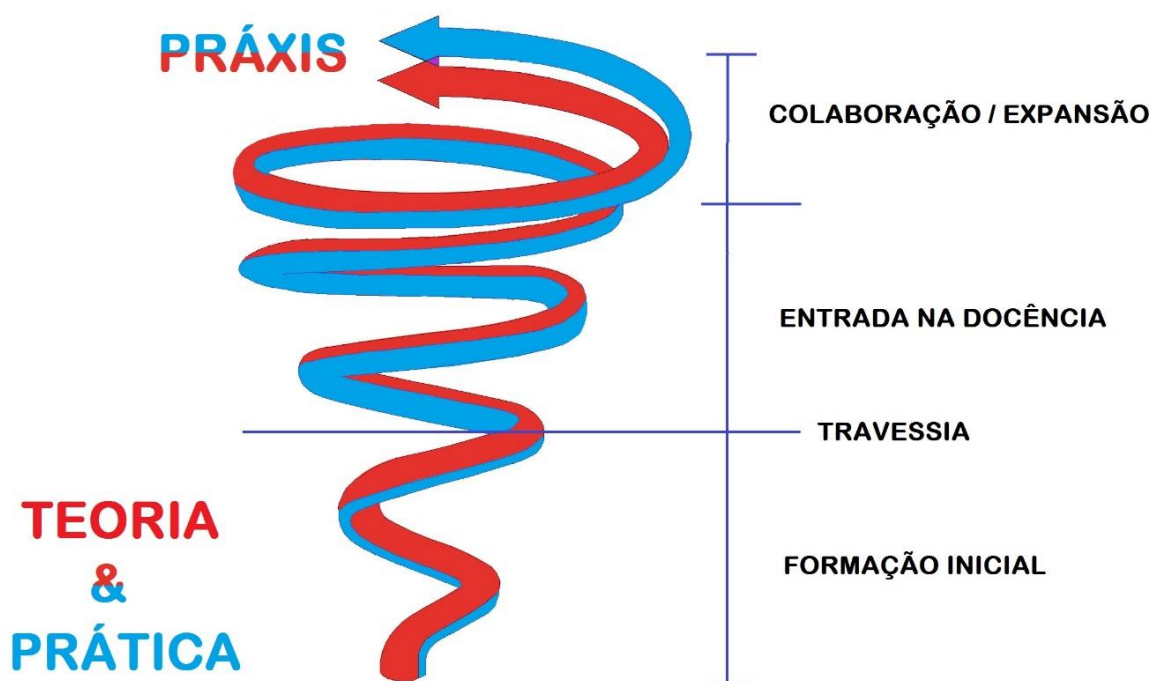
As professoras no início da pesquisa atribuem a formação inicial com predominância de teoria e o início da docência com o privilégio da prática. Em decorrência do trabalho colaborativo, contradições e conflitos emergem e são colocados sob análise e síntese.

No processo colaborativo, consoante as partícipes compreenderam as causas pelas quais são produzidas as necessidades, bem como as probabilidades de alterar as circunstâncias e a própria condição de ser e de estar professor iniciante, ocorreu que passaram a se reconhecer como agentes criativas que não estão apenas imersas na realidade sócio-histórica da prática docente determinada pelo sistema.

Os questionamentos geradores da confrontação entre as réplicas simples e as elaboradas contribuíram para estabelecer a relação de unidade teoria e prática. Em outras palavras, teoria e prática não estão simplesmente justapostas, sim entrosadas numa relação de movimento ascendente de expansão e de totalidade, em que cada uma tem sua identidade, mas que nenhuma delas prescinde da outra. Destacamos, também, que teoria, prática e práxis não têm vida própria. Por meio da organização do contexto de colaboração e de reflexão, produzimos a unidade teoria-prática e essas relações são processos em constante *devenir*. Em seguida, sintetizamos o movimento de relação com a práxis.

Na Figura 6, sintetizamos a terceira UTE referente ao movimento de relação da práxis.

Figura 6 – O movimento de relação da práxis



Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nos pressupostos teórico-metodológicos.

O trabalho colaborativo das professoras, compreendido como atividade de produção material, foi decisivo na constituição de docente iniciante, assim como para a organização da dupla função pesquisa e formação no desenvolvimento desta investigação. A linguagem da colaboração teve relevância na medida em que, como seres sociais e históricos, produzimos a relação entre as necessidades interpretadas como déficit para compreensão, como possibilidades de enfrentamento, e como perspectiva de práxis.

No processo desta pesquisa, atribuímos sentido à linguagem na confluência dos significados atribuídos a ela no contexto sócio-histórico em que nos encontrávamos. Assim, a capacidade que tivemos de usar a linguagem crítica é uma característica do processo colaborativo e que teve como consequência a produção de práxis com ampliação da consciência. Por meio do trabalho colaborativo foram criadas as condições de reflexão crítica, conseqüentemente, a expansão da consciência para além da práxis reiterativa. Nesses termos, a linguagem da reflexão crítica desenvolvida em contexto colaborativo possibilitou o movimento das professoras no sentido de que analisassem suas práxis reiterativas e expandissem a práxis transformadora.

Como síntese, destacamos que, a consciência do inacabamento do indivíduo implica em sua educabilidade. O ato educativo está associado à tomada de consciência da situação real dos que nela interagem. “O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato.” (FREIRE, 2011, p. 20). Nesse âmbito, consciência tem caráter teórico-prático, está vinculada à vida social. Por essa via, o autor, indica: “[...] conscientização muitas vezes significa o começo de uma posição de luta.” (p. 15). O agir consciente e colaborativo sugere não somente o conhecimento de si mesmo, mas o indispensável reconhecimento da relação com o outro e com o contexto. Neste trabalho, as possibilidades foram criadas nas condições que tivemos de também sermos iniciantes na abordagem colaborativa, por conseguinte, os significados reiterados durante décadas de nossa vivência entram em conflitos com a exigência da apropriação do conhecimento apoiado na lógica dialética, visto que, ao assumirmos essa perspectiva, implicamo-nos eticamente em nos produzir, bem como na produção do entorno social. Assim, analisando nosso percurso, entendemos que as relações com as necessidades e a práxis aconteceram à medida que interagimos por meio do estudo sistemático e da colaboração desenvolvida com o grupo de professoras iniciantes.

A esse respeito, o trabalho demonstrou a tese e gerou conclusão produzida em colaboração.

**5 CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

TRAVESSIA: o acabado inacabado

5 TRAVESSIA: o acabado inacabado

E agora, a tese sai à luz?
 Há um tempo em que por necessidades
 Precisamos fazer a travessia
 Dar o acabamento da tese.
 O que refletir e refratar?
 (Hilda Bandeira, 2014)

No momento em que somos exigidas a fazer a travessia do inacabamento ao acabamento estabelecido da tese, o silêncio progride e nos deixa à margem de nós mesmos. E, ao personificar este instante de nascimento público da tese, emoção, linguagem, autoconsciência e vontade se embatem na travessia entre realidade e possibilidades. Entendemos que o inacabamento é construído menos no pensamento do que no modo como é expresso para atender às exigências da palavra particular, da palavra alheia, e à negação da palavra neutra.

A partir do momento em que fizemos opção ética, filosófica e política pela pesquisa colaborativa, entendemos a abrangência dos objetivos elaborados para o desenvolvimento da atividade de investigação e dos propósitos a serem atingidos. Contudo, as transições com base na colaboração e na compreensão são processos negociados permanentemente.

Transitar da pesquisa narrativa à abordagem colaborativa, na perspectiva dialética, foi a negociação inicial com o objeto de estudo. Essa negociação veio a lume por meio de estudo diário, das discussões no Grupo Formar, da socialização da pesquisa em seminário do PPGEd, com participação da pesquisadora externa Maria Cecília Magalhães (PUC/SP), dos exames de qualificação, entre outros. As interações produzidas contribuíram para o entendimento de que colaborar é interpretar necessidades, criar motivos e negociar relações conosco mesma, com o outro e com a estrutura social, bem como permite trazer à tona contradições e conflitos da realidade emergente com o propósito de criar contextos de transformação.

Criar contextos de pesquisa colaborativa pressupõe vivência dual das necessidades formativas, na medida em que também somos parte integrante da pesquisa e, assim, vêm os questionamentos: quem sou? Quem é o outro? Revisitando as considerações finais de nossa dissertação (BANDEIRA, 2008, p. 138), extraímos o seguinte enunciado: “[...] pretendemos que este final signifique convite para vencer a dúvida e abrir novas ‘portas’, e que essas portas, pelas quais a atividade de pesquisa nos proporcione enveredar, não se configurem em obstáculos, mas em diferentes passagens”. Destarte, o contexto diz muito da pessoa e os dizeres proferidos no contexto de produção da dissertação apresentam singularidade em função do

momento da enunciação. A dúvida mobilizou a necessidade de abrir outras “portas” e caminhos que nos conduzissem a outros lugares. Graças à prudência da travessia, temos compartilhado o significado e a negociação dos sentidos das dúvidas no Grupo Formar e na interação com as partícipes da pesquisa, produzindo continuamente tanto necessidades quanto dúvidas. Desenvolvemos ciência porque suspeitamos e desafiamos premissas e assim também nos produzimos pessoal e profissionalmente, conforme agimos criticamente sobre as condições que nos produzem como professoras.

Este segmento tem como objetivo apresentar o acabamento indispensável da tese, assim, retomamos à pergunta que norteou a pesquisa: Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis? Na intenção de responder a questão formulada, houve a necessidade de elaboração de análise-síntese das interações produzidas e de focalizar três dispositivos metodológicos utilizados na compreensão das necessidades e sua relação com a práxis que expusemos na sequência.

Os procedimentos narrativos, organizados pela escrita dos diários e pelo diálogo face a face, por meio da entrevista, permitiram interpretar as necessidades manifestadas nos indicadores: teoria e prática; planejamento; condições de trabalho e compartilhamento. O processo de colaboração na interação face a face propiciou análise dos temas indicadores. O dispositivo de observação permitiu relacionar o planejado e o realizado em colaboração com as professoras.

A linguagem das lamentações e a busca do saber verdadeiro e útil manifestado como necessidades externas marcaram o procedimento narrativo. Ratificando: não negamos que a exposição de conflitos, opressões e sofrimentos podem se constituir em libertação e fazer emergir a compreensão interna. Narrar e entrevistar contribuiu para que as partícipes descrevessem e informassem as necessidades formativas. A interação por meio do contexto colaborativo permitiu expandir os enunciados implícitos ao discurso das lamentações, bem como trazer à tona a relação entre formação inicial, travessia e docência das professoras partícipes.

A interação produzida no processo colaborativo constituiu-se em dispositivo duplo de pesquisa e formação, na qual as partícipes se implicaram na reflexão crítica das necessidades, na compreensão dos significados da formação, da travessia e da docência. Os indicadores apresentados compõem significados enunciados marcados em determinado contexto sócio-histórico e o entendimento não está limitado às lacunas/discrepâncias da formação inicial. Pesquisar colaborativamente implica ser exigente e rigoroso na negação das lamentações, buscando explicações no discurso presumido e no existente e, assim, promover o movimento

para a modificação das circunstâncias. Nessa relação, desenvolvemos consciência atuante, ética, estética e filosófica na abertura para a realidade da formação, da travessia e da docência.

Produzir dispositivos na compreensão das necessidades formativas que se encaminhem ao encontro das professoras iniciantes é desafio porque estão implicados aspectos sócio-históricos, políticos, éticos, psicológicos e filosóficos da formação em nível pessoal, profissional e institucional. Por conseguinte, o movimento inerente da vida nos conduziu a elaborar necessidades, continuamente.

Reiteramos que a entrada na docência é travessia da vida de estudante à de professor e que se caracteriza como momento importante e complexo na constituição do ser e de estar professor. Importante porque é o encontro efetivo e privilegiado com a docência, causando expectativas, ansiedades, agruras e delícias; complexo porque é o momento em que o professor iniciante vai consolidar o conhecimento construído na vivência formativa e, em decorrência, emergem valores, pressuposições da formação inicial e da função docente, assunção de novas atribuições e responsabilidades, entre outros.

Com efeito, investigar necessidades formativas com professores iniciantes na possibilidade de desenvolver práxis constituiu-se em ousadia e oportunidade com o recorte do objeto. A ousadia ocorreu no duplo sentido: de que professores iniciantes produzam práxis e da nossa condição de estar principiando na abordagem colaborativa materialista. Representou oportunidade em que nos arriscamos no engajamento de nos produzirmos por meio do compartilhamento dos significados reiterados pelas partícipes e da negociação dos conceitos construídos.

A esse respeito, a condição de ser e de estar iniciando na docência coloca exigências de materialização dos conhecimentos procedentes da formação inicial e de seu confronto com a prática docente real, no qual o professor iniciante é exigido a produzir a unidade teoria e prática e ao buscar estabelecer a referida relação com base no saber das manifestações de necessidades imediatas não consegue tecer os fios dessa conexão. Ou seja, formação inicial, existência sócio-histórica dos professores por si mesma não garantem práxis.

Desenvolver práxis implica construir relação de identidade e de unidade teoria e prática, vez que esse processo organizado colaborativamente permitiu estabelecer as contradições, gerando conflitos e tensões para significação da compreensão de necessidades e possibilidades da práxis na situação histórica e social de ser e de estar professor iniciante.

As contradições emergentes na entrada da docência são múltiplas e apenas podemos compreendê-las no sentido criador, ou seja, da práxis. A contraposição estabelecida entre teoria e prática acontece no momento de inserção docente porque as professoras não se entendem

como agentes criadas e criadoras. Desse modo, essa dimensão criadora implica no compartilhamento das necessidades por via colaborativa e crítica em que interpretamos as possibilidades materiais de objetividade e subjetividade humana. Consoante as partícipes entendem o contexto em que se produziram e se produzem como docentes, perspectivam as condições de sua libertação e se movimentam das manifestações de necessidades como algo que não têm e de que precisam para a compreensão como expressão do devir.

O desenvolvimento desta tese inserida na Linha de Pesquisa “Prática Educativa e Formação de Professores” foi produzido na interface com o objeto de estudo “necessidades formativas e práxis”, visto que as duas unidades temáticas centrais deste estudo caracterizam a categoria professor iniciante a partir do contexto da formação na inter-relação com a prática docente, ou seja, implica considerar as relações entre a formação construída no IES e a realidade da prática docente no âmbito da instituição escolar. Nesses termos, além de o estudo compreender as necessidades formativas de professores iniciantes, representa momento singular de reflexão crítica sobre o contexto em que partícipes se produziram como professoras, haja vista que não estamos focalizando quaisquer necessidades, notadamente com o atributo “formativa”, isto é, referente ao processo e à instituição onde aconteceu. Concernente à práxis, assumimos o compromisso de estabelecer relação teoria-prática, ou seja, na condição produzida, deveríamos desenvolver elevada consciência dos indicadores de necessidades interpretadas.

Com base nos dados temáticos apresentados pelas partícipes, consideramos que a análise de necessidades como dispositivo formativo-investigativo constituiu-se em oportunidade para compreender a formação inicial, especialmente no que se refere à inserção na docência e ao campo do estágio supervisionado, que compõem aspectos importantes da formação docente, da relevância do trabalho da reflexão crítica nas escolas a fim de que, na coexistência de modelos conservadores, docentes apresentem condições de desenvolver prática crítica. A colaboração possibilitou refletir criticamente a relação teoria-prática no contexto docente do ensino fundamental, e na condição de docente do IES nos permitiu rever a formação inicial dos cursos de graduação de futuros professores.

A partir da pesquisa realizada, pensamos nas condições gestadas no estudo das necessidades e sua relação com a práxis nos IES e nas instituições de educação básica. Concebemos que o aprendizado da colaboração potencializou o estudo das necessidades, haja vista a exigência da consciência atuante e da negociação de necessidades e motivos durante todo o processo. Nesse sentido, este estudo representou práxis para a pesquisadora, vez que não estacionamos nas dificuldades: agimos e buscamos, nessa travessia, sair da “porta” das

lamentações e enfrentá-las, conforme as condições que tivemos e contribuímos para sua construção. Portanto, narrativas influenciaram na interpretação das necessidades, e a colaboração, além da interpretação, criou possibilidades de agir criticamente.

A relação construída entre necessidades formativas e práxis nos convoca a compreender os três momentos da relação dialética singular-particular-universal no objeto investigado. Profissão docente é o atributo que aproxima as partícipes, visto que todas são professoras no âmbito educacional. **Lia**, **Cit**, **Bora** e **Lida** graduadas em Pedagogia; **Lua** graduada no Curso Normal Superior, e **Tina** ainda em processo de formação inicial no curso de Pedagogia. No que se refere à constituição das particularidades, **Lia** e **Cit** são especialistas em Psicopedagogia, **Lida**, doutoranda em Educação. **Lua** encontrava-se nas circunstâncias desta escrita em processo de complementação do curso de Pedagogia e na iniciação de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia.

As relações produzidas entre singular-particular-universal têm como mediação o particular, ou seja, na investigação em tela, teoria-prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento expressos nas interações singulares das partícipes representam manifestação casual (particular) das necessidades do universo da profissão docente, conforme evidenciamos nas significações da teoria e prática no âmbito da filosofia da Grécia Clássica; no contexto da concepção iluminista e romântica de Rousseau; e nas condições de trabalho e de compartilhamento que marcaram as significações dos discursos de base materialista.

As relações dialéticas dos três movimentos, pela própria natureza de plasticidade das interações, estão imbricadas e se desenvolvendo continuamente. Conceber a dimensão histórico-social implica entender que nos momentos referidos convém esclarecer o que isolamos do universal. Necessidades formativas e práxis constituem a generalidade da profissão, que estamos considerando nas singularidades elaboradas. Reiteramos que os três momentos estão inter-relacionados, contribuindo para que aconteçam saltos qualitativos e relativos equilíbrios em determinadas circunstâncias do processo colaborativo.

Ao considerarmos o pressuposto de que necessidades formativas analisadas em contexto de reflexividade crítica possibilitam desenvolver práxis, destacamos que as relações produzidas nos enunciados apresentados e compreendidos na análise-síntese da interação verbal, subsidiados, notadamente, pela colaboração, demonstraram que o processo é coerente na produção do ser e do estar professor iniciante e iniciado, sendo que para a graduanda não iniciada na profissão, como o caso de **Tina**, exigiria a observação colaborativa na atividade de formação inicial, o que não é objetivo desta investigação.

A objetividade-subjetividade humana acontece quando nos libertamos das necessidades pragmáticas e criamos motivos em que desenvolvemos consciência atuante, apesar dos limites circunstanciais cravados pela estrutura social em que vivemos. Constatamos que **Lia** conseguiu, na articulação das necessidades da prática docente, encontrar modo alternativo de avaliar os discentes na qual conserva o atributo geral de exigência do sistema de avaliação, mas com a particularidade das necessidades do grupo discente, sendo que o desvio dessa perspectiva geral de avaliar caracterizou a singularidade elaborada pela professora, na qual acontece unidade teoria-prática.

A análise dos indicadores de necessidades formativas decorrentes das narrativas foi fundamental na colaboração, bem como no dispositivo de observação, a fim de que houvesse a expansão das necessidades, pois motivaram a produção da contrapalavra com a perspectiva ampliada ou não das réplicas entre os interlocutores.

Nas interações produzidas, algumas possibilidades, sejam do tipo abstrato e real, minguaram, porque as contradições, subjacentes nos discursos implícitos e explícitos, caracterizadas nas enunciações e nos enunciados, não foram consideradas na sua extensão, pela pesquisadora, durante o processo colaborativo, para criar as condições de construção de réplicas com possibilidades de expansão e de compartilhamento. De todo modo, consideramos o contexto colaborativo momento singular, que potencializou as possibilidades das necessidades formativas de professores iniciantes no agir e no pensar crítico-reflexivo sobre a prática docente.

No caso **Lia**, evidenciamos salto qualitativo, inclusive com atributos de práxis criativa, já que na materialização da aula da professora compreendemos que houve relação da unidade indissolúvel entre objetivo e subjetivo, bem como no de **Bora** e **Lua**, as condições objetivas marcaram os discursos das duas professoras concernentes à relação entre o planejado e o realizado. A primeira confronta o discurso e aponta prospecções, com evidências de que seguir o previamente planejado traz relativa segurança no ensino-aprendizagem da disciplina Matemática, prevalecendo as dimensões técnica e prática, considerando o dispositivo de observação da aula. No processo de colaboração, **Bora** avança para dimensão crítica. Para a segunda professora, o discurso é marcado pelas condições de infraestrutura do ambiente da sala de aula. Todavia, apesar das lamentações dela, constatamos que a ênfase acontece na função social do aprendizado da leitura e da escrita, com atributos que privilegiam o agir crítico-reflexivo na realidade da prática docente.

Consideramos que todas as partícipes evidenciaram desenvolvimento nas interações verbais dos enunciados, pois o discurso cristalizado das necessidades como

dificuldades, discrepâncias, dicotomias entre teoria e prática, no decorrer da colaboração, foi sendo negado e, quando conservado, apresentava atributos de travessia no discurso de confrontação justificado e na transformação das réplicas.

Análise e síntese das interações produzidas no compartilhamento das necessidades formativas em contexto colaborativo com professores iniciantes e iniciados contribuíram para sintetizar as seguintes relações: formação e docência estão em correlação e luta contínua; na inserção docente, necessidades são manifestadas nas narrativas como causas externas representadas por meio das dificuldades, discrepâncias ou lacunas; complexidade em lidar com a realidade, fazendo uso da teoria e das necessidades da prática docente; no processo colaborativo, condições são criadas e partícipes ampliam o entendimento de necessidades a partir das operações de relações internas com a atividade de ser e de estar professor no micro, meso e macrocontexto.

Assim, no decorrer da análise-síntese dos indicadores de necessidades deste estudo emergiram os sabores e os dissabores das partícipes concernentes ao contexto formativo; a travessia de estudante a de professor na docência real. Em decorrência, constatamos, nos discursos das partícipes, aspectos que carecem de encaminhamentos, tais como: formação inicial e prática docente priorizando a relação teoria e prática por via colaborativa; que no período de estágio supervisionado sejam propiciados ao futuro professor condições em que se possa analisar as contradições da prática docente real; trabalho coletivo e compartilhado no contexto escolar; produção de motivos para o enfrentamento das necessidades docente e discente; coerência entre necessidades do sistema, dos docentes e dos discentes; organização de tempo para estudar e refletir criticamente a partir de grupo instituído na escola e com participação de mediador engajado academicamente na IES; trabalho de parceria entre IES e instituições da educação básica; condições materiais adequadas de trabalho; elaboração de projetos condizentes com as necessidades docentes e discentes.

Conforme o exposto, sugerimos que as instituições formadoras e instituições de trabalho do docente iniciante direcionem ações de engajamento dessa categoria como as que desenvolvemos, priorizando, assim, colaboração e reflexão crítica, pois esses dispositivos possibilitam compreender necessidades a partir dos contextos formativos e docentes e, em decorrência, cria condições para nossa mobilização, bem como para confrontação dos conhecimentos cristalizados que persistem em nossa condição docente.

Compreendemos necessidades formativas como produções sócio-históricas que nos motivam para agir no (des)encontro de projetos individuais e coletivos, surgindo sob determinadas condições da realidade. Práxis como atividade teórico-prática transformadora.

Com base nessas concepções, reiteramos a exigência da colaboração com professores iniciantes e formadores. O dispositivo investigativo-formativo se confrontará com os efeitos cristalizados da estrutura social em que estamos inseridos e assim potencializará condições de transmutação da realidade em possibilidades, ou seja, nesse caso, unidade possibilidade-realidade constitui a necessidade.

Articular necessidades formativas e práxis, a partir de contextos que se organizam colaborativamente, é condição imprescindível ao desenvolvimento do professor iniciante, bem como é premissa dos formadores nas IES e na formação contínua nos sistemas escolares. Destarte, todos são responsáveis na elaboração dos meios para interpretação das necessidades e a colaboração no processo de travessia de estudante a professor, influenciou no entendimento das percepções, das crenças, das representações e da concepção. Nessa conjuntura, a relação com as iniciantes pela voz da colaboração contribuiu sobremaneira para o entendimento de que o indispensável acabamento acontece pelo compartilhamento dos conceitos e pela negociação de resultados na realidade e nas possibilidades da colaboração.

Considerando o exposto, focalizamos que investigação com necessidades formativas como realidade e possibilidades de compreensão, a partir do engajamento colaborativo, no contexto da prática docente rompe com o modelo reiterativo de necessidades formativas apenas como expressão das preocupações, dificuldades, fragilidades, discrepâncias, lamentações e desejos. Portanto, o estudo centrado com professor que está se inserindo na docência e na compreensão da relação entre necessidades formativas e práxis em sua materialidade, movimento e historicidade, mediado pela linguagem da colaboração na prática docente real constitui-se em travessia inovadora no cenário das produções acadêmicas, especialmente na interface da linha de pesquisa “Prática Educativa e Formação de Professores” do PPGEd/UFPI.

Nesta tese, produzimos o entendimento de que necessidades e práxis são exigências do nosso inacabamento, produzimo-nos permanentemente e o desenvolvimento acontece por meio da travessia entre uma porta e outra, no movimento dialético entre singularidade, particularidade e universalidade. Compreendemos que, para romper com a expressão de necessidades formativas como déficit e possibilitar práxis, torna-se condição precípua que partícipes continuem sendo motivados a criar contextos colaborativos em que as contradições e suas manifestações de conflitos, preocupações, dificuldades e tensões sejam interpretadas na intenção de que se elaborem novos sentidos na transmutação do ser e do estar professor iniciante.

Ao estabelecer o indispensável acabamento desta tese, reiteramos a importância das três dimensões da atividade de base materialista: produção dos meios na interpretação de necessidades, recriação da vida e das necessidades e assim nos inquietamos e elaboramos a seguinte reflexão: qual a função do formador na apreensão dos dispositivos para compreensão das manifestações de necessidade de futuros professores? Qual a função da IES em face das necessidades formativas dos formadores? Quais as condições objetivas e subjetivas os IES e a educação básica produzem, para que o professor iniciante e não iniciados compreendam suas necessidades como práxis? Esses questionamentos geram dúvidas e podem mobilizar premissas e pesquisas nos contextos das IES e escolares.

A interação com o objeto de estudo desta tese fez-nos compreender a particularidade do grupo de professoras iniciantes e, por meio dela, o que há de mais abrangente: a universalidade do caráter humano da profissão docente, na singularidade da vivência do ser/estar professor, como núcleo e essência que se constitui como ato de responsividade com o outro. Compreendemos que a condição de existência sócio-histórica nos permite desenvolver consciência atuante do inacabamento inerente da vida, na qual a atividade de pesquisar colaborativamente se desenvolve na interação contínua com os enunciados da palavra particular e de sua relação com a verbalização da palavra do outro.

Enunciamos, sim: a tese sai à luz! E agora? A interação com as multivozes possibilitará a produção de novas necessidades e compreensões, permanecendo inacabada e continuamente significada de forma criadora.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANDRADE, R. R. M. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90-2000. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- _____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo, 2006.
- ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem somos nós? A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária**. Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.
- BABBIE, E. Pesquisa de Survey como método das ciências sociais. In: _____. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 77-92.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BANDEIRA, H. M. M. **Do prazer de ensinar ao prazer de aprender**. Teresina: Alínea Publicações, 2000.
- _____. Refletindo sobre o lugar onde vivo. In: OLIVEIRA, R; MELLO, S. T.; MOREIRA, T. M. (Coord.). **Prêmio incentivo à educação fundamental 2004: experiências premiadas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 131-138.
- _____. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão**. Dissertação (Mestrado em Educação), 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2008.
- _____.; MENDES, B. M. M. Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico. In: IBIAPINA, M. L. M.; CARVALHO, C. C. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 97-106.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014a.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei 227/2007. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=51236&tp=1>>. Acesso em: 12 jan. 2014b.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei 284/2012. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 12 jan. 2014c.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014d.

_____. Senado Federal/Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Parecer Projeto de Lei 284/2012. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/139947.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014e.

_____. Lei 9.503, de 23 de setembro de 1997 (CTB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9503.htm>. Acesso em: 04 abr. 2014f.

_____. Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN). Portaria 147, de 2 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/download/Portarias/2009/PORTARIA_DENATRAN_147_09.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014g.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, A. D. **Epistemologia das ciências da educação**. 4 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

CARVALHO, M. V. C. C.; MATOS, K, S. A. L. M. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CELANI, M. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 139-158.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, Brasília, 1999.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation, rapport de la Quinzième Session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l' Education**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1987.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. P.; BATISTA NETO, J. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **35ª reunião da ANPEd**, 2012, Ipojuca-PE. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2452_int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 50, p. 385-398, mai./ago. 2012.

DALBOSCO, C. A. (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

DANIELS, H. Introdução à teoria vygotskiana. In: _____. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 11-47.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para todos**. São Paulo: Cortez, 2001.

DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculos de Bakhtin: diálogos in possíveis**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____.; **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11- 42.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ESTEVES, M. A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Org.). **A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE**. v. 1. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003. p. 3-16.

EURYDICE. Red europea de información em educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. In: **Temas clave de la educación em europa**. La profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Unidade europea: secretária general técnica, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 27, n. 13 p. 51-76, set./dez. 2006.

_____.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C; ALVES, N. **Temas de Pedagogia**: diálogo entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004. (Org. e notas Ana Maria Araújo Freire).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Política e educação**. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALINDO C. J. **Necessidades de formação continuada de professores 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). 196 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, São Paulo, 2007.

_____. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. Tese (Doutorado em Educação). 385 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, São Paulo, 2011.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. 10. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2010.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

_____. (Coord.). **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI, JR. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

HELLER, A. **Teoría de las necesidades em Marx**. 2. ed. Barcelona: Feltrinelli Editore, 1986.

IBIAPINA, M. L. M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese (Doutorado em Educação). 393 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

_____.; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livros, 2008.

_____. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KAUFMAN, R. A. **Planificación de sistemas educativos**: ideas básicas concretas. México: Trillas, 1973.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LIBERALI, F. A. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2010.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, V. M. M. et al. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: **33ª reunião anual da ANPEd, 2010**, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-6543--Int.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2014.

LIMA, V. M. M. Rede municipal e universidade: parceria na formação de professores. Natal: **34ª Reunião anual da ANPEd, 2011**, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-159%20int.pdf>>. Acessado em: 12 jan. 2014.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madri: Morata, 1993.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. **35ª Reunião Anual da ANPEd**, Ipojuca-PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2432_int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 191-228.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

McLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação). 142 f. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

_____. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. UFSCar. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0872int.rtf>. Acesso em: 03 jul. 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos. Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

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

MASLOW, A. H. **A Theory of Human Motivation**. 1943. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>. Acesso em: 18 out. 2009.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MENEZES-FILHO, N. **OS determinantes do desempenho escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cepe.ecn.br/seminario/download/menezesfilho.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico.** São Paulo: Paulus, 2010.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: [s.n.], 2005.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) **Vigotski e escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

PAIVA, M. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Org.), **A Formação de Professores à Luz da Investigação. Actas do XII Colóquio AFIRSE.** v. 1. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003. p. 521-587.

PAPI, S. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

_____. Professores iniciantes bem sucedidos: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: **34ª reunião anual da ANPEd**, 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PEREIRA, O. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRITÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PIAUÍ. Lei 5.746, de 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13312>>. Acesso em: 04 de abr. de 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: historicidade do conceito. In: _____. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-52.

PINEAU, G.; GRAND, J-L L. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRRN, 2012

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PNUD 2013 (Programa Nacional de Desenvolvimento das Nações Unidas). **Dados constatados na planilha de dados brutos**. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br/download>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRÍNCIPE, L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal. **34ª reunião anual da ANPEd**, Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-109%20int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PRESTES, Z, R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em educação). 295 folhas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, J.; OSMANDO, J. **Dinâmicas de reflexão e convivência**. São Paulo: Ave Maria, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Formação inicial de professores: implicações com a educação básica. In: **X Congresso Nacional de Educação**, 2011, Curitiba. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5198_2844.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. v. VII. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

_____. **Princípios de psicologia geral**. v. V. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes**: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e Democracia**. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados.

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

SCRUTON, R. **Espinosa**. São Paulo: Unesp, 2000. (Coleção Grandes Filósofos).

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. In: **Teacher Education**. Journal of Teacher Education. v. XL, n. 2, p. 2-9, 1992.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). 442 f. Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, J. F.; NETO JOSÉ, B.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **La condition du personnel enseignant**. Un instrument pour la faire progresser. La recommandation internationale de 1966, Genève: publ. du B.I.T.L'UNESCO, 1984.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de La formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-58.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de investigação para acompanhamento da pesquisadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 ORIENTADORA: Antonia Edna Brito e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
 DOUTORANDA: Hilda Maria Martins Bandeira

1º Plano de investigação para acompanhamento da pesquisadora

DATAS	ATIVIDADES
Fevereiro 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Contato através de telefonema; – Visita a seis escolas; – Apresentação da proposta de pesquisa.
Mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Pré-testagem das questões orientadoras da Fase I da pesquisa: “narrativa”; – Redimensionamento das questões.
Junho 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Submissão do projeto de pesquisa de Doutorado ao Comitê de Ética da UFPI (enviado em 6/6/2012).
Junho/julho 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Novo contato com o campo e os professores para confirmar a participação na pesquisa; – Confirmação de duas escolas municipais (Escola 1 e Escola 2) com duas professoras em cada escola (total 4 Professoras em 5/6/2012); – Entrega da declaração do PPGEd à direção das escolas para assegurar a permanência da pesquisadora no campo e produzir os dados da pesquisa; – Explicação da Fase I da pesquisa “narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 143-144), cujo propósito é à caracterização do perfil do professor iniciante para travessia docente. Entrega dos cadernos, pastas e canetas aos participantes; – Realização de entrevistas.
Agosto 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Recolha dos cadernos para digitalização, pré-análise ou a indexação das narrativas, a fim de redimensionar a pesquisa narrativa e encaminhar a fase seguinte; – Apresentação/continuação da Fase I da pesquisa com a proposta de continuação da produção da escrita dos diários da prática docente para identificação das necessidades formativas dos professores; – Entrevista coletiva/individual para esclarecimento de aspectos das narrativas com proposição de alguns questionamentos referente ao contexto da formação inicial, prática docente e a relação com as necessidades formativas;

	<ul style="list-style-type: none"> – Explicação: o que são diários (ZABALZA, 2004, p. 13-26; CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 144-147); o que são necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GARCÍA, 2009).
Setembro 2012 (Início com a Prof.^a Dr.^a IVANA IBIAPINA)	<ul style="list-style-type: none"> – Mudança de orientadora; – Redimensionamento da pesquisa, alteração da base epistemológica, mudança da abordagem (da narrativa para colaborativa). Mês dedicado às leituras, conhecimento do método Materialismo Histórico Dialético, da abordagem colaborativa. Visita às duas escolas para comunicar às mudanças e da exigência de um tempo necessário para a pesquisadora dedicar-se ao estudo do método e de outros aspetos da pesquisa (visita em 24/9/2012). Nessa ocasião os diários foram recolhidos para indexação das necessidades identificadas até o momento; – Devolução dos diários às professoras para prosseguimento da escrita, as professoras foram incentivadas a continuar a escrita narrativa da prática docente; – Apresentação da proposta de pesquisa no grupo “Formar” (aconteceu em 28/9/2012, 16 dias após a primeira conversa com a orientadora sobre os objetivos da pesquisa).
Outubro 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Conversa com a orientadora, discussão de um dos diários (Prof.^a Bora) e demonstrou que algumas necessidades reconhecidas pelos professores e pela própria pesquisadora, na verdade eram indicadores para chegar às necessidades; sugestão de leitura em: Luria (2002); Cheptulin (2004); Pinto (1969) e Afanasiev (1968); – Redimensionamento da produção do texto de tese: introdução, referencial-teórico-metodológico, estudo da abordagem colaborativa; – Produção de artigo; – Elaboração dos princípios da pesquisa colaborativa. Organização dos episódios/narrativas dos professores para o processo de negociação, visando o encontro coletivo para colaboração.
Novembro 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Visita às duas escolas para apresentação dos indicadores com os respectivos episódios das necessidades formativas, a fim de os professores escolherem quais selecionar no processo de colaboração e reflexão (14/11/ 2012); – Entrevista coletiva com as quatro (4) professoras, cujo propósito é negociar a colaboração a partir dos indicadores de necessidades formativas, desencadeando o conflito para a reflexão entre pesquisador e partícipes; – Apresentação de artigo na forma de comunicação no I ENAPPE/ UFRN; – Processo de escolha dos codinomes para constar na tese; – Negociação das atribuições entre pesquisador e partícipes; – Esclarecimentos dos aspectos conceituais, do quadro teórico-metodológico da pesquisa: método Materialismo Histórico Dialético-MHD; abordagem colaborativa, discussão coletiva; retomar o conceito de necessidades em Rodrigues e Esteves (1993) e apresentar o conceito de necessidades em Afanasiev (1968), destacar o processo de colaboração e a reflexão.

Novembro 2012 (Cont.)	<ul style="list-style-type: none">– Fase II da pesquisa – Colaboração;– Primeiro encontro colaborativo com discussão e problematização de dois indicadores de necessidades dos partícipes (acordado para dia 21/11/2012);– Apresentação e socialização de resumo expandido no 6º Simpósio Ação Cidadã (SIAC) em São Paulo, promovido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).
Dezembro 2012	<ul style="list-style-type: none">– Apresentação das enunciações produzidas na colaboração para apreciação, validação, modificação se as partícipes acharem conveniente;– Recolha dos diários para digitalização e análise da pesquisadora;– Seleção e negociação dos episódios para o segundo encontro colaborativo com discussão e problematização de dois indicadores de necessidades dos partícipes (acordado para dia 5/12/2012).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 ORIENTADORA: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
 DOUTORANDA: Hilda Maria Martins Bandeira

2º Plano de investigação para acompanhamento da pesquisadora

DATAS	ATIVIDADES
Janeiro 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo das categorias em Cheptulin (2004); – Leitura das transcrições dos encontros colaborativos; – Leituras sucessivas das transcrições para produção das categorias; – Realização do terceiro encontro colaborativo (29/1/2013), objetivando as partícipes a leitura do relatório das transcrições parciais, a fim de realizarem as ressalvas, quando necessário; – Recolhimento dos diários das partícipes; – Retomada de alguns aspetos da pesquisa para reflexão e redimensionamento.
Fevereiro 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de “A dialética como lógica e teoria do conhecimento em Kopnin” (1978), a fim de compreender a lógica dialética e contribuir com a produção da tese; – Continuação do estudo no Grupo Formar das discussões em Afanasiev (1968); – Entrevista reflexiva com Lua que esteve ausente no último encontro colaborativo.
Março 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Visita às duas escolas para negociação do encontro; – Realização do quarto encontro colaborativo (acordado para dia 5/3/2013, mas realizado em 26/3/2013) com as partícipes, cujo propósito é compreender a relação entre teoria e prática com base nos episódios dos diários da prática docente, cujo foco da discussão é referente ao eixo “práxis e realidade”.
Abril 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Novo contato com o grupo para apresentação do procedimento de observação colaborativa aos professores e gestores para esclarecimentos e adesão dos participantes na pesquisa; – Confirmação de três observações colaborativa (Cit atualmente é coordenadora pedagógica do programa Mais Educação, logo não participará). Escola leste 2 (10 e 11/4/2013) e Escol Leste 1 (acordada para o dia 19/4/2013, mas realizada em 9/5/2013); – Cumprimento de créditos: seminário de atividade orientada e a disciplina Abordagem Sócio-Histórica: fundamentos epistemológicos; – Estudo no Grupo Formar de Vygotski em “Imaginação e criação na infância” (2009); – Participação no I seminário de Estudos Doutorais do PPGEd/UFPI;

	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação da proposta de tese na forma de comunicação oral à professora da PUC/SP Maria Cecília Camargo Magalhães com participação do Grupo Formar.
Mai 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Organização do texto para o primeiro exame de qualificação (previsto para 27/5/2013); – Retorno às duas escolas da pesquisa para reiterar o convite de participação no Grupo Formar e comunicar as professoras do processo de qualificação e da possibilidade de novos encontros a fim de concluir o processo da pesquisa de campo; – Realização do primeiro exame de qualificação (27/5) com participação da examinadora externa Prof.^a Dr.^a Maria Salonilde Ferreira (UFRN). – Análise dos trabalhos produzidos pela ANPEd, RBE nos últimos cinco anos para elaboração do estado da arte referente aos eixos professor iniciante e necessidades formativas.
Junho 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Redimensionamento do texto de tese após sugestões dos examinadores da qualificação; – Estudo da teoria da atividade em Leontiev (1978) para compreensão do conceito de atividade e sua relação com a práxis; – Releitura de Vázquez (2007) para expandir o texto de tese; – Estudo da Abordagem Sócio-Histórica; – Produção de artigo da disciplina Abordagem Sócio-Histórica.
Julho 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de artigo da disciplina Abordagem Sócio-Histórica; – Expansão do texto de tese; – Estudo no Grupo Formar: filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 2007).
Agosto 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Expansão do texto de tese; – Estudo no Grupo Formar: filosofia da práxis; – Estudo da abordagem bakhtiniana; – Cumprimento de créditos, disciplina Análise do Discurso; – Leitura dos dados e sua relação com os objetivos com a pesquisa.
Setembro 2013	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento de créditos: disciplina Análise de Dados na Abordagem Sócio-Histórica; – Produção de artigo para AFIRSE Seção Brasileira VII, Mossoró-UERN; – Leitura de Bakhtin e de seu Círculo (2009, 2011), a fim de compreender o objeto teórico “interação verbal”, o dispositivo enunciação e suas propriedades tema, significação e conseqüentemente a atividade de compreensão relacionada às categorias da tese; – Leitura de referenciais com análise do discurso (RAMALHO; RESENDE, 2011, 2013); Bronckart (2008), Ibiapina (2011), bem como Pontecorvo (2005); – Expansão do texto de tese.

<p>Outubro 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de Bakhtin e de seu Círculo (2009, 2011); – Estudo dos conceitos-chave em Bakhtin e sua relação com a tese; – Expansão do texto de tese; – Estudo no Grupo Formar: filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 2007); – Leitura dos dados empíricos e sua relação com a teoria e método da pesquisa.
<p>Novembro 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo da abordagem bakhtiniana; – Produção do metatexto para compor o plano de análise; – Apresentação e discussão do metatexto/plano de análise com mestrandos e doutorandos que cursam a disciplina Análise de Dados na Abordagem Sócio-Histórica; – Expansão do texto de tese; – Estudo no Grupo Formar: filosofia da práxis.
<p>Dezembro 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo da abordagem bakhtiniana; – Expansão do texto referente ao plano de análise; – Estudo no Grupo Formar: filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 2007); – Confraternização do Grupo Formar; – Expansão do texto de tese; – Produção da análise de dados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 ORIENTADORA: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
 DOUTORANDA: Hilda Maria Martins Bandeira

3º Plano de investigação para acompanhamento da pesquisadora

DATAS	ATIVIDADES
Janeiro 2014	<ul style="list-style-type: none"> – Produção da análise dos dados; – Organização do texto de tese para o segundo exame de qualificação; – Discussão das duas unidades temáticas centrais com a orientadora; – Atividade Orientada: produção da tese; – Apresentação e socialização do plano de análise da tese no Grupo Formar; – Realização do segundo exame de qualificação (29/1/2014) com participação do examinador externo Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (UERN).
Fevereiro 2014	<ul style="list-style-type: none"> – Expansão da tese conforme sugestões da Banca Examinadora e do Grupo Formar; – Estudo no Grupo Formar (VÁZQUEZ, 2007); – Atividade Orientada: produção da tese; – Continuação da produção das análises.
Março 2014	<ul style="list-style-type: none"> – Expansão da tese; – Continuação da produção das análises; – Seminário de Pesquisa III; – Atividade Orientada: produção da tese; – Estudo no Grupo Formar (VÁZQUEZ, 2007).
Abril 2014	<ul style="list-style-type: none"> – Expansão da tese; – Estudo no Grupo Formar (VÁZQUEZ, 2007); – Seminário de Pesquisa III e Atividade Orientada: produção da tese; – Apresentação e socialização da tese no Grupo Formar; – Revisão do texto por especialista na área de Língua Portuguesa.
Mai 2014	<ul style="list-style-type: none"> – Defesa da tese (20/5/2014); – Expansão, conforme sugestões da banca examinadora; – Publicação de artigos em periódicos; – Entrega da versão final ao PPGEd/UFPI.

APÊNDICE B – Orientações para a escrita narrativa

TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Título: DIÁRIO COLABORATIVO NA ANÁLISE DE NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES**

FASE I

Orientadora: Dr.^a Antonia Edna Brito.

Doutoranda: Hilda Maria Martins Bandeira

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA ESCRITA DOS DIÁRIOS

Este estudo é parte integrante da nossa pesquisa de Doutorado, cujo objetivo geral corresponde: Investigar as necessidades formativas de professores principiantes dos anos iniciais por meio das narrativas em diários colaborativos na perspectiva de produção da práxis.

A proposta de produção da escrita dos diários consiste na materialização da expressão vivenciada na formação inicial e na prática docente para potencialização da práxis. A escrita de diários constitui instrumento útil e eficaz no processo de inserção à docência.

Sugestão: nesse primeiro momento de escrita é importante narrar a entrada na docência; sentimentos em relação à escola, aos alunos, ao espaço da sala de aula, à prática docente e ao contexto social e histórico daquele momento, e posteriormente registrar as impressões decorrentes da prática docente, bem como das reflexões construídas em torno dos eixos: necessidades formativas; e condição de ser professor principiante.

Segue detalhamento das questões para a elaboração da escrita narrativa:

- Quantos anos de docência? (Contar após a formação inicial);
- Porque escolheu o magistério e o curso de Pedagogia?
- Que aspectos você destaca como significativos na formação inicial?
- Como aconteceu a travessia de estudante a professor?
- Que relação você estabelece entre formação inicial e prática docente?
- Para você, o que é ser professor iniciante?
- Descreva o primeiro dia de aula como professor; (como se sentiu; como conduziu a aula; a dosagem do conteúdo; recepção dos alunos; entre outros);
- O que você percebe como necessidades de formação? Relacione essas necessidades;
- Para você essas necessidades são decorrentes do processo de formação inicial ou da prática docente? Justifique;
- Relate episódios que aconteceram no período de inserção docente.

OBS: A participante fica à vontade para narrar outros aspectos que achar conveniente.

TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Título: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES
NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

FASE II

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

Doutoranda: Hilda Maria Martins Bandeira

ENCONTRO COLABORATIVO

OBJETIVO DO ENCONTRO

- Analisar os indicadores de necessidades formativas presentes nas narrativas (relação teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento);
- Caracterizar o contexto sócio-histórico de produção das necessidades;
- Compreender a relação entre teoria e prática, bem como as condições de desenvolvimento da docência e as necessidades formativas;
- Realizar dinâmica de sensibilização e reflexão.

PRINCÍPIOS CONSIDERADOS NA COLABORAÇÃO

- Relação dialética entre teoria e prática;
- Relação entre necessidades formativas e possibilidades.

INTENÇÕES:

- Processo sistemático de reflexão e ação à luz do método Materialismo Histórico Dialético;
- Necessidades identificadas em procedimentos narrativos, a fim de que em processo de colaboração e reflexão busquem responder aos questionamentos:
 - Que necessidades formativas temos?
 - Em que contexto estas necessidades se manifestam?
 - Como trabalhamos e nos relacionamos com estas necessidades?

QUESTÃO REFLEXIVA

Indicador: Relação teoria e prática

- Como se dá a relação entre teoria e prática?
- A que interesse a teoria e prática estão servindo?
- Qual a função da teoria na prática docente?

Indicador: Planejamento

- Como vejo o planejamento no processo de formação inicial e na prática docente?
- Como o planejamento pode se constituir meio para a compreensão e desenvolvimento das necessidades formativas?
- O que fundamenta o meu planejamento?
- Como estabeleço a relação entre teoria e prática no planejamento?
- Que interesses a forma de planejar privilegia?

FASE III

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

Doutoranda: Hilda Maria Martins Bandeira

GUIA PARA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA:

- Possibilitar a relação entre o planejado e o concretamente realizado na produção da práxis;
- Analisar o planejamento como necessidade e possibilidade da prática docente.

PRINCÍPIOS CONSIDERADOS NA COLABORAÇÃO

- Relação dialética entre teoria e prática;
- Relação entre necessidades formativas e possibilidades.

PÓS-OBSERVAÇÃO

Indicador: aula planejada e realizada

DESCREVER (entender o cotidiano)

- Acolhida dos alunos? Quantidade de alunos? Faixa etária?
- Conteúdo trabalhado na aula?
- Necessidade de trabalhar o conteúdo selecionado?
- Motivos da escolha do conteúdo?
- Importância do conteúdo para a formação dos alunos?
- Participação dos alunos?
- Análise da participação dos alunos nas tarefas desenvolvidas na aula?
- Necessidade que surgiram na aula? Exemplifique.
- Interação com as necessidades constatadas durante a aula?
- Desfecho da aula?

INFORMAR (base teórico/histórica)

- Sentimentos diante do fato de ter a aula observada?
- Sentimento em relação à aula observada no período do estágio e a aula observada hoje, após a colaboração?
- Base que fundamenta o planejamento? Por quê?
- Foco do conteúdo trabalhado?
- Exemplifique situações da aula que contribuíram para o alcance dos objetivos propostos?
- Tipos de conhecimentos trabalhados? Por que da seleção desses conhecimentos?
- Tipos de necessidades trabalhadas? A quem elas estão servindo/atendendo?

- Relação entre o conteúdo trabalhado, as ações desenvolvidas e os objetivos planejados?
- Conteúdo trabalhado atendeu a perspectiva de transmissão, produção e da colaboração (técnica, prática, crítica)? Por quê? Exemplifique.
- Função do professor na aula ministrada?
- Função que os alunos desempenham no decorrer da aula?
- As necessidades foram contempladas no planejamento e realizadas durante a aula? Exemplifique? Em que perspectiva? Que outras necessidades surgiram?
- Como as necessidades nesta aula contribuíram para o desenvolvimento dos alunos e de sua prática docente?
- Estabeleça relações entre a aula realizada hoje com aquelas aulas da entrada na profissão docente, bem como as formações que você participa?

CONFRONTAR (pressupostos, valores, crenças)

- Como o planejamento pode se constituir num meio para compreensão e desenvolvimento das necessidades formativas?
- Como a forma de planejar demonstra poder, submissão e possibilidades? Exemplifique
- A que interesses a forma de planejar/trabalhar privilegiou? Por que?
- Vantagens e desvantagens da aula?
- Consequência do tipo de necessidade trabalhada para a formação cidadã do aluno?
- A que interesses essas necessidades/conhecimentos estão servindo? Por que?
- Concepção de ensino da aula realizada? Por que?
- Tipo de homem e de sociedade sua forma de ensinar ajuda a produzir?
- Situações e ou eventos que marcam seu perfil de ensinar? Como chegou a ser assim?
- Conhecimento tratado nessa aula influencia no processo de transformação da realidade? Por quê? Exemplifique com situações já trabalhadas?
- Causas de suas necessidades do contexto da formação e da prática docente? Por que? Exemplifique?
- A que necessidades você apontaria como possibilidade para atender essas causas que limitam sua prática?
- Fundamentos teóricos utilizados para interpretar essas necessidades?
- Função social de suas ações? Exemplifique com episódios de ensino trabalhados a partir das necessidades geradoras de possibilidades?
- Como trabalha as necessidades da prática docente e discente? Exemplifique? Instrumentos que utiliza? Por que?
- Houve colaboração na aula? Como foi?
- Risco da colaboração?
- Possibilidades da colaboração?
- Tarefas e ações como demonstração de poder, de submissão e de possibilidades? Exemplifique com episódios de ensino.

RECONSTRUIR (como agir diferente/transformar)

- Como posso planejar de forma diferente?
- O que mudaria na sua aula?
- O que reiteraria em aulas posteriores?
- Como estabeleço a relação entre teoria e prática no planejamento?
- Como estabeleço a relação entre teoria e prática no desenvolvimento da aula?
- Que outra postura você adotaria no processo e no desenvolvimento do planejamento?
- O que farei para estabelecer esta unidade entre o idealizado (planejado) com o concretamente realizado (aula operacionalizada)?
- Que função preciso trabalhar para estabelecer essa relação entre o planejado e o realizado?
- O que poderia ser transferido desse conteúdo para a vida dos alunos?
- Que outras possibilidades, a aula dada sugere?
- O que você acha que precisa melhorar em seu desenvolvimento profissional?
- Que relações você faz entre as necessidades de hoje e as da entrada na docência?
- Quais aspectos você trabalharia para mudar seu contexto de atuação?
- Qual a relação entre a sua prática docente hoje e a de antes do processo de colaboração?
- Após realizarmos a escrita dos diários, entrevistas e o processo de colaboração, você continua entendendo necessidades como do início da pesquisa? Explique e exemplifique.
- O que são necessidades formativas?
- O que você faria de diferente para que necessidades se tornem possibilidades? Exemplifique?
- Como as necessidades podem gerar práxis? Exemplifique a partir da aula de hoje ou outras?
- Em que momento a aula provocou conflitos nos alunos e em você? Por que?
- Em que momento você teve uma consciência elevada na aula? Por que?
- Em que momento o seu grau de consciência foi espontâneo? Por que?
- Explique através de episódios de ensino, algumas situações em que você teve um nível de criação? Por que?
- O que você faria diferente para que a colaboração faça parte do seu pensar e fazer docente?

APÊNDICE C – Indicadores de necessidades

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGEd

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

DOCTORANDA: HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

QUADRO: INDICADORES DE NECESSIDADES (5/10/2012)

INDICADORES DE NECESSIDADES	EPISÓDIOS
1. Relação teoria e prática	<p>A gente sai da formação muito crua, a gente ver muita teoria [...], quando chega na prática docente vem as dificuldades. [...] Durante todo o processo de ensino as necessidades vão surgindo, e à medida que isso vai acontecendo temos a percepção de como a teoria difere da prática, isso é denominado por alguns de “choque da realidade” [...] Percebemos também que muitas vezes a nossa vontade e esforço pode ser menor que dificuldades advindas do contexto escolar ou externo. (Cit).</p> <p>Os cursos de formação se prendem muito a teorias, passamos muito tempo sentados em sala de aula ouvindo e lendo o que autor tal fala sobre a questão tal. E temos pouco tempo para refletir e testar in loco as teorias estudadas. [...] com as teorias nas mãos, mas com a vivência no bolso, [...] (Lua).</p> <p>Na realidade, as teorias nos auxiliam como base, mas a necessidade é muito grande com relação a prática docente com as metodologias de ensino, necessidades esta que deve ser revista na formação inicial. [...] Muitas vezes a teoria não pode ser aplicada na prática. (Bora)</p>
2. Planejamento	<p>Gostei muito do curso de Pedagogia [...] mas ao iniciar [...] sentir muitas dificuldades [...] não conhecia a realidade que me esperava. “Batia” sempre um nervosismo e as pernas tremiam quando eu entrava numa sala de aula eu conversava [...] professores e eles sempre davam dicas de como melhorar, o que utilizar, como planejar. (Bora).</p> <p>Lembrei do meu primeiro dia de aula [...] fiquei bastante nervosa com uma sensação de que eu não sabia [...] Percebi que na sala de aula tinha alunos diversificados, alguns [...] e fiquei observando bastante para conseguir fazer um planejamento adequado para uma turma tão heterogênea. (Bora).</p>

<p>2. Planejamento (Cont.)</p>	<p>O que está faltando é a compreensão por parte da escola e do sistema em geral sobre os problemas que nossos alunos enfrentam e procuramos trabalhar como um processo de conscientização de pais, melhorar o atendimento de nossos alunos, tratá-los com respeito e procurar a cada dia procurando novos saberes. (Bora).</p> <p>[...] sempre que possível reviso materiais que me servem [...] como apoio. Tudo o que estudei e pesquisei durante os cinco anos que passei na universidade é de suma importância, [...] acredito que criei uma base concreta de conhecimentos, porém tento sempre que possível continuar a estudar [...]. Sobre o planejamento de atividades [...] não foi como esperava: as atividades forma desenvolvidas rapidamente, assim deixando muito tempo ociosas. O que foi importante para que eu percebesse que não explorei as atividades como deveria, e [...] a parti daquele momento percebi que o desenvolvimento da aula depende muito da nossa atuação, e que devemos tomar muito cuidado na transmissão do conteúdo (Cit).</p> <p>[...] a necessidade de utilizar [...] computador ao som, tivemos dificuldades de manuseá-lo. [...] Atualmente os recursos são muito importantes para a elaboração de uma aula mais chamativa, atrativa, que prenda mais atenção dos alunos. No curso de Pedagogia acredito que essa disciplina deve ser trabalhada de uma maneira mais abrangente [...]. (Cit).</p> <p>Participei de um projeto chamado Acelera Brasil que funciona como correção do fluxo da escola. [...] A princípio pensei que seria complicado trabalhar com essa classe, porém antes de iniciar com o projeto foi nos oferecido um curso de formação que possibilitou-nos conhecimento sobre a dinâmica do dia-a-dia em uma sala de aula, o bom uso do livro didático, preenchimento de fichas, anotações nos diários, discussões e possíveis soluções para a indisciplina, planejamento e reflexão sobre a prática docente. [...]. Então percebi o quanto essas coisas fizeram falta na formação inicial e o quanto elas são importantes para o andamento de uma boa aula. [...] senti tanta insegurança quando comecei meu trabalho docente. (Lua).</p> <p>Por estar lecionando em uma etapa que reprova, me deu um trabalho com maior responsabilidade. Com a reprovação de alguns alunos me sentir no primeiro ano de docência um pouco derrotada. Será que meu trabalho não funcionou? A minha metodologia é correta? Atende a minha prática pedagógica? [...]. (Lia).</p>
--------------------------------	--

2. Planejamento (Cont.)	<p>Para uma parte dos alunos percebi que alcancei o objetivo almejado. Mas vejo ainda que há uma necessidade maior para formação em leitura e escrita porque a minha prática docente foi fundamentada em exemplos dos outros professores, pesquisas, leituras e formação. Embora seja muito pouco tempo, mas me esforço em busca de mais conhecimentos pedagógico, metodológico e experiências alheias. (Lia)</p>
3. Condições de trabalho/Registrar	<p>[...] o forte calor nas tardes, as condições da escola não são nada favoráveis a um bom trabalho. [...] Os raios do sol invadem minha sala [...] tem as condições da sala de aula [...] Meus alunos, coitados, ficam se desviando do sol, trocam e arrastam cadeiras [...]. Vivemos em condições climáticas totalmente desfavorecidas com uma sala feita com uma parede de cobogós que fica [...] para o sol quente [...]. Após o intervalo o clima da turma fica a todo vapor sem nenhuma vontade de aprender [...] A falta de água é uma grande vilã para liberação dos alunos da tarde saírem mais cedo. (Lia)</p> <p>[...] É difícil, é a mesma coisa de responder o que é verdade, não é fácil. [...] A realidade é tudo, é o contexto. Ah é minha sala de aula, sem ventilador, um calor intenso. Os alunos reclamam. Eu já falei para a diretora: que se não resolverem eu vou no “calendário” a gente estuda, sabe que a LDBEN garante estas condições, mas a gente acaba se acomodando. (Lia)</p> <p>[...] Em sala de aula, o tempo é muito pouco para fazer algumas anotações reflexivas, o trabalho é muito árduo. [...] A sobrecarga é muito grande, que leva a não ter tempo para refletir [...] diário descritivo das aulas [...] servirão para uma futura análise reflexiva e introspectiva da minha prática docente, como também para incrementar o conhecimento educacional quando houver necessidade. (Lia)</p>
4. Compartilhamento/ colaboração/ reflexão	<p>[...] me sentia muito só [...], timidez não perguntava [...] e também o coordenador não se mostrava muito aberto para diálogos, (ele vive ocupado com muitas fichas). As professoras que trabalham comigo tem muita experiência na área docente e sempre quando tenho dúvidas recorro [...]. (Bora)</p>

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Diário colaborativo na análise de necessidades formativas de professores principiantes

Pesquisador responsável: *****

Instituição/Departamento: UFPI/CCE/DMTE

Telefone para contato: ****

Local da coleta de dados: escolas públicas

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa científica de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa participando de entrevistas ou de narrativas escritas, é muito importante que você leia as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: A pesquisa tem como objetivo central: Investigar as necessidades formativas de professores principiantes dos anos iniciais por meio das narrativas em diários colaborativos na perspectiva de produção da práxis.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em narrativas por meio da escritura de diários reflexivos e de entrevistas. Além desses procedimentos de pesquisa, solicitamos sua participação em rodas de conversa como espaço de reflexão coletiva sobre os escritos narrativos produzidos.

Benefícios. A pesquisa contribuirá com a ampliação de conhecimentos sobre a formação de professores, revelando, assim, sua relevância científica. Em relação aos interlocutores propiciará o desenvolvimento de processos reflexivos, o que implica no autoconhecimento e na consciência sobre os processos formativos.

Riscos. A participação na pesquisa através das narrativas em diários reflexivos e entrevistas, bem como em rodas de conversa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato, sua privacidade através da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, 06 de junho de 2012.

Nome do participante

(Caso seja necessário identificar o sujeito da pesquisa, o nome, número de documento de identidade, data e assinatura devem constar neste TCLE)

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI

Email: cep.ufpi@ufpi.br

Web: www.ufpi.br/cep

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação da pesquisa no Conselho de Ética – Plataforma Brasil

Plataforma Brasil http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerir.

Saúde **PLATAFORMA BRASIL**

principal central de suporte sair

Hilda Maria Martins Bandeira - Pesquisador | V2.16
Sua sessão expira em: 27min 37

Cadastros

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa: Número CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Submissão:

Palavra-chave:

Situação da Pesquisa

Marcar Todas

Aprovado Não Aprovado Recurso Submetido ao CEP

Em Apreciação Ética Pendente Recurso Submetido à CONEP

Em Edição Recurso Não Aprovado na CONEP Retirado

Em Recepção e Validação Documental Recurso Não Aprovado no CEP

Projeto de Pesquisa:

Tipo	Número CAAE	Título da Pesquisa	Pesquisador Responsável	Versão	Última Modificação	Situação	Gestão da Pesquisa
P	042850012.3.0000.5214	Diário colaborativo na análise de necessidades formativas de professores principiantes	Hilda Maria Martins Bandeira	1	27/03/2013	Aprovado	
P		Pesquisa 41333 em preenchimento	Hilda Maria Martins Bandeira			Em Edição	

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

**ANEXO B – Encaminhamento da pesquisadora para a coleta de dados, fornecida pela
Coordenação do PPGEd**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Ofício nº. 53 /2012 – PPGEd

Teresina, 05 de julho de 2012

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Secretaria Municipal de Educação e Cultura SEMEC

Teresina - Piauí

Assunto: Encaminhar doutoranda para coleta de dados


Senhor(a) Secretario(a),

Apresentamos a V. Sa. a doutoranda **HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**, matrícula 2011100661 aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculada no primeiro período de 2012, que está desenvolvendo projeto de pesquisa sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito intitulado: "**ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES NA PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DA PRÁXIS**", para fins de coleta de dados de sua pesquisa junto às escolas abaixo relacionadas:

- Escola Municipal Planalto Ininga
- Escola Municipal Lindamir Lima

Ao tempo que agradecemos a atenção, subscrevemo-nos

Atenciosamente,


Prof^ª. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Coordenadora do PPGEd