

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

**UM VOO EMANCIPATÓRIO DE FORMAÇÃO:
o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes
da Educação Superior**

TERESINA

2015

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

**UM VOO EMANCIPATÓRIO DE FORMAÇÃO:
o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes
da Educação Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

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

**TERESINA
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

A345v Albuquerque, Maria Ozita de Araujo

Um voo emancipatório de formação [manuscrito]: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior / Maria Ozita de Araujo Albuquerque. – 2015.

233 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

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

1. Formação de Professores. 2. Prática Pedagógica. 3. Educação Superior. I. Título.

CDD: 370.71

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

**UM VOO EMANCIPATÓRIO DE FORMAÇÃO:
o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes
da Educação Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Orientadora: Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
PPGEd/UFPI**

**Professora Convidada: Doutora Maria Salonilde Ferreira
PPGEd/UFRN**

**Professora Convidada: Doutora Renata Cristina da Cunha
UESPI**

**Professora Convidada: Doutora Neide Cavalcante Guedes
PPGEd/UFPI**

**Professora Convidada: Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima
PPGEd/UFPI**

TESE APROVADA EM: 30/04/2015.

DEDICO

Ao meu pai, Anselmo Carvalho de Albuquerque (*in memoriam*), e à minha mãe, Albertina de Araujo Albuquerque (*in memoriam*), pelo amor incondicional, pela base educacional, princípios éticos e morais a mim ensinados e por terem sempre acreditado em mim.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese é resultado de um longo voo percorrido com grata e instigante companhia de inúmeras pessoas, que se fizeram presentes fisicamente ou por ideias e sentimentos em seus diversos momentos e lugares com quem hoje partilho esse momento de emoção e felicidade e a quem passo a agradecer aqui:

Aos meus pais, Anselmo e Albertina, que hoje estão junto ao Pai, mas que sempre demonstraram amor incondicional e hoje saudosa digo: CONSEGUI PAI, CONSEGUI MÃE, esta vitória é nossa!

Aos meus irmãos, Edilson, Anselmo Filho, Celeste, Adalmir e Regina, pelo incentivo, apoio e companheirismo. Em especial ao Edilson pelo apoio recebido em Teresina.

À minha filha Iara, pela colaboração na filmagem das seis aulas e por compreender os constantes momentos de minha ausência nestes quatro anos do curso do doutorado.

À minha cunhada, Fátima, anjo que me acompanhou em Teresina, pelas valiosas ideias, apoio e colaboração para a realização deste voo.

Aos meus demais familiares e amigos pelo carinho e incentivo para que esta Tese se materializasse;

À Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, exemplo de professora e amiga, expresse meu profundo agradecimento pelas orientações recebidas neste trabalho, amizade, tolerância e pelos incentivos.

Aos professores Eduardo Loureiro, Antônia Edna, Barbara, Salonilde, Marlúcia, Neide, Glória Lima e Renata pela valiosa contribuição e críticas nos momentos de qualificação e defesa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí pelo incentivo e orientação na produção desta Tese. Sou muito grata de forma especial à professora Bárbara e Antônia Edna que me atenderam em minha residência em Parnaíba no momento de reelaboração dos objetivos desta pesquisa por estar recuperando-me de uma cirurgia.

Aos professores Afranio, Fátima, Pedrita, Regina e Renata que atenderam ao meu convite e colaboraram com a pesquisa, com quem compartilhei as experiências das quais se derivou esta Tese;

Aos meus amigos da primeira turma do doutorado Hilda, Valdirene, Eliana, Elmo, Cristiane, Fernanda, Magna, Adriana e Baltazar pela convivência respeitosa, solidária e carinhosa;

Às minhas queridas amigas, Renata e Marlinda, irmãs de alma e coração que Deus colocou em minha vida que, com suas admiráveis sabedorias, inteligências e competências, nortearam meus caminhos com sábias palavras. Pelo carinho, disponibilidade e estímulo em cada etapa desse voo: Obrigada por tudo!

Aos meus amigos, Cleto e Afranio, pelo carinho, estímulo e contribuição para realização desse voo na minha vida pessoal e profissional;

À minha querida amiga Elieide pela amizade fortalecida, apoio, paciência, disponibilidade para ouvir e sugerir, com quem compartilhei angústias, medos, alegrias e juntas demos forças uma à outra.

Ao Francisco, chamado carinhosamente por Chiquinho, que tive o prazer de conhecer no decorrer do curso de doutorado, mais um precioso amigo que ganhei, pelo companheirismo, apoio e momentos prazerosos que vivenciamos juntos nestes anos.

À minha estimada amiga Hilda pelo carinho, amizade, companheirismo nos risos e lágrimas que permearam a elaboração desse trabalho e pelo estímulo em cada etapa desse voo;

Ao Núcleo de Estudo Formar pelo espaço de discussão, compartilhamento e contextos colaborativos propiciados para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de magistério, dos vários níveis de ensino, pela parcela de contribuição, amizade e estímulo;

Aos meus queridos alunos e ex-alunos que, nestes longos anos de minha dedicação ao magistério, muito me ensinaram a ser professora;

À ex-aluna e amiga Lucélia pela disponibilidade em ajudar sempre que precisei.

À Universidade Federal do Piauí, pela oportunidade de qualificação profissional;

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação nas pessoas da professora Vilani, das técnicas, Sueli e Fernanda, pela atenção e atendimento às minhas solicitações.

Às instituições Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba, Universidade Estadual do Piauí e Faculdade Maurício de Nassau, campus de Parnaíba, que nos oportunizaram crescimento pessoal e profissional contínuo, especialmente à SEDUC e à UESPI.

Muito obrigada a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que eu pudesse dar um pequeno salto, mas ao mesmo tempo um grande voo para o despertar da consciência humana;

Por fim, à Deus nosso impulsionador maior.

A arte de pensar sem riscos [...]
Não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento,
pensar já teria sido catalogado como um
dos modos de se divertir. [...]
Entregar-se a pensar é uma grande emoção,
E só se tem coragem de pensar na frente de outrem
Quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar,
Se necessário, a palavra outrem.
Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar:
Que tenha um coração grande, amor, carinho, e a
experiência de também se ter dado a pensar.
Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os
silêncios – como se exigiria para sentir.
Não, não é verdade. Para sentir, exige-se mais.
Escrever [...] é uma salvação.
Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil,
Salva o dia que se vive e que nunca se
entende a menos que se escreva.
Escrever é procurar entender,
É procurar reproduzir o irreproduzível,
É sentir até o último fim o sentimento que permaneceria vago e sufocador.
Escrever também é abençoar uma vida [...].

Clarisse Lispector (1999)

Somos assim sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas isso o tememos: o não ter certeza. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.

Os irmãos Karamazov,
Fiódor Dastoiévski

RESUMO

O estudo consiste em compreender a explicitação da unidade teoria-prática em contexto de colaboração e de reflexão crítica no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior. A pesquisa envolve cinco professores do curso de Pedagogia e uma do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior de Parnaíba-PI. O referencial teórico-metodológico está embasado na Abordagem Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico e Dialético. A opção pela Pesquisa Colaborativa decorre do fato de se tratar de uma modalidade de investigação que proporciona condições para que os docentes possam refletir sobre sua ação, questionar a prática docente automatizada, a fim de melhor compreendê-la. O interesse pela temática surgiu a partir do estudo desenvolvido em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, no ano de 2008, em que foi constatado que as professoras atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica da rede municipal da cidade de Parnaíba-PI, colaboradoras da pesquisa, não costumam refletir criticamente de forma coletiva e colaborativa sobre a prática docente, o que gerou a indagação: Qual a relação da reflexão crítica com a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação superior? O estudo fundamenta-se em Afanasiev (1968), Marx e Engels (2002), Vigotski (2004, 2007), Vasquez (2007), Ibiapina (2004, 2008), Liberali (2008), Veiga (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Freire (2011), Almeida (2012), Franco (2012), entre outros. Os procedimentos metodológicos foram a observação, a observação colaborativa e as seções reflexivas, com o apoio da videogravação. A investigação está organizada em quatro sessões interligadas entre si. A primeira é a introdução, que apresenta a justificativa, o objeto de estudo e o mapeamento das produções relacionadas à temática investigada – unidade teoria-prática na docência superior. A segunda discute os aspectos teórico-metodológicos, os procedimentos da pesquisa e o plano de análise. A terceira discute a formação, a prática e a reflexão como eixos temáticos na explicitação da unidade teoria-prática. A quarta apresenta o resultado da pesquisa. O estudo evidencia que a perspectiva de formação que vivenciamos no processo formativo exerce significativa influência na forma de pensar, sentir e agir na docência. O contexto de colaboração e de reflexão crítica possibilitou a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Reflexão crítica. Colaboração. Educação Superior.

ABSTRACT

This study consists in understanding the explicitness of the theory-practice unit in the context of collaboration and of critical reflection in the development of professors' pedagogical practice. It was undertaken with five professors of the Pedagogy course and one of the Law course from a private college in Parnaíba-PI. The theoretical and methodological referential is grounded in the Social-Historical Approach and in the Historical and Dialectic Materialism. The option for the Collaborative research is due to its type of investigation which offers the professors conditions to reflect about their action and also to question the automated teaching practice in order to comprehend it. The interest in this theme emerged from the dissertation produced in the Master in Education course in the postgraduate program at UFPI in 2008 which demonstrated that kindergarten and elementary teachers from public schools who were the participants of the study are not used to reflect critically about their teaching practice in a collective and collaborative perspective which produced the following question: What is the relationship among the collaborative context, the appropriation of critical reflection and the explicitness of the theory and practice unit in the development of the pedagogical practice of Higher Education professors? Its main objective is to comprehend, in the collaborative context and critical reflection, the explicitness of the theory and practice unit in the development of the professors' pedagogical practice. Because of that, the following objectives were determined: To Interpret the function of critical reflection in the professors' pedagogical practice, to analyze the function of collaboration in the development of pedagogical practices and in the explicitness of the comprehension of the theory and practice unit and to analyze the pedagogical practices that provide the theory-practice unit in the context of reflection and collaboration. The study is grounded in Afanasiev (1985), Marx e Engels (2002), Vigotski (2004, 2007), Vasquez (2007), Ibiapina (2004, 2008), Liberali (2008), Veiga (2009), Pimenta and Anastasiou (2010), Freire (2011), Almeida (2012), Franco (2012), among others. The methodological procedures were: observation, collaborative observation and reflective sessions with the support of videotaping. The investigation is organized in four interconnected sessions. The first one is the introduction which presents the justification, the object of study and the mapping of the literary production about the theme: theory-practice unit in High Education teaching. The second one discusses the theoretical and methodological aspects, the research procedures and the plan of analysis. The third one discusses education, practice and reflection as the theme categories of the theory-practice unit explicitation. The fourth presents the research result. The study reveals that the perspective of education that we live through our educative process influences our teaching way of thinking, feeling and acting significantly. The context of collaboration and the critical reflection have helped the explicitation of the theory-practice unit in the pedagogical practice development of Higher Education professors.

Keywords: Teaching education. Pedagogical practice Critical reflection. Collaboration. Higher education.

RÉSUMÉ

L'étude a pour but comprendre l'explicitation de l'unité théorie pratique en contexte de collaboration et de réflexion critique dans le développement de la pratique pédagogique des professeurs de l'Éducation Supérieure. La recherche comprend cinq professeurs du cours de Pédagogie et un autre du cours de Droit d'une Institution de l'Enseignement Supérieur de la ville de Parnaíba à l'État du Piauí. La théorie et la méthodologie sont basées sur l'Abordage Socio-Historique et sur le matérialisme Historique et Dialectique. L'option pour la Recherche Associée est dûe au fait qu'il s'agit d'une investigation qui permet des conditions pour que les professeurs puissent réfléchir sur son action, questionner la pratique pédagogique automatisée, pour mieux la comprendre. L'intérêt pour cette thématique est né à partir d'une étude développée pendant la maîtrise dans le Programme de Post-Graduation en Éducation de l'UFPI en 2008, quand il a été constaté que les professeurs travaillant avec l'Éducation maternelle et avec les séries initiales de l'Éducation de base de la Municipalité de la ville de Parnaíba – PI, collaborateurs de la recherche n'avaient pas l'habitude de réfléchir critiqueusement de forme collective et associée sur la pratique pédagogique, ce qui a fait surgir la question : Quelle est la relation de réflexion critique avec l'explicitation de l'unité théorie et pratique existant dans le développement de la pratique pédagogique des professeurs de l'Éducation Supérieure? L'étude s'appuie sur les idées d'Afanasiev (1968), Max et Engels (2002), Vigotski (2004, 2007), Vasquez (2007), Ibiapina (2004, 2008), Liberali (2008), Veiga (2009), Pimenta et Anastasiou (2010), Freire (2011), Almeida (2012), Franco (2012), parmi d'autres. Les procédés méthodologiques ont été l'observation, l'observation en collaboration et les séances réfléchies, avec l'appui de la vidéo. L'investigation est organisée en quatre parties liées entre elles. La première, c'est l'introduction, laquelle présente la justificative, le but de l'étude et la liste des productions relatives à la thématique investiguée – unité théorique et pratique dans l'enseignement supérieur. La seconde discute les aspects théoriques et méthodologiques, les procédés de la recherche et le plan d'analyse, la troisième discute la formation, la pratique et la réflexion comme outils qui explicitent l'unité théorie et pratique et la quatrième présente le résultat de la recherche. L'étude montre que la perspective de formation que le professeur a vécu pendant sa formation peut exercer une importante influence sur la forme de penser, sentir et agir lors de sa pratique pédagogique. Le processus investigateur développé a rendu possible la compréhension de l'explicitation de l'unité théorie et pratique et sa relation avec le contexte de collaboration et appropriation de la réflexion dans le développement de la pratique pédagogique des professeurs de l'Éducation Supérieure. (Universitaire)

Mots-clés: Formation des enseignants. Pratique pédagogique. Réflexion critique. Collaboration. Enseignement Supérieur.

LISTA DE SIGLAS

- 1ª GRE – Primeira Gerência Regional de Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
- CCAA – Centro de Cultura Anglo Americana
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases
- CNE/CES – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DOU – Diário Oficial da União
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENFORSUP – Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
- FAP – Faculdade Piauiense
- FORMAR – Formação de professores na perspectiva histórico-cultural
- GT – Grupo de Trabalho
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INTA/FID – Faculdade Internacional do Delta
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação
- RIDES – Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SESPI – Sociedade de Ensino Superior Piauiense
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de textos da ANPEd selecionados para análise.....	24
Quadro 2 – Número de produções do ENFORSUP selecionadas para análise.....	26
Quadro 3 – Número de dissertações do PPGEd – UFPI selecionadas para análise.....	29
Quadro 4 – Etapas de realização da Pesquisa.....	38
Quadro 5 – Diferença entre cooperação e colaboração.....	55
Quadro 6 – Atribuições dos partícipes.....	69
Quadro 7 – Categorias de análise.....	88
Quadro 8 – Perspectivas de formação.....	92
Quadro 9 – Organização da análise interpretativa.....	94
Quadro 10 – Organização dos níveis de reflexão.....	95
Quadro 11 – Função da reflexão e da colaboração.....	98
Quadro 12 – Objetivos analíticos e interpretativos.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: saindo do casulo.....	18
1.1	O SOBREVOO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: principais enfoques das pesquisas nacionais.....	23
1.2	SOBREVOO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA: educativa, docente e pedagógica.....	31
2	TRAJETÓRIA DO VOO: desenvolvimento da pesquisa.....	40
2.1	O CICLO DO VOO: aspectos teóricos metodológicos da pesquisa.....	42
2.2	O VOO DA REFLEXÃO CRÍTICA: a compreensão da unidade teoria-prática.....	45
2.3	O VOO COLABORATIVO: tipo de pesquisa.....	52
2.4	O VOO DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO: procedimentos metodológicos.....	57
2.4.1	Observação da aula dos professores para formação do grupo.....	58
2.4.2	Contexto empírico.....	60
2.4.3	Cursos de atuação dos partícipes: Pedagogia e Direito.....	62
2.4.4	Os partícipes.....	64
2.4.5	Encontro para análise da observação e para formação do grupo.....	66
2.4.6	Encontro para apresentação do projeto de pesquisa e para a negociação das atribuições.....	67
2.4.7	Videogravação.....	69
2.4.8	Observação colaborativa.....	72
2.4.9	Sessão reflexiva.....	79
2.4.10	Processo de análise.....	82
3	ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO NA DOCÊNCIA: formação, prática e reflexão.....	101
3.1	ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a formação do professor	

universitário.....	102
3.2 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a prática pedagógica do professor universitário.....	112
3.2.1 Discutindo a prática pedagógica de Regina, Pedrita, Renata e Afranio..	115
3.2.2 Discutindo a prática pedagógica de Fátima e Ozita.....	121
3.3 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a reflexão crítica para a compreensão da unidade teoria-prática.....	147
3.3.1 Reflexão técnica.....	155
3.3.2 Reflexão prática.....	156
3.3.3 Reflexão crítica.....	157
3.4 REVOADA COLABORATIVA: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro.....	172
4 CONCLUSÃO: o recomeço de novos voos.....	209
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICE A – ENCAMINHAMENTO PARA A IES.....	222
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	223
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DAS IMAGENS – PROFESSOR.....	226
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DAS IMAGENS – ALUNOS.....	227
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA SESSÃO REFLEXIVA.....	228
APÊNDICE F – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA.....	231
APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	233

INTRODUÇÃO: saindo do casulo



1 INTRODUÇÃO: saindo do casulo

Planto flores no caminho para que não me
falem as BORBOLETAS.
Foram elas que me ensinaram que o casulo
não é o fim. É o COMEÇO.
(DAY ANNE)¹

Para o desenvolvimento profissional e melhoria da prática pedagógica é necessário que estejamos abertos às mudanças, pois compreendemos que a trajetória docente nos remete, permanentemente, ao processo de formação contínua, o que requer a saída do casulo para um novo começo.

Fazendo uma analogia entre a trajetória da saída do casulo para a formação da borboleta e o começo da nossa trajetória profissional, refletimos sobre o início da nossa atividade no magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual atuamos pouco tempo, pois grande parte de nosso percurso profissional ocorreu em curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossas primeiras experiências como professora formadora de profissionais da educação ocorreram na Escola Normal Francisco Correia, em Parnaíba-PI no ano de 1994. Nessa instituição, ministramos disciplinas didático-pedagógicas como Didática e Estágio Supervisionado. Essas primeiras experiências foram decisivas para nos firmarmos como professora do Curso de Formação de Professores.

No ano de 1998, ingressamos como professora substituta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, iniciando assim nosso trabalho docente no Ensino Superior como formadora de profissionais para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, como professora desse curso em duas instituições de Ensino Superior de Parnaíba, ministrando as disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, conhecemos a realidade e os desafios da Educação Superior.

No decorrer de nossa trajetória profissional, observamos que, predominantemente, teoria e prática são trabalhadas de forma desarticulada, em momentos distintos; observamos também que os professores não trabalham de

¹ Retirado do site: www.pensador.uol.com.br.

forma colaborativa e, tampouco, utilizam a reflexão crítica no desenvolvimento da prática pedagógica.

Apesar dos estudos e debates² sobre a prática pedagógica reflexiva dos professores, deparamo-nos, no contexto escolar, com docentes que utilizam práticas repetitivas e acríticas realizadas de forma automatizada, reprodutivista e mecânica, pouco alicerçada na reflexão crítica, no desenvolvimento da ação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; IMBERNÓN, 2010; FRANCO, 2012).

Segundo pesquisa realizada por Pimenta e Anastasiou (2010), a prática repetitiva e acrítica ainda é recorrente nos cursos de formação de professores na universidade. Essa demonstra que as disciplinas que valorizam o saber teórico são entendidas como base para a prática pedagógica. Em decorrência dessa concepção existe a predominância das disciplinas teóricas em detrimento das práticas. Apenas nos últimos períodos do curso, após as disciplinas teóricas, são ofertadas aquelas relacionadas às metodologias de ensino, que indicam o saber-fazer, ou seja, a aplicação do que foi aprendido teoricamente, pois, muito embora estas ações não sejam esvaziadas de teoria, vez que toda prática é fundamentada em uma teoria, o que pode acontecer é o professor não ter consciência explícita de qual teoria fundamenta sua prática. Na prática repetitiva e mecânica, a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a compreensão da explicitação unidade teoria-prática exigidas no processo educativo nem sempre são valorizadas, o que contribui para a perpetuação de práticas automatizadas.

Com esta segmentação de disciplinas, os conhecimentos teóricos assimilados mostram-se insuficientes quando são confrontados com as necessidades do cotidiano da ação pedagógica (planejamento, gestão de classe, interação professor/aluno, reconhecimento da unidade teoria-prática), e originam dúvidas e incompreensões por parte dos docentes, gerando a necessidade da expansão dos conhecimentos, pois “[...] a prática atualiza e interroga a teoria, que, por sua vez, interroga e atualiza a prática, porém, a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que teoria e prática ocupam lugares diferentes”. (ESTEBAN; ZACCUR, 2008, p. 17).

Para Giesta (2005, p.18), os cursos de licenciatura, no tocante ao desenvolvimento de projetos de ensino: “[...] em que sejam realizadas atividades que

² Ibiapina (2004, 2008, 2011); Liberali (2008, 2013); Ferreira (2011, 2014); Magalhães (2004, 2011, 2014).

tenham como base a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas educacionais estudadas e/ou observadas no cotidiano das escolas pode favorecer a formação de um professor reflexivo [...]” e despertar no aluno em formação uma prática questionadora do contexto escolar e social.

De acordo com Vigotski (2007, p. 75), se a formação acontece “[...] através de um treinamento repetido [...], ela é aprendida como que por decoração”, tornando-se prática repetitiva. Isso nos leva a compreender que a perspectiva de formação que o professor foi formado é elemento fundamental para a constituição da prática pedagógica que desenvolve.

Muitas vezes, os professores no exercício da profissão desenvolvem práticas automatizadas e repetitivas porque não têm nível de consciência elevado das ações e porque não refletem criticamente sobre o que fazem (LIBERALI, 2008), ou seja, não questionam a ação de ensinar e aprender. Isso dificulta a possibilidade de transformações sociais, de professores e alunos, haja vista que indivíduos e sociedade são inseparáveis.

Soma-se a isso o fato de que a prática repetitiva não atende às necessidades da sociedade atual que requer cidadãos críticos, característica básica para elevação do nível de consciência do indivíduo. O desafio está em superar o modelo de prática centrado na fala do professor, em que o aluno, no processo ensino-aprendizagem, recebe de forma passiva o conteúdo e adotar práticas pedagógicas que possibilitem a formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade em que atuam.

Nesse contexto, entendemos que os docentes do Ensino Superior devem utilizar uma prática que dê conta da complexidade do processo ensino-aprendizagem no sentido de que nela estão presentes o professor, o aluno e os conhecimentos prévios de ambos. Esse processo envolve múltiplas e diferenciadas informações como a relação professor/aluno, a utilização de metodologias e avaliação, caracterizando a complexidade da prática docente. O desafio é aderir à prática crítica que atenda às demandas sociais, o que exige do professor uma postura profissional crítico-reflexiva, possibilitadora de transformações na atividade docente, que levem à formação crítica e cidadã dos educandos.

No Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, desenvolvemos pesquisa (ALBUQUERQUE, 2008) em que constatamos que o grupo de professoras atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, da

cidade de Parnaíba-PI, colaboradoras da pesquisa, não tinha o hábito de refletir criticamente de forma coletiva e colaborativa sobre a prática docente.

Essa constatação despertou o interesse em darmos continuidade ao estudo realizado à época com os professores formadores destes docentes. A partir da produção dos dados da pesquisa, mencionada anteriormente, elencamos as seguintes constatações:

- a reflexão crítica favorece o desenvolvimento profissional;
- o desconhecimento das teorias e dos teóricos dificulta a compreensão da unidade teoria-prática;
- a reflexão crítica e a colaboração entre os docentes possibilitam inovação e reelaboração da prática;
- o trabalho coletivo e colaborativo contribui para a produção de conhecimento.

Com base nas constatações elencadas, sentimos a necessidade de continuar pesquisando, nesta tese, a apropriação da reflexão crítica pelos professores da Educação Superior, em contexto colaborativo, com a intenção de compreender a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica. Isso porque entendemos que a formação de professores precisa desenvolver ações orientadas por abordagens curriculares, fundamentação teórica e demais interfaces da prática pedagógica embasadas em ações crítico-reflexiva e colaborativa, bem como na unidade teoria-prática.

A realidade dinâmica em que vivemos necessita que a formação de professores seja baseada em uma qualificação profissional cuja compreensão da explicitação da unidade teoria-prática e a atitude crítico-reflexiva e colaborativa sejam valorizadas como eixo estruturante da prática pedagógica. Além disso, Brito (2007) ressalta que a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo, ou seja, construído e reconstruído no desenvolvimento da prática docente.

No atual contexto, a formação inicial e contínua³ do professor, em todos os níveis, é discutida por estudiosos internacionais como Nóvoa (1995) que realiza estudos sobre a formação da profissão docente; Contreras (2002) que pesquisa o

³ Cabe esclarecer que, para Liberali (2008), o participio passado marcado pela desinência ADA do termo continuada está relacionado a uma ação acabada, enquanto que formação contínua reforça a ideia de que a educação está em permanente desenvolvimento; por isso, neste estudo, optamos pelo termo formação contínua já que entendemos a formação de professores como um processo inacabado.

profissionalismo e autonomia dos professores como intelectuais críticos; Imbernón (2010) que discute a necessidade de mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada⁴ e Perez Gómez (1998) que analisa os problemas e as práticas que foram e são essenciais para dar conteúdo e sentido à realidade do ensino.

As discussões sobre a formação inicial e contínua também são realizadas por estudiosos nacionais como Mizukami (1996) que pesquisa a socialização profissional e desenvolvimento profissional docente; Liberali (2008) que analisa as características da prática reflexiva e o papel da reflexão crítica na relação teoria-prática dos docentes; Giesta (2005) que realiza estudos na linha de pesquisa, formação e profissão docente; Magalhães (2004) que pesquisa a formação crítico-reflexiva de educadores, apontando a centralidade da linguagem na desconstrução dos significados rotinizados. É importante ressaltar que, tanto em âmbito nacional quanto internacional, os estudos focalizados foram realizados em instituições que trabalham a formação docente.

Destacamos também, os estudos realizados pelo núcleo de pesquisa FORMAR⁵ (Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, que desenvolve pesquisas na área de formação de professores. O grupo tem contribuído, sobremaneira, para articular formação e pesquisa, visando à negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, os quais objetivam a transformação das pessoas, dos contextos e dos processos socioeducativos.

As pesquisas realizadas no grupo FORMAR evidenciaram as seguintes constatações: a reflexão crítica e colaborativa são eixos articuladores da relação teoria-prática no desenvolvimento da prática docente (ALBUQUERQUE, 2008); há uma relação entre o conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores da Educação Superior e a prática pedagógica (ARAUJO, 2010);

⁴ Utilizaremos o termo formação continuada quando estivermos nos referindo a autores que utilizam esta terminologia.

⁵ Esse grupo colabora com estudantes, professores e pesquisadores na compreensão, explicação e transformação dos conflitos que atingem as diferentes realidades educacionais. As atividades envolvem pesquisa, ensino e extensão que se fundamentam nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, na Teoria da Atividade Sócio-Histórica Cultural (Tasch) e nos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa crítica de colaboração. O grupo coordenado pela Professora Dr^a. Ivana Ibiapina desenvolve projetos de pesquisa em nível de mestrado, doutorado, graduação - Curso de Pedagogia - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ).

discussões e análises sobre o significado de colaboração e de prática pedagógica dos professores da Educação Infantil da cidade de Parnaíba-PI (TELES, 2010); análise da relação entre a formação contínua e os sentidos e significados do brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil (COELHO, 2012), além das contribuições resultantes desta tese, em que defendemos que o professor da Educação Superior, ao se apropriar da reflexão crítica, em contexto colaborativo, explicita a unidade teoria-prática, no desenvolvimento da prática pedagógica.

No que se relaciona à Educação Superior, a Docência Universitária tem se constituído um campo vasto de investigação no contexto da ciência pedagógica nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI. Este campo de investigação científica tem descoberto diversificados problemas (D'ÁVILA, 2013), sobretudo aqueles relacionados à dicotomia teoria e prática na formação docente.

Sustentadas nessas concepções, partimos em busca de outros pesquisadores brasileiros dedicados à Docência Superior.

1.1 O sobrevoo na Educação Superior: principais enfoques das pesquisas nacionais

Para mapear as produções relacionadas à Educação Superior, ou seja, pesquisas realizadas com/sobre professores universitários, fizemos um levantamento das produções científicas publicadas no Brasil nos últimos 5 anos (2009-2013)⁶ na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, por ser uma associação que reúne pesquisadores vinculados a diversas universidades e realiza relevantes estudos sobre a educação no cenário brasileiro; no Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior- ENFORSUP por constituir-se uma Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste que pesquisa sobre a Docência na Educação Superior; e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd da UFPI porque é fundamental conhecer a produção científica do programa de Pós-graduação do qual fazemos parte.

⁶ Optamos por este recorte temporal em virtude de ser esse o período de tempo considerado como produção científico-acadêmica em concursos públicos e também porque enfatiza a produção mais recente acerca da temática.

Optamos pela realização deste mapeamento porque quando o pesquisador contextualiza o estudo, encontra espaços para dedicar-se aos temas que necessitam de aprofundamentos, para assim ampliar o estado da arte acerca da Educação Superior. Com essa ação intencional, o pesquisador não se restringe apenas a anunciar e divulgar conhecimentos, mas também provoca discussões e reflexão crítica sobre produções analisadas nas amplas e diferentes fontes.

Iniciamos o mapeamento no banco de dados da ANPEd, instituição cuja finalidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, baseada nos princípios de participação democrática, da liberdade e da justiça social. Objetiva fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados e promover a participação das comunidades acadêmicas e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, principalmente no que toca à Pós-graduação.

Em virtude da temática investigada, ou seja, a explicitação da unidade teoria-prática na Docência Superior e na formação docente, optamos por pesquisar dois GTs⁷: GTs 04 de Didática e GT 08 de Formação de Professores. Nesse período (2008 – 2013), ambos os GTs produziram 173 trabalhos, dos quais 17 tratam especificamente da Docência Universitária, sendo sete do GT 04 e dez do GT 08.

No quadro a seguir, apresentamos a síntese do levantamento realizado.

Quadro 01: Número de textos da ANPEd selecionados para análise

Reunião Anual	Ano	Total de Trabalhos GT Didática e Formação de Professores	Sobre Docência no Ensino Superior
31^a	2008	36	02
32^a	2009	33	05
33^a	2011	34	02
34^a	2012	43	03
35^a	2013	27	05
Total		173	17

Fonte: informações retiradas do banco de dados da ANPEd

Das 17 produções pesquisadas que tratam da Docência Universitária, encontramos apenas uma que se aproxima da temática desta investigação: a

⁷ Grupo de Trabalho

apropriação da reflexão crítica em contexto colaborativo para a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica. O artigo que trata dessa temática foi publicado por Lucarelli e Finkelstein no GT 04 – Didática em 2004, discute a formação de professores da área de saúde de uma universidade da Argentina, especificamente trata da profissão docente nos cursos de Odontologia e Medicina. O trabalho analisa as tendências inovadoras de articulação teoria e prática desenvolvida, pelos docentes, na prática pedagógica, no decorrer do processo de ensino nas clínicas. Este reduzido número de estudos nos confirma a necessidade de realizarmos esta investigação a fim de ampliarmos as discussões sobre a explicitação da unidade teoria-prática na docência universitária.

O segundo levantamento foi realizado nos anais do ENFORSUP, promovido pela RIDES – Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior, desde o ano de 2008, originado pela preocupação de um grupo de pesquisadores das universidades regionais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste com a formação e a prática pedagógica dos docentes da Educação Superior. Por isso, o trabalho desenvolvido por essa rede, cujo objeto de investigação é a docência superior, almeja fortalecer a discussão sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor universitário.

Desde a fundação desta rede de pesquisa sobre o ensino superior, já aconteceram cinco encontros: Fortaleza (2008), Belém (2009), Salvador (2011), Uberlândia (2012) e Teresina (2013). O próximo ENFORSUP será realizado em maio de 2015, na cidade de Brasília. O primeiro encontro contou com 58 produções sobre docência superior distribuídos em 4 eixos temáticos. O segundo encontro teve dois eixos temáticos e 61 trabalhos com a temática docência superior. No terceiro encontro, houve três eixos temáticos e foram apresentados 129 trabalhos; O quarto encontro contou com 129 trabalhos distribuídos em três eixos temáticos e o último foi constituído de seis eixos temáticos com 123 trabalhos apresentados sobre docência superior. Os encontros destacados representam esforços para o aprofundamento do estudo e das discussões sobre a docência universitária.

No quadro 02, apresentamos o levantamento da produção do ENFORSUP.

Quadro 2: Número de produções do ENFORSUP selecionado para análise

Ano	Cidade	Produções Ensino Superior	Temática Unidade Teoria- Prática
2008	Fortaleza	58	5
2009	Belém	61	-
2011	Salvador	66	-
2012	Uberlândia	129	5
2013	Teresina	123	4
TOTAL		437	14

Fonte: Dados do ENFORSUP

No primeiro ENFORSUP, encontramos cinco artigos que discutem a unidade teoria-prática, distribuídos em três eixos temáticos. Esses trabalhos versam sobre o papel da prática do professor do ensino superior, o estágio curricular como espaço de construção teórico-prática, a teoria e prática na formação do professor do ensino superior, a práxis na prática pedagógica, ensino e pesquisa no curso de Pedagogia. No II e III ENFORSUP não encontramos pesquisas cujo foco de discussão fosse a unidade teoria-prática, no processo formativo ou na prática pedagógica dos professores do ensino superior, o que reforça a necessidade de realização de estudos acerca da explicitação da unidade teoria-prática.

Em relação aos conteúdos abordados no IV ENFORSUP, os estudos revelam que dos 129 trabalhos publicados, cinco pesquisam a problemática relação teoria e prática. Esses estudos defendem a superação do caráter meramente instrumental da prática dos professores, voltada para aplicação de técnicas específicas a serem repetidas. Denunciam o acúmulo de informações e a reprodução mecânica no processo de ensino como forma de garantir a aprendizagem superficial dos alunos. Defendem que a prática necessita ser entendida a partir das reflexões sobre as situações concretas reais, em uma perspectiva crítico-emancipadora, procurando constituir a unidade teoria-prática – práxis.

Nesse processo de constituição da unidade teoria-prática, a práxis não decorre de modelos ou decretos, ou ainda de teorias superficiais, pois ela é resultado de um processo histórico. É ressaltada pelos pesquisadores do ENFORSUP a necessidade de situar e interpretar a prática, contextualizando-a no espaço/tempo em que está inserida, para sua melhor compreensão.

Dentre os trabalhos pesquisados no IV ENFORSUP, merece destaque o artigo de Veiga, I. P. A.; SOUZA, M. H. V. de; Garbin, N. (2012) no qual os autores afirmam que a unidade teoria-prática no currículo deve ser garantida por meio de estratégias que utilizem os procedimentos da reflexão crítica, síntese, análise e aplicação de conceitos voltados para a produção do conhecimento por meio do estímulo constante do raciocínio, requisitos essenciais para nossa proposta de pesquisa.

Os dados levantados com a leitura dos resumos e artigos do V ENFORSUP revelam que dos 123 trabalhos sobre o ensino superior, a discussão da temática unidade teoria-prática aparece em quatro artigos. Os estudos indicam a necessidade de uma formação na qual o professor de ensino superior das disciplinas de Prática de Ensino seja um ator do processo de profissionalização docente que vivencia, a partir da investigação de sua própria prática. Além disso, os estudos indicam que é necessário que o professor universitário busque, por meio da reflexão crítica, relacionar o conhecimento teórico oferecido pela instituição formadora com a prática de sala de aula, para que assim possa compreender o problema da prática. Esses dados destacam também a importância da compreensão da relação teoria e prática na formação de professores de licenciatura, a fim de que esses profissionais se desenvolvam profissionalmente e se reconheçam como produtores de saberes.

Destacamos que, no material analisado, as discussões dos autores referiam-se à relação ou articulação teoria e prática, somente dois se referiam à unidade teoria-prática como indissociável. Outro ponto que nos chamou atenção foi a compreensão da importância da reflexão crítica para a explicitação da unidade teoria-prática, como também o fato de as pesquisas estarem relacionadas às disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Sentimos a ausência de discussões sobre a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica do professor que atua na Educação Superior, por essa razão sentimos a necessidade de realizar esta pesquisa voltada para a explicitação da unidade teoria-prática na docência universitária.

Estes dados confirmam que apesar do aumento do número de pesquisas sobre a formação do professor da Educação Superior nas últimas décadas, ainda observamos que a discussão sobre a unidade teoria-prática continua pouco explorada, carente de investigação, o que justifica a realização desta investigação.

As reflexões dos pesquisadores que publicaram seus trabalhos no ENFORSUP contribuíram para compreendermos que é necessário lutarmos por uma Educação Superior de qualidade, comprometida com a pesquisa, ensino e extensão. Constatamos também que ainda são tímidas as iniciativas para oferecer ao professor universitário oportunidade de formação pedagógica do docente. Nesse sentido, Mussi (2007, p. 31) aponta, em sua tese de doutoramento, que:

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, que, geralmente, restringe-se à formação em nível de graduação ou pós-graduação, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso.

O terceiro levantamento realizado foi no PPGEd, justifica-se pela necessidade de conhecermos a produção do programa sobre a docência no ensino superior em nível de Piauí. O PPGEd-UFPI visa analisar e compreender, à luz das ciências, a realidade educacional brasileira e, em especial a do Piauí, de forma a subsidiar propostas de intervenção nesta realidade. Investe em pesquisa e produção científica, formando pesquisadores e implementando ações com o objetivo de atender, de forma particular, as demandas sociais da região Norte e Nordeste. O programa, em nível de Mestrado, possui duas linhas de pesquisa (1) Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas; (2) Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Vale ressaltar que, desde 2011, o programa oferece curso de Doutorado com uma linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, porém a primeira turma, da qual fazemos parte, ainda está em processo de conclusão do curso, por essa razão, não apresentamos informações específicas sobre as pesquisas de doutoramento.

No quadro 03, apresentamos a síntese desse levantamento:

Quadro 03: Número de dissertações do PPGEd – UFPI selecionados para análise

Ano	Total de dissertações defendidas	Temática: Docência do Ensino Superior
2009	23	02
2010	28	04
2011	24	02
2012	37	01
2013	16	02
Total	128	11

Fonte: Banco de dissertações do PPGEd/UFPI

Ao realizarmos os levantamentos das dissertações produzidas no período de 2009-2013, encontramos 11 pesquisas relacionadas à Educação Superior. Dentre essas, a dissertação de Saraiva (2010) intitulada “Narrativas sobre o desenvolvimento profissional: professores do Ensino Superior como protagonistas”, que tem uma subcategoria acerca da relação teoria e prática, que se aproxima do objeto de investigação desta tese. Esse estudo evidencia a necessidade da relação da teoria e prática tanto na formação do administrador-professor quanto no exercício da atividade da profissão docente. Muito embora, a proposta deste estudo seja considerada um avanço no estado da arte sobre esta temática nesse programa, entendemos que o mesmo não condiz com a perspectiva que defendemos nesta tese, que teoria e prática constituem uma unidade.

Nesta tese, pretendemos, pois, discutir a formação do professor da Educação Superior adotando postura de reflexão crítica sobre o que é docência e sobre o ensino superior. Os termos docência e ensinar estão inter-relacionados, uma vez que docência “[...] é atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridos tanto por meio de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto da prática” (IBIAPINA, 2007, p. 40), enquanto que ensinar é uma “[...] ação que o docente realiza na sua prática” (NEZ; SILVA, 2010, p. 37). A docência vai além do pensamento de que educar é simplesmente transmitir conhecimentos, informações e ideias, pois tem como função desenvolver o senso crítico dos alunos, orientá-los a

como aprender e a relacionar os conteúdos aprendidos socialmente à realidade vivenciada.

Em relação à formação do professor, para atuar na Educação Superior, identificamos, portanto, na literatura e nos dados levantados na ANPED, no ENFORSUP, no PPGEd a escassez de discussões sobre o exercício docente e sobre as de questões que possibilitam ao professor reconhecer a docência como basilar no desenvolvimento da prática pedagógica.

Os trabalhos da ANPEd, ENFORSUP e do PPGEd/UFPI analisados indicam o aumento das pesquisas sobre a Educação Superior e também ficou evidenciado o reduzido número de produções sobre a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica do professor universitário, pois verificamos que, apesar do aumento de pesquisas sobre a temática do ensino superior, há ainda um amplo campo a ser pesquisado no que se refere a compreensão da unidade teoria-prática. Isto nos leva a propor o estudo desta temática, que precisa ser explorada no sentido de que sejam atendidas as necessidades dos professores que atuam na Educação Superior para que, conseqüentemente, a prática pedagógica destes profissionais se torne crítico-reflexiva, conforme nos propomos a desenvolver nesta investigação.

Apesar dos estudos sobre formação do professor realizados por autores nacionais e internacionais como Almeida (2012), Imbernón (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), entre outros, bem como dos avanços da investigação sobre a formação docente, ainda são muitos os conflitos de ordem teórico-metodológica de compreensão da unidade teoria-prática e de gestão de sala de aula, com que o professor se depara em sua prática pedagógica, causando insegurança nos momentos que exigem uma tomada de decisão (GUESTA, 2005).

Diante desses desafios explicitados nesta tese nos propomos a refletir colaborativamente e de forma consciente para promover condições para que o docente do ensino superior adote uma postura crítico-reflexiva em sua prática educativa, compreendendo a unidade teoria-prática, como ferramenta para lidar com estas situações desafiadoras.

Para que pudéssemos compreender a forma de pensar, sentir e agir dos professores ao desenvolverem a ação docente e proporcionar condições para que estes desenvolvam prática crítica e colaborativa, consideramos importante fazer uma revisão de literatura do que é prática educativa, prática docente e prática pedagógica.

1.2 SOBREVOO REFLEXIVO SOBRE PRÁTICA: educativa, docente e pedagógica.

O meio social exerce influência sobre os indivíduos por meio da ação educativa. Estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, estabelecem uma relação ativa e transformadora com o meio social. Essas influências se manifestam por meio das experiências, conhecimentos, crenças, valores, modos de pensar e agir, costumes acumulados socialmente e assimilados, transmitidos e recriados pelas novas gerações. Dessa forma, o processo educativo faz parte da humanização, pois esta compreende os processos formativos que acontecem no meio social, em que os indivíduos estão envolvidos, de forma necessária e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente (LIBÂNEO, 1994).

A educação também ocorre em instituições específicas, podendo ser escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino, por meio de ações conscientes, deliberadas e planejadas, sem separação dos processos formativos gerais. De acordo com Libâneo (1994), as influências educativas podem ser caracterizadas como não-intencionais (informais) e intencionais (formais). As primeiras referem-se às influências do contexto social e do ambiente sobre os indivíduos, como as que acontecem na família e no trabalho, enquanto que a segunda se refere a influências em que há objetivos definidos conscientemente, como por exemplo, a educação escolar. A prática educativa intencional ou não intencional se interpenetra.

Independente do local em que aconteça, o processo educativo é contextualizado social e politicamente, ou seja, aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais que lhe são oportunizadas. Dessa forma, afirmamos que o processo educativo é complexo, pois são muitos os fatores que o definem como ideias, valores, hábitos pedagógicos, entre outros que interferem na forma como os professores manifestam sua prática pedagógica.

Cientes das características da prática educativa, discutiremos, na sequência, a prática docente e a prática pedagógica, que acontecem no contexto da prática educativa. De acordo com Franco (2012), são recorrentes as dúvidas de que toda prática docente seja prática pedagógica. Segundo a autora, nem sempre, para a prática docente ser considerada pedagógica, é necessário estar inserida na intencionalidade prevista para sua ação.

As práticas docentes e as práticas pedagógicas se estruturam em uma relação dialética orientada pela mediação entre totalidade e particularidade. A totalidade é compreendida como um todo interligado que se relaciona dialeticamente, permeado por contradições, mas que suas partes não existem uma sem a outra, revelando a unidade teoria-prática. A prática docente, caso separada do todo a que pertence, perde o sentido.

Nessa perspectiva, o professor que atribui significado à prática precisa ser consciente de sua responsabilidade social, ser comprometido com a profissão, se envolver com o projeto pedagógico da escola, acreditar que seu trabalho contribui para o desenvolvimento de seu aluno e necessita, além do exposto, ter uma prática docente fundamentada. O que requer que este professor esteja permanentemente refletindo e reelaborando sua ação docente e, ao mesmo tempo, conferindo sentido à prática pedagógica. Nas palavras de Franco (2012, p. 160), a prática docente “[...] é prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”.

Os professores que agem dessa forma não aplicam a prática de forma mecânica, burocratizada, pois possuem uma concepção teórica sobre seu fazer pedagógico, isto é, sua prática docente está fundamentada em uma teoria. Muitas vezes, esta prática é resultado das influências do processo formativo vivenciado.

Na compreensão de Carpin (2014, p. 83):

[...] no processo de formação continuada desses professores é essencial que a teoria possa ser aplicada por meio de atividades práticas que favoreçam um caminhar profissional que transponha modelos reduncionistas e fragmentados do conhecimento para ações que possibilitem a experiência individual e colaborativa por meio de trocas de saberes [...].

Neste estudo, consideramos prática docente como uma ação intencional que ocorre no espaço escolar de forma sistemática e/ou assistemática. Fiorentini (2004, p. 132) distingue a prática pedagógica da prática docente, no sentido de que “[...] a primeira está diretamente relacionada às práticas didático-pedagógicas em torno do ensino e da aprendizagem na sala de aula [...] e a segunda – a prática docente – ao trabalho do professor e às suas condições sociais, políticas, culturais, econômicas e profissionais”.

A prática pedagógica, como fenômeno multifacetado, necessita ser compreendida como processo, ação dinâmica e contextualizada, assim sendo a ressignificação do caráter dessa prática para dotá-la e novos subsídios capazes de expressar sua real complexidade enquanto prática social configura-se como uma atividade desafiadora para o professor (LIMA, 2006).

As práticas pedagógicas enfrentam um dilema necessário porque sua representatividade e valor provêm de pactos sociais, de negociações e do consenso de um coletivo. São organizadas e desenvolvidas por meio da adesão, de negociações e até mesmo por imposições. São desenvolvidas por adesão quando volitivamente os professores aderem às ações pedagógicas aceitando que existem novas possibilidades a partir delas; negociadas quando são discutidas e compartilhadas coletivamente e impostas quando coercitivamente são inseridas no trabalho do professor por teóricos ou leis normatizadas. Assim, uma prática pedagógica é constituída por um conjunto complexo e multifatorial, como por exemplo: proposta pedagógica e currículo imposto, indisciplina, envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

As práticas pedagógicas necessitam deixar clara sua intencionalidade e devem estar em permanente diálogo com o coletivo sobre o qual atuam, pois, quando são impostas, pouco são internalizadas e aceitas pelos professores. Quando negociadas e construídas, tendo como suporte a interação dialógica, possibilitam aos professores transformar suas práticas, viabilizando a criação de mecanismos que oportunizem condições favoráveis para a resolução dos problemas surgidas no decorrer de seu desenvolvimento.

Segundo Franco (2012, p. 159), as práticas pedagógicas são marcadas pelas seguintes especificidades:

- a) Adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na;
- b) Pressupõem um coletivo composto de adesão, negociação ou imposição;
- c) Expressam interesses explícitos ou disfarçados;
- d) Demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
- e) Condicionam e instituem as práticas docentes.

A partir do exposto, compreendemos que é complexo efetivar mudanças na prática pedagógica no contexto da educação, pois sabemos que nas instituições de ensino superior existe pouco espaço/tempo pedagógico que possibilitem aos professores o trabalho coletivo, assim como oportunidade para realização de prática crítico-reflexiva e colaborativa. Quando isso lhes é possibilitado, muitas vezes, os professores reagem com cautela e expectativa às propostas de alteração de sua prática porque o novo não substitui toda uma cultura enraizada no decorrer do exercício docente. (ALBUQUERQUE, 2008).

Ao desenvolver a prática pedagógica, o professor necessita questionar o que faz, por que faz e como deve fazer. O movimento de olhar, avaliar e refazer necessita ser intencional. É preocupante a postura de professores que se isolam ao desenvolverem sua prática porque terminam reproduzindo modelos sem ajustá-los às inovações. Dessa forma, compreendemos que os professores necessitam desenvolver prática pedagógica crítico reflexiva e colaborativa a fim de que possam explicitar a compreensão da unidade teoria-prática com nível de consciência elevado e, assim, promover transformações na prática.

Nessa perspectiva, quando refletimos sobre as práticas pedagógicas compreendemos que não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática, já que ambas formam uma unidade. Para Vasquez (2007, p. 177), “a teoria necessita da prática não só para surgir e verificar-se nela, como também para formar-se de uma maneira definitiva”. É a teoria que possibilita ao professor superar a visão pragmática da prática. Nesse processo, a teoria informa o conhecimento, o pensamento e a ação, sendo a prática imprescindível para que o ato educativo aconteça.

Assim, para Ferreira (2014, p. 40), a prática pedagógica,

[...] entendida como o fazer diário do professor que subsidia a inter-relação entre a teoria e a prática, associação que está interligada em uma rede de conhecimentos formais, não formais e os informais se conectam criando possibilidades de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o professor, ao desenvolver a prática pedagógica, necessita explicitar a unidade inseparável da teoria-prática, A dinâmica do processo dessa unidade “[...] só se estabelece quando o professor é consciente do seu papel como transformador da realidade social, principalmente da escola ou da universidade”

(FERREIRA, 2014, p. 41). Entendemos que a prática pedagógica é um processo interativo, sistemático, crítico-reflexivo em que teoria e prática formam uma unidade. É importante ressaltar que, muitas vezes, o professor não tem a compreensão teórica sobre a intencionalidade de sua aula, mas, mesmo assim, a ação do professor não é atórica porque sua consciência não está completamente sem uma bagagem teórica, uma vez que, mesmo desarticulada, a teoria não lhe permite desenvolver uma prática propriamente teórica diante da ação pedagógica (ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Em seu percurso de formação, o professor estuda teorias, sabe verbalizá-las, muitas vezes, para, a partir delas, saber interpretar a realidade da sala de aula, porém não consegue transformar o cotidiano escolar, permanecendo a dicotomia teoria e prática, o que reforça o caráter pragmático de sua prática, pois possui sentido utilitário, visto que a preocupação por parte dos professores é resolver problemas imediatos.

A desarticulação entre teoria e prática, o baixo nível de reflexão e a realização de atividade docente individualizada tornam a prática acrítica e repetitiva (LIBERALI, 2008). Por outro lado, na prática crítica, o professor defende com segurança e empoderamento aquilo que pratica e em que acredita. Mas, para que se compreenda a unidade teoria-prática, é necessário que o professor realize a reflexividade crítica e colaborativa na realização da prática pedagógica, conforme defendemos nesta tese.

Não podemos negar que a reflexividade crítica e a colaboração possibilitam a compreensão e a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes da Educação Superior. Dessa forma, ressaltamos a importância da função da reflexão crítica e da colaboração na atividade docente, no decorrer da formação inicial e contínua do professor para a explicitação da unidade teoria-prática. Nessa ótica, ressaltamos a importância dos cursos de formação de professores oportunizarem espaços para reflexão crítica, uma vez que esta contribui para a compreensão da dialética pensamento e ação, ou seja, da unidade teoria-prática.

Outro aspecto a ser considerado no processo de formação crítica do professor está relacionado aos questionamentos sobre as ações que realizam e sobre o contexto em que está inserido, pois, questionando-os, surge a necessidade de produção de conhecimentos científicos que sustentem a prática pedagógica e

que transformem a realidade. Para Esteban e Zaccur (2008, p. 15), o questionamento “[...] é fruto de um processo histórico vivido pelo leitor crítico da realidade em que está inserido”. Dessa maneira, a reflexão crítica que se realiza por meio de questionamentos sobre a ação docente possibilita a transformação da prática pedagógica do professor, com consciência e consistência que o processo requer.

Segundo Zeichner (2008), quando os professores refletem acerca do que fazem têm condições de serem melhores profissionais na execução da prática pedagógica porque a reflexão contribui para elevar seu nível de consciência sobre a prática. Em face à afirmativa do autor, entendemos que não podemos mais pensar em uma formação docente que esteja limitada à reprodução de modelos pré-estabelecidos, mas em uma formação profissional que permita ao professor compreender, interpretar e transformar sua prática pedagógica. Tendo o exposto por premissa, entendemos que professores da Educação Superior, em contexto de colaboração, ao se apropriarem da reflexão crítica, desenvolvem a prática pedagógica, explicitando a unidade teoria-prática.

Assim, compreendemos que propor o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza colaborativa contribuirá para o fortalecimento dos estudos sobre formação docente, na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa, visando compreender, em contexto de colaboração e de reflexão crítica, a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior. Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento da docência superior requer reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições em que esta se realiza. Nesse contexto, refletir criticamente sobre a prática não significa apenas pensar a ação pedagógica realizada na sala de aula, mas, sobretudo, implica compreender que a prática é a teoria em movimento “[...] e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491).

Para o alcance desse intento, na investigação, formulamos o seguinte objetivo geral:

➤ Compreender, em contexto de colaboração e de reflexão crítica, a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior;

Em decorrência do objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a função da reflexão crítica na prática pedagógica do professor da Educação Superior;
- Caracterizar a função da colaboração no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a explicitação da unidade teoria-prática;
- Analisar práticas pedagógicas de professores universitários que proporcionam a unidade teoria-prática em contexto de reflexão e colaboração.

Para orientação da discussão dos dados e produção das análises, formulamos a seguinte questão: Qual a relação da reflexão crítica com a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior?

Consideramos que a colaboração, a reflexão crítica e a unidade teoria-prática, embora tenham suas identidades preservadas, estão relacionadas entre si no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, haja vista que a reflexão crítica e colaborativa socializa e embasa a prática que é uma via para a produção de novos saberes pedagógicos e necessita ser enriquecida com os conhecimentos teóricos. Nesse caso, é importante destacar que a relação supracitada não engloba apenas a ligação entre os fenômenos da realidade, mas seu isolamento, separação, interdependência e, ao mesmo tempo, independência, com relativa autonomia, o que a diferencia da ligação. Cheptulin (2004, p. 176), esclarece que ocorre relação entre dois fenômenos quando um se modifica provoca certa transformação no outro. Para o autor, “[...] a ligação é a relação entre os objetos da realidade. Mas nem toda relação é ligação”.

Desse modo, o conceito de relação reúne não só a ligação entre os fenômenos da realidade simplesmente justapostos uns aos outros, mas sim conectados, formando um conjunto com certa independência e relativa autonomia. Com base nessa ideia, buscamos compreender a relação da reflexão crítica com a explicitação da unidade teoria-prática, objeto de estudo desta investigação.

Dessa forma, com a presente pesquisa, intencionamos colaborar com os estudos que colocam a formação contínua dos professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional porque compreendemos que a construção do conhecimento se dá por meio da pesquisa. Por essas e outras razões, realizamos esta investigação e defendemos sua razão de ser, não somente como processo de formação e desenvolvimento

peçoal/profissional dos partícipes deste estudo, mas, também, como projeto de produção de conhecimento científico e de formação docente.

Em acréscimo a essas razões, ao estudar a prática pedagógica do grupo de professores partícipes da pesquisa, pretendemos contribuir para enfatizar a necessidade de formação do professor na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa, o que possibilitará aos docentes a compreensão da explicitação unidade teoria-prática, de forma consciente.

Isto posto, no quadro 04, visualizamos as três etapas percorridas para realização da pesquisa.

Quadro 04: Etapas de realização da pesquisa

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação do projeto; •Explicação sobre a execução do projeto; •Esclarecimento de dúvidas; •Leitura e assinatura do termo de esclarecimento livre e esclarecido; •Agendamento de datas, horários e locais dos encontros seguintes. 	<ul style="list-style-type: none"> •Encontro de orientação para a observação colaborativa; •Negociação dos objetivos, conteúdos e procedimentos que serão utilizados na observação colaborativa •Observação e filmagem das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Diálogo entre pesquisador e professor para esclarecimento sobre intenções e ações da prática pedagógica da aula filmada; •Observação colaborativa; Sessões reflexivas; •Análise dos dados.

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do movimento da pesquisa.

A sistematização das etapas de realização da pesquisa nos possibilitou operacionalizá-las com mais segurança, pois o movimento delas ocorreu de forma dialética na medida em que refletíamos sobre as ações desenvolvidas em cada uma, a fim de que pudéssemos redirecionar e reorganizar as ações posteriores.

A partir da sistematização das etapas, a tese foi estruturada nas seguintes seções, as quais, não obstante suas especificidades, estão interligadas entre si. São elas (1) Introdução: saindo do casulo, (2) A trajetória do voo: o desenvolvimento da pesquisa, (3) Alçando voo em colaboração na docência: Formação, prática e reflexão e (4) A revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro e (5) Conclusão: recomeço de novos voos.

Na primeira seção, esclarecemos como ocorreu a escolha do objeto da investigação, apresentamos o objeto de estudo, a justificativa da pesquisa, os objetivos que a nortearam e os estudos que vem sendo realizados sobre a temática. Na segunda seção, denominada A trajetória do voo, apresentamos o percurso metodológico, a natureza da pesquisa, o contexto empírico, os procedimentos de produção dos dados e o plano de análise. Na terceira seção, trazemos discussões sobre o processo de formação do professor do Ensino Superior, a prática pedagógica e a reflexão. Na quarta seção, destacamos a colaboração como veículo que explicita a unidade teoria-prática. Na quinta sessão, Conclusão: recomeços de novos voos, trazemos os resultados da pesquisa e as constatações obtidas no decorrer de seu desenvolvimento.

Á guisa de concluir esta primeira parte da tese, reiteramos que este estudo representa uma experiência de aprendizagem, produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional ao mesmo tempo em que convidamos o leitor a compartilhar dessa leitura permeada de ideias e práticas, conflitos e dúvidas, a fim de que possamos criar possibilidades de avanço na compreensão e produção do conhecimento.

A seguir, apresentamos o referencial teórico-metodológico que serviram de base para a realização desta investigação.

2 A TRAJETÓRIA DO VOO: desenvolvimento da pesquisa



2 A TRAJETÓRIA DO VOO: desenvolvimento da pesquisa

[...] aquele que pratica um ato de compreensão,
(também no caso do pesquisador),
passa a ser participante do diálogo.
Bakhtin (2002)

Nesta seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, destacando a abordagem e os procedimentos que orientaram a investigação. Utilizamos, como referencial, os pressupostos defendidos pela Abordagem Sócio-Histórica que nos auxiliam a compreender que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais entre os sujeitos, auxiliados pela utilização da linguagem, uma vez que os fenômenos são dinâmicos e devem ser analisados como processo e produto.

Para o desenvolvimento da investigação, optamos pela pesquisa colaborativa que trabalha pesquisa e formação, proporcionando desenvolvimento pessoal e profissional aos partícipes. Elegemos, como procedimentos, o encontro para formação do grupo, a observação colaborativa e a sessão reflexiva com o apoio da videogravação. Apresentamos, também, o plano que serviu de base para as análises e interpretações construídas no corpo do trabalho.

O percurso metodológico da pesquisa nos possibilitou condições para elaboração e apresentação do objeto de estudo, assim como para a produção da tese. Ao descrevermos a sistematização da pesquisa, o percurso e os procedimentos de produção dos dados, apresentamos a trajetória do voo, bem como o movimento reflexivo e colaborativo da investigação, possibilitando a compreensão do desenvolvimento do estudo, o diálogo com os dados, a fim de explicitar a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica do professor da Educação Superior, o que nos remete à epígrafe que abre esta seção.

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da investigação, na qual dialogamos com Freire (2011), Ferreira e Ibiapina (2011), Oliveira e Magalhães (2011), Liberali (2008), Vigotski (2007), Cheptulin (2004), Bakhtin (2002), Kopnin (1978) entre outros. A seguir, discorreremos sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

2.1 O CICLO DO VOO: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

De acordo com a Abordagem Sócio-Histórica, o homem tem sua essência constituída nas relações sociais, pois não é definido exclusivamente por sua natureza biológica, herdada de seus antepassados. Constitui-se também pelo entrelaçamento do aspecto social, cultural e histórico, uma vez que nós nos tornamos nós mesmos, por meio das relações que construímos com os outros. De acordo com Marx e Engels (2002), a essência humana está no conjunto das relações sociais. Nesse sentido, a forma de ser do indivíduo depende das relações que ele estabelece com os outros indivíduos e com o meio e, nesse intercâmbio, vai produzindo sua vida.

Na visão de Prado Júnior (2002, p. 22):

[...] a relação engloba os objetos relacionados numa totalidade e nova unidade; num sistema de conjunto dado precisamente pela relação que vem a ser a disposição sincrônica e diacrônica dos mesmos objetos, pela posição espacial e sucessão temporal respectiva de cada um com respeito aos demais e da totalidade que, relacionados, eles constituem.

O pensamento do autor nos faz compreender que a relação não representa uma simples ligação externa entre os objetos, em que são conservadas a individualidade anterior e nada de novo é acrescentado à relação anterior. Na relação, as partes e os elementos que a constituem se submetem e determinam, reciprocamente, em função uns dos outros.

Dessa forma, o homem como ser social encontra-se imerso numa rede de relações sociais e fixado em um campo histórico. De acordo com Oliveira (2006, p. 16), “[...] o homem, enquanto ser social [...], se torna humano exatamente quando se apropria da produção social construída histórica e socialmente pelas gerações anteriores, tornando-a órgão da sua individualidade [...]”. Nesta tese, considerando os aspectos teóricos expostos anteriormente, a prática pedagógica dos professores não foi analisada de forma estática, mas como uma prática que está permanentemente em movimento, desenvolvendo-se e transformando-se.

Para a Abordagem Sócio-Histórica, o homem deve ser estudado em todas as suas dimensões, objetivas e subjetivas, sempre levando em conta a articulação dialética que deve ocorrer entre os aspectos externos e internos do seu

desenvolvimento e das relações que ele mantém na sociedade. Nesse sentido, reconhecer os professores na sua totalidade implica “[...] reconhecê-los como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, criadores de ideias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos por ela”. (SILVA, 2006, p. 31).

Para a produção da história humana, existem três aspectos da atividade social a serem considerados: o primeiro é o de que para o homem produzir sua vida, ele necessita estar em condições de viver para poder fazer história; o segundo diz que, ao suprir esta necessidade, produz novas necessidades, sendo que essa produção das necessidades é considerada o primeiro fato histórico; o terceiro está relacionado ao desenvolvimento histórico, visto que os homens, no dia a dia, renovam a sua própria vida, tornando-se diferenciados, reproduzindo-se e constituindo família (MARX; ENGELS, 2002). Nas palavras dos autores (2002, p. 17), “[...] toda historiografia deve partir destas bases e da sua modificação provocada pelos homens no decorrer da história”. Assim, é no desenvolvimento da produção e das relações materiais que o homem muda a realidade, seu pensamento e os produtos de seu pensamento.

O histórico tem como característica o fato de ser provisório, instável, imperfeito, precário, além de estar em permanente movimento. Com isto, não queremos dizer que o histórico é incompleto, pois seu elemento atuante é a perenidade da provisoriedade. Para Demo (1980, p. 145), “[...] a continuidade não é algo que permanece, mas algo que sucede”, em outras palavras, o mundo está em constante movimento e desenvolvimento, ou seja, o velho é superado e sempre está surgindo algo novo.

Esta abordagem parte da premissa de que os indivíduos, suas ações e o modo como produzem suas vidas são reais, o que significa, para Afanasiev (1968), que a matéria e a natureza são objetivas, ou seja, sua existência independe da consciência do homem, portanto, a matéria é infinita e eterna. A atividade prática do homem é uma comprovação que a matéria existe como realidade objetiva. Ainda na perspectiva desse autor, todas as coisas, objetos e processos são manifestações e formas da matéria em movimento.

Assim, o mundo em que vivemos é material e único, mas, embora sendo uma unidade, é constituído por diversas formas de matéria que o torna uma unidade multiforme. Neste cenário, os objetos, por minúsculos que sejam, não surgem e nem

desaparecem sem deixar caminhos, pois “[...] o fim de uma coisa é o começo de outras; o fim desta, o de uma terceira, e assim sucessivamente. As coisas concretas mudam, transformam-se uma em outras; a matéria não desaparece nem ressurgue” (AFANASIEV, 1968, p. 60). Com base nessa compreensão, podemos afirmar que o movimento das partes que compõem a unidade é que provoca as transformações nos seres vivos e na vida social. Segundo o autor supracitado, “[...] o movimento é, portanto, a forma de existência da matéria, sua propriedade inerente” (p. 67).

Diante do exposto, ressaltamos que os professores são sujeitos sócio-históricos que se desenvolvem ao se apropriarem da cultura material e intelectual. Os processos e produtos resultantes dessa apropriação é que dão sentido à realidade e à humanização do homem. Esse processo ocorre por meio da linguagem, que, para Bakhtin (2002), não é só um conjunto de signos que serve como instrumento de comunicação. O autor entende a linguagem como uma produção social, constituída de conflitos e confrontos ideológicos, não sendo, portanto, neutra. Assim sendo, o processo por meio do qual a linguagem é constituída é histórico e social.

Este estudo está fundamentado nos princípios da Abordagem Sócio-Histórica que proporciona condições para compreendermos que o desenvolvimento humano é promovido tanto por meio da relação entre indivíduos quanto pela utilização da linguagem que se desenvolve a partir da consciência da necessidade de contato com os outros homens. Para Marx e Engels (2002, p. 38), “[...] a consciência da necessidade de manter relações com os outros indivíduos, marca o começo da consciência do homem de que vive, de fato, em sociedade”, ou seja, a consciência é produto social.

Optamos por esta abordagem porque entendemos que ela nos ajuda a compreender que o processo de desenvolvimento histórico, social, cultural e psicológico do homem ocorre por meio das relações sociais. Para Holzman (2002, p.107), somos seres históricos, porque temos capacidade de questionar de forma consciente “[...] como sabemos o que sabemos, entendemos o que entendemos, e significamos o que significamos”. Nessa perspectiva, consideramos que interagindo com os outros homens, o indivíduo se torna consciente de sua forma de pensar, de agir e de sentir por meio do processo histórico, social e cultural.

Ao utilizar a linguagem no processo interativo, os indivíduos são capazes de se conhecer e de trocar ideias, já que o sujeito constrói a consciência do eu

interagindo com os outros. Nessa perspectiva, Kopnin (1978, p. 185) afirma que “[...] para atingir-se um grau mais elevado no conhecimento do objeto, é necessário recorrer justamente a sua história”, ou seja, o processo por meio do qual a linguagem se constitui é histórico e social, pois por meio dela podem ser expostos hábitos, valores e estilos de vida de uma sociedade.

A linguagem tem como função a organização e o planejamento do pensamento, além da função social e comunicativa. Referenciando-nos nesta ideia, compreendemos que a linguagem viabilizou as relações estabelecidas entre os partícipes deste estudo, possibilitando-lhes, em contexto colaborativo e de reflexão crítica, compreender a explicitação da unidade teoria-prática.

No próximo tópico, apresentamos uma discussão sobre a reflexão crítica como possibilitadora da compreensão da unidade teoria-prática.

2.2 O VOO DA REFLEXÃO CRÍTICA: a compreensão da unidade teoria-prática

Eu parti dos exemplos deles, depois vi o que os teóricos disseram e aí eles refletiram em cima disso e deram exemplos. Muitos exemplos eles trouxeram da própria prática deles.

(Episódio da sessão reflexiva da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Este tópico apresenta discussão acerca da contribuição da reflexão crítica como propiciadora da explicitação da unidade teoria-prática. A complexa relação teoria e prática é constantemente discutida no contexto acadêmico em que acontece o processo ensino-aprendizagem. Professores e alunos dos cursos de formação docente, inicial ou contínua, reconhecem a importância do conhecimento teórico no processo formativo, mas ressaltam a necessidade de relacionar teoria e prática com a realidade na prática desenvolvida pelo professor, conforme nos mostra a epígrafe deste tópico.

Para uma melhor compreensão da unidade teoria-prática nos apoiamos no termo práxis para lidarmos com a complexidade entre esses dois campos. Vasquez (2007, p. 241) define práxis como “[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que

só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Em outras palavras, a atividade do homem para ser práxis não está reduzida a somente interpretar a realidade, mas também a transformá-la. Por isso, a atividade humana necessita ser real, objetiva, material, além de não se resumir ao atendimento das necessidades imediatas e utilitárias, como prega o pragmatismo.

É na práxis que o homem une conscientemente o pensamento e a ação - teoria e prática, porém não podemos dizer que a consciência comum vive à margem da teoria, tampouco aceitar que o homem comum vive em um mundo absolutamente ateu, haja vista que é um ser social e histórico, pois “[...] encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico” (VASQUEZ, 2007, p. 31). Assim, sua consciência da práxis é constituída por ideias, valores, juízos e preconceitos, ou seja, não é pura. Na mesma obra, o autor acrescenta que “[...] a consciência comum da práxis não está esvaziada completamente, de certa bagagem teórica, ainda que nela as teorias se encontrem degradadas” (p. 32).

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da prática uma atividade transformadora – práxis – não produz uma teoria da práxis. Para tornar a atividade em práxis, o professor necessita sair da cotidianidade, da concepção ingênua e espontânea, elevando sua prática educativa ao plano reflexivo, visto que esta é forma mais elevada da atitude filosófica, pois “[...] enquanto a consciência comum não percorre a distância da consciência reflexiva não pode nutrir uma verdadeira práxis revolucionária” (VASQUEZ, 2007, p. 33). Em outras palavras, apenas a reflexão leva à transformação.

O autor em referência apresenta um esboço histórico da consciência filosófica da práxis. Segundo ele, na Antiguidade grega, os filósofos rejeitaram o mundo prático; isso porque a atividade prática material, de forma particular, o trabalho, era indigna dos homens livres, sendo apropriada para os escravos. Pensando assim, os filósofos valorizavam a atividade contemplativa e intelectual, tendo como maior interesse o domínio e a transformação do universo humano, ou seja, a matéria social. Por isso, a prática produtiva ocupava um lugar secundário, visto que de acordo com o pensamento grego, o homem se eleva pela libertação da atividade prática material, portanto, a teoria era isolada da prática.

Segundo Vasquez (2007), a vida teórica era contemplativa, principalmente para Platão e Aristóteles, posto que para ambos a teoria era isolada das atividades

práticas, desprezando a atividade prática material. Aristóteles defendia que a teoria é suficiente para si mesma, não necessitando ser submetida ou aplicada à prática. Para os gregos, a práxis material produtiva, ou seja, o trabalho, tornava o homem escravo da matéria, das coisas, e por isso era considerada, na sociedade escravista grega, indigna dos homens livres, pois esses deveriam viver apenas no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, ou seja, em contato com as ideias ou regulando conscientemente os atos dos demais homens, os cidadãos da *pólis*.

Platão e Aristóteles até admitiram a legitimidade da práxis política, mas em nenhum momento renunciaram à primazia da vida teórica. Platão até reconheceu que a teoria deve ser prática, que pensamento e a ação deviam formar uma unidade, e que o lugar dessa unidade seria justamente a política, mas, nessa perspectiva, a unidade está em fazer com que as ideias se tornem prática em si mesma. Segundo Vasquez (2007, p. 39), a realidade política de seu tempo “[...] leva-o à conclusão de que a unidade de teoria-prática é impossível, impraticável e que, portanto, é preciso renunciar que a segunda seja regida pela primeira”. Assim, na antiga sociedade grega pensamento e ação, teoria e prática, se separam.

No período do Renascimento, a consciência filosófica da práxis passa por uma mudança radical. Nessa nova perspectiva filosófica, o homem deixa de ser um simples ser teórico e passa a ser um sujeito ativo, construtor e criador do mundo, saindo da contemplação e partindo para a ação. Dessa forma, o homem, como detentor da razão, passa a ser também homem de volição, pois o pensamento permite-lhe compreender tanto a natureza quanto a sua vontade, que, iluminado pela razão, permite-lhe dominar e modificar a natureza.

O conhecimento científico (teoria) deixa de ser uma atividade válida por si mesma, passando a valorizar a ação (prática) do homem e não apenas a contemplação da natureza de forma desinteressada. A condição social do artesão e, sobretudo do artista, é elevada (pintores e escultores), posto que essas atividades práticas, assim como as dos sábios, eram reservadas para poucos, considerados excepcionais. Ainda assim, a reivindicação renascentista das atividades práticas ficou limitada, pois, para o surgimento da nova burguesia, foi necessário o domínio e a transformação da natureza por meio do conhecimento científico, uma vez que a prática em si também não é suficiente.

Embora durante o Renascimento o homem tenha passado a ser visto como ser ativo, a exaltação à contemplação não deixou de existir, uma vez que continuou

ocupando um lugar privilegiado em relação à atividade prática, particularmente a manual. Muito embora nesse período tenha ocorrido a diminuição do espaço entre o trabalho teórico e a prática, a separação entre teoria e prática continua a existir porque permanecia a divisão social do trabalho intelectual e físico, considerado basilar para a constituição da vida humana. Advêm também do Renascimento, concepções que não reconhecem o lugar privilegiado da atividade teórica; isso porque Vasquez (2007, p. 45), citando os trabalhos de Sacchi (*De optimo cive*) e de Palmieri (*Dela vita vivile*), afirma que esses enfatizam “[...] a especulação isola o homem, torna-o egoísta, tira-o das tarefas em favor do bem público”.

A superação da oposição entre trabalho físico e o intelectual e entre contemplação e práxis produtiva foi primeiramente levada a sério por Campanella em sua obra *Cidade do Sol* no qual o trabalho deixa de ser considerado condição necessária para que um grupo privilegiado de homens possa ser elevado a um estado superior: a contemplação. Todos passam a estar em iguais condições para se dedicarem às atividades espirituais, deixando de existir os que se dedicavam exclusivamente a elas diminuindo assim o lugar privilegiado da contemplação nessa época. No geral, a consciência filosófica renascentista da práxis relegou a prática material a um plano inferior, muito embora não a rejeite e até, de certa forma, a enalteça (VASQUEZ, 2007).

Com a ascensão da burguesia, a necessidade de transformar a natureza e de desenvolver as forças produtivas tornou-se cada vez mais imperiosa, ocasionado pela Revolução Industrial no século XVIII. Nesse período, o valor do trabalho humano e da técnica foi elevado, mesmo que isto ainda não tenha provocado paralelamente a valorização do trabalhador e o significado humano de sua atividade prática.

O domínio da natureza, por meio da produção, da ciência e da técnica, passa a ser questão central para atender as necessidades e determinações sociais. Vasquez (2007), fazendo referência a Bacon, afirma que se trata de dominar e possuir o mundo, de vencer as forças espontâneas da natureza e dispô-las a serviço do homem. É por meio da experiência que o homem firma o saber sobre a natureza, visto que, segundo Descartes, o conhecimento ajuda o homem a dominar a natureza.

Nessa perspectiva, Vasquez ressalta que, para Bacon e Descartes, a força do homem está na atividade teórica, mudando assim a concepção que cada um tem

sobre teoria, pois Bacon possui uma concepção empirista enquanto a concepção de Descartes é racionalista e idealista. Os dois defenderam, no decorrer do século XVI e XVII, a ideia de valorizar a transformação da natureza e da produção orientada pela teoria, ou seja, pela ciência. No entanto, o valor da produção continuou a ser visto a partir da provocação da transformação utilitária da natureza e não da transformação realizada no próprio homem, seja ela positiva ou negativa.

No século XVIII, os enciclopedistas valorizavam também a técnica e as artes mecânicas. De acordo com Vasquez (2007, p. 48), a Enciclopédia vê na técnica a realização da unidade teoria-prática, exaltam o domínio do homem sobre a natureza por meio do trabalho e da técnica porque “[...] o homem se firma por dois caminhos: teórico e prático, caminhos que se unem na técnica”.

Vigotski (2007, p. 49), fundamentado em Rousseau (1999), conclui que, após os séculos de progresso humano no campo da cultura e da técnica enaltecido pelas consequências que teve para o homem, “[...] a transformação da natureza só serviu para transformar o homem negativamente”. Isso porque, mesmo de forma negativa, Rousseau relacionou pela primeira vez, a transformação da natureza como cultura teórica e prática à transformação do homem.

Para Vasquez (2007), Rousseau mostra uma consciência negativa da práxis como atividade humana transformadora da realidade natural e humana, pois a práxis social humana não fez mais do que degradar e aviltar o homem. Suas ideias contrastam radicalmente com a dos pensadores iluministas de seu tempo no que se relaciona ao trabalho humano, mas mesmo parecendo ficar atrás de todos eles, por ter apontado a negatividade relativa da práxis produtiva do humano, antecipa as ideias de Marx que surgiram mais tarde.

Os economistas clássicos do século XVIII, como Adam Smith e David Ricardo, também exaltam a práxis material produtiva que encontram na sociedade burguesa, elevando-a à categoria de práxis produtiva em geral, pois ressaltaram que “[...] o trabalho humano [é] a fonte de toda a riqueza social e de todo o valor” (VASQUEZ, 2007, p. 49). Marx e Engels (2002) destacaram as limitações dessa concepção do valor-trabalho quando não as levaram até as últimas consequências, em virtude de seu ponto de vista de classe.

Nesse cenário, o conceito de práxis para os economistas como atividade produtiva, transformadora do mundo natural, fica reduzido a um conceito econômico. Essas limitações são superadas por Marx e Engels (2002), no momento em que

estes concebem o trabalho como forma específica de práxis humana e não simplesmente como atividade produtiva, com viés econômico. Para esses teóricos, a atividade humana é práxis quando tem caráter social, material, for criativa e transformadora, caracterizando o homem como um ser ativo e criador, prático, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também na prática.

Para os autores em referência, a categoria da prática é central, visto que é ela que direciona os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser humano. Dessa forma, a práxis é vista como “[...] uma atividade material humana que transforma o mundo material e social” (VASQUEZ, 2007, p. 51).

No cenário atual, o avanço da tecnologia, das comunicações e dos demais avanços da ciência resultam da ação consciente dos homens de explicitar a unidade teoria-prática na atividade sociocultural que realizam. Fundamentados nisso, afirmamos que as transformações que aconteceram na história da humanidade são resultados da ação do homem sobre a natureza e o mundo da cultura, por meio do trabalho.

Nem toda atividade do homem é uma atividade consciente. Este fato, em parte, pode ser atribuído ao processo educativo, destituído de uma formação científica crítica, com baixo nível de consciência na compreensão da unidade teoria-prática. Dessa forma, dicotomizar teoria e prática é impedir que o homem tenha capacidade de agir consciente e historicamente. Por isso, para Rays (1996, p. 35), “[...] é preciso que todo processo formativo sistematizado ofereça ao homem a oportunidade de alcançar a atividade consciente, para que possa transformar a realidade objetiva que o oprime”.

Para melhor compreendermos a explicitação da unidade teoria-prática, primeiramente precisamos esclarecer o sentido das palavras teoria e prática, a partir de sua etimologia. Conforme Candau e Lelis (1995), ambos os termos têm origem grega. A palavra teoria para os gregos originalmente significava a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício com o sentido de observar, contemplar, refletir. A palavra prática vem do grego práxis, *práxeos*, com sentido de agir, o fato de agir e principalmente se relacionava à ação inter-humana consciente, diferenciando-a da palavra *póieses*, compreendida como ação produtiva e atividade comercial.

Existem significados diferentes atribuídos às palavras teoria e prática. Entre elas existe uma visão que induz a uma separação, em alguns casos, uma oposição entre estes dois polos.

Acerca disso, Candau e Lelis (1995) apresentam dois grupos, os que possuem uma visão dicotômica e os que possuem visão de unidade. A visão dicotômica centra-se na separação entre teoria e prática, enfatizando a total autonomia de uma em relação à outra, pois são compreendidos como componentes opostos. Nessa concepção, cabe aos teóricos pensar, refletir, elaborar, planejar, e aos práticos executar, agir, fazer.

Segundo as autoras, a visão de unidade está centrada na unidade teórico-prática que se efetiva por meio da autonomia e dependência de uma em relação à outra. Essa unidade se expressa pelo movimento das contradições em que os dois polos se contrapõem e se negam ao se constituírem uma unidade. Nesta visão, a teoria não orienta a prática no sentido de torná-la dependente das ideias, da mesma forma que não se anulam.

Para Afanasiev (1968, p. 182), o conhecimento é a atividade prática dos homens. A teoria por si só não tem condições de transformar a realidade, o que a diferencia da prática. Nas palavras do autor, “[...] a teoria só reflete o mundo e generaliza a experiência humana. Mas, ao generalizar a prática, exerce uma ação recíproca, contribui para seu desenvolvimento”. Partindo dessa ideia, compreendemos que teoria é o conhecimento indispensável para traçar fins e transformar a realidade de forma consciente. Já a prática é a atividade social concreta que ocorre por meio do trabalho humano consciente.

A contraposição entre teoria e prática tem sua base no fato de que a teoria em si não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não provoca nenhuma mudança concreta. A atividade teórica por si só não é práxis, da mesma forma em que a teoria, ao permanecer em seu estado puramente teórico, não transita dela à práxis (VASQUEZ, 2007). Segundo o autor, para que a práxis seja produzida, não basta ser desenvolvida uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Na visão de Vasquez (2007), não é só a consciência simples que estabelece a oposição absoluta entre teoria e prática, é o pragmatismo como doutrina filosófica que fundamenta esta visão. O materialismo histórico dialético e o pragmatismo possuem modos diferentes de entender a realidade, o que os diferenciam na forma de conceber os critérios de realidade. Para o autor (2007, p. 242), “[...] o critério de

verdade para o pragmatismo é, portanto, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual”. Para o materialismo histórico dialético, “é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora e social”.

A unidade teoria-prática implica uma mútua dependência de uma em relação à outra, sem que primeira anule a segunda. Vasquez (2007, p. 260) afirma que:

Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, como vimos insistindo, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria.

A afirmação do autor nos remete à compreensão de que a autonomia é condição imprescindível para que a teoria esteja a serviço da prática. Para Vasquez (2007), portanto, a teoria não está a reboque da prática, mas é um instrumento teórico que cumpre uma função prática. Embora teoria e prática tenham sua própria identidade, ambas se constituem de forma recíproca. Portanto, compreendemos a unidade teoria-prática como uma ação de mútua dependência, intencional e consciente que se materializa no trabalho humano.

Com base no exposto, realizamos esta Pesquisa Colaborativa, que possibilitou, no seu percurso, ao grupo de professores universitários, refletir sobre o que são, sabem, sentem e fazem, quando desenvolvem a docência, de modo que tenham condições de explicitar a unidade teoria-prática na condução da atividade profissional e, também, que este processo investigativo fosse conduzido pela articulação entre formação, reflexão e pesquisa.

A seguir, serão apresentadas considerações sobre a pesquisa colaborativa.

2.3 O VOO COLABORATIVO: tipo de pesquisa

A opção pela pesquisa colaborativa justifica-se por compreendermos que esta modalidade de investigação, que trabalha com pesquisa e formação, possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional do grupo de professores partícipes da investigação, assim como possibilita a “[...] compreensão, interpretação e transformação de processos educativos”. (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009, p. 73).

No contexto desta Pesquisa Colaborativa, os partícipes tiveram oportunidade de expor suas experiências, analisando, refletindo e colaborando uns com os outros, visto que esse processo criou oportunidade para refletirmos criticamente com o outro sobre a prática pedagógica, a fim de torná-la mais crítica e criativa. Ressaltamos que este tipo de pesquisa valoriza o caráter da participação, mediação e reflexão crítica, no processo de produção do conhecimento.

A pesquisa colaborativa está voltada para a produção do conhecimento científico, o que exige rigor metodológico e organizacional; é compreendida por Ferreira e Ibiapina (2011) como prática que engaja professores na coprodução de conhecimentos e cria condições para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica a partir de seu próprio agir, possibilitando transformações e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, a referida pesquisa criou condições para que o processo crítico-reflexivo dos partícipes envolvidos na investigação ocorresse, pois ensejou a expansão da compreensão da unidade teoria-prática, por meio de práticas colaborativas, reflexivas e críticas desenvolvidas no processo de investigação.

Nesse sentido, para promover transformações na ação pedagógica, é necessário que a prática seja apoiada na reflexão crítica (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011). Assim, criamos condições para que os partícipes deste estudo questionassem suas ações, por meio da utilização dos seguintes instrumentos: observação, observação colaborativa, sessões reflexivas, tendo como apoio a videogravação, a fim de que tivéssemos oportunidade de realizar a reflexão crítica da prática pedagógica de forma colaborativa, possibilitando-nos produzir conhecimento e desenvolvermo-nos profissionalmente.

A dimensão crítico-reflexiva da Pesquisa Colaborativa foi indispensável para explicitação da unidade teoria-prática desenvolvida na prática pedagógica dos professores partícipes do estudo, pois proporcionou oportunidade para que discutíssemos a prática observada, levando-nos a assumir um posicionamento diante de uma situação material concreta, ou seja, a prática, a fim de reinterpretar a teoria com a intenção de melhorá-la, no sentido de compreender as reais condições objetivas da prática pedagógica e da explicitação da unidade teoria-prática.

Ao definirmos o problema a ser pesquisado, procuramos envolver o grupo de professores da Educação Superior na problemática estudada, ressaltando a importância do contexto de colaboração e de reflexão crítica para o processo

formativo docente. Para tanto, nos preocupamos em informar aos colaboradores os procedimentos da pesquisa, discutindo, interpretando, analisando e avaliando o resultado em grupo, haja vista que não existe Pesquisa Colaborativa sem participação coletiva.

Não compreendemos a colaboração como atividade estática, tampouco como ação que acontece de forma harmoniosa. Como processo dialético, a colaboração envolve o “[...] co-pensar e agir de forma a ouvir e compreender o outro, mas também [...] questionar com base em argumentos concretos” (MAGALHÃES, 2011, p. 18). No caso dos partícipes do presente estudo, os confrontos contribuíram para que os professores da Educação Superior partilhassem conhecimentos e experiências, expandindo a compreensão da prática pedagógica que realizam.

Na compreensão espinosiana, conhecer verdadeiramente um fenômeno requer conhecer suas causas. Assim, para que a prática pedagógica dos partícipes seja compreendida em sua essência analisamo-las a partir de suas causas e não de seus efeitos. No caso desta investigação, não é possível compreender o fenômeno estudado, ou seja, a prática pedagógica do grupo de docentes partícipes da pesquisa, sem saber por que agem e pensam de determinada forma. Para Afanasiev (1968, p. 165), “[...] o fenômeno ou grupos de fenômenos interdependentes, precursor e promotor de outro fenômeno, é denominado de causa que precede ou promove outro fenômeno”, ou seja, a ação da causa origina o efeito. Nesse sentido, a causa sempre vem antes do efeito.

Assim, entender o efeito da colaboração como prática transformadora requer discussões sobre o objeto estudado de forma negociada, os motivos que levam os docentes a pensar e agir de determinada forma, bem como a compreensão das necessidades dos partícipes e o porquê das escolhas, regras e papéis destes na divisão do trabalho. (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011).

Entendemos que a reflexão crítica da realidade é indispensável para que a colaboração aconteça, haja vista que é por meio de questionamentos que esclarecemos ideias e compreensões e analisamos práticas e teorias. Ressaltamos que o processo crítico-reflexivo gera inquietação e confrontos, fatores que caracterizam a colaboração. Nesse sentido, entendemos que a ausência do confronto de ideias dificulta a transformação do contexto em que o grupo de partícipes atua, portanto a relação crítico-colaborativa não exclui o conflito.

Na compreensão de Ninin (2011), a palavra colaboração tem assumido diferentes significados para os estudiosos deste tipo de pesquisa. Conforme a autora, há teóricos como Larocque e Faucon (1997) que denominam colaboração a todo e qualquer trabalho realizado por várias pessoas que estão em busca de um objetivo comum.

Oliveira e Magalhães (2011) defendem que o significado de colaboração diferencia-se de cooperação. Para os autores, na colaboração existe trabalho conjunto e apoio mútuo, os objetivos são definidos coletivamente e não existem hierarquias entre os membros do grupo. Na cooperação, no entanto, existe ajuda mútua na execução das tarefas, mas nem sempre é resultado de decisões compartilhadas pelos membros partícipes do grupo, pois ainda são observadas relações desiguais e hierárquicas entre as pessoas que cooperam. Entendemos que na pesquisa realizada houve colaboração, pois foi desencadeada por um objetivo comum e engajamento porque ocorreu compreensão conjunta de práticas e teorias, expansão do conhecimento de forma compartilhada e desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes.

No quadro 5, apresentamos, de forma sintética, a diferença entre cooperação e colaboração.

Quadro 5: Diferença entre cooperação e colaboração

COOPERAÇÃO	COLABORAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda mútua na execução de tarefas; • As decisões não são tomadas de forma compartilhada; • Existência de relações desiguais e hierárquicas; • Os objetivos não são definidos coletivamente; • Prevalecem os objetivos individuais de alguns participantes; • Ausência de negociação de sentidos; • Predomínio de ideias do senso comum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de trabalho compartilhado; • Os participantes se apoiam mutuamente; • Os objetivos são definidos de forma coletiva; • Não existe hierarquia nas ações; • As decisões são negociadas e compartilhadas; • Existem benefício e crescimento mútuos; • Atitude responsiva entre os participantes do grupo; • Práticas e teorias são refletidas e interpretadas.

Fonte: Produzido pela autora com base em Magalhães (2011); Ferreira e Ibiapina (2011).

Assim, apresentamos situações que indicam se o grupo de docente partícipe do estudo desenvolve, na prática pedagógica, a cooperação ou colaboração. É necessário esclarecer que, mesmo ocorrendo a colaboração, existe contradição, isso porque, de acordo com Ibiapina (2008, p. 17), “a colaboração exige negociação das contradições surgidas no processo de ensino-aprendizagem, o que representa formas de transformação do que foi aprendido e ensinado”.

No desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa, todos os partícipes têm envolvimento nas atividades, são considerados produtores de conhecimento, pois a colaboração envolve a participação dinâmica de todos, o que contribui para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento da pesquisa. Ou seja, pesquisadores e colaboradores negociam crenças e valores e produzem teorias sobre a prática de forma interativa.

Ressaltamos que, embora os partícipes do estudo sejam produtores de conhecimento, a responsabilidade formal da pesquisa, como a escolha do contexto, da metodologia, da análise das informações, produção e divulgação dos resultados ficou a nosso cargo, enquanto pesquisadora responsável pela investigação.

Colaborar é, portanto, um processo intencional que requer confiança entre os participantes do grupo, de forma que todos se sintam à vontade para externar contribuições e receber críticas sobre elas. Nessa perspectiva, a possibilidade de refletir junto exige que a colaboração seja fundamentada no princípio que elegemos para orientar esta pesquisa, definido como a relação entre pesquisa e formação, conforme propõe Desgagné (1997). Na investigação colaborativa, pesquisa e formação ocorrem de forma simultânea.

A compreensão simultânea da atividade de pesquisa e de formação dos professores é um ponto relevante na Pesquisa Colaborativa. Para Ninin (2011, p. 102), os participantes não são “[...] recipientes para depósitos dos saberes de seus pesquisadores, mas parceiros responsáveis na apresentação de argumentos, interpretação e reconstrução dos saberes em discussão”. Nesse sentido, a formação, via pesquisa, surge como orientação nuclear de formação profissional, em que os professores não são vistos como executores e reprodutores de teorias e práticas elaboradas por outros, mas como elaboradores da unidade teoria-prática.

A Pesquisa Colaborativa associada à reflexão crítica possibilitou aos professores compreender suas ações, socializar informações e reelaborar conhecimentos articulados com a prática, de forma contextualizada. Nesta pesquisa,

teoria e prática foram trabalhadas como uma unidade, pois entendemos que não existe prática sem teoria e que a teoria se expressa por meio das práticas, sendo influenciada pela prática. Nesse processo, a reflexão crítica tem como função fundamental possibilitar a compreensão da referida unidade.

Assim, é necessário que a prática do professor seja apoiada pela reflexão crítica do fazer pedagógico, que, segundo Oliveira e Magalhães (2011, p. 68) constitui-se como um processo que inclui o “saber-fazer, o porquê fazer e o como fazer”. É fundamental que a reflexão ocorra mediante ações sistematizadas que auxiliem o professor a modificar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o pensar e fazer docente.

A pesquisa que desenvolvemos possibilitou aos partícipes refletir criticamente sobre a unidade teoria-prática e efetivar novas interpretações sobre as teorias que orientam o fazer docente, para expandir conhecimentos teórico-práticos.

Neste contexto, a escolha da pesquisa colaborativa requer opções metodológicas que valorizem técnicas e procedimentos que possibilitem o aprendizado da participação colaborativa e uso da linguagem como instrumento dialógico⁸ de produção de conhecimento.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa: observação da aula dos professores, encontro para formação do grupo, observação colaborativa e sessão reflexiva, com o apoio da videogravação.

2.4 O VOO DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO: procedimentos metodológicos

Utilizamos os seguintes procedimentos para a produção dos dados desta pesquisa: observação da aula dos professores para formação do grupo com o objetivo de identificar as características da prática pedagógica dos professores; encontros para apresentação do projeto a fim de expor o projeto de pesquisa e negociar as atribuições dos partícipes; observação colaborativa para oportunizar aos partícipes a reflexividade sobre a prática pedagógica e a sessão reflexiva, com o

⁸ Na concepção bakhtiniana, o termo dialógico está relacionado a dinâmica que se estabelece entre diversas vozes sociais e complexa cadeia de responsividade.

apoio da videogravação a fim de proporcionar aos professores oportunidade de analisar e discutir a prática utilizando a reflexão crítica.

A observação é uma técnica de produção de dados em que os sentidos são utilizados para obtenção de determinados aspectos da realidade, consistindo no exame de fatos e fenômenos que se deseja estudar (MICHEL, 2009). Nessa perspectiva, esta técnica foi utilizada para propiciar a criação de espaços de negociação e de desenvolvimento mútuo, por meio da reflexão crítica, a fim de analisarmos práticas pedagógicas que explicitam a unidade teoria-prática, em contexto de reflexão e colaboração.

2.4.1 OBSERVAÇÃO DA AULA DOS PROFESSORES PARA FORMAÇÃO DO GRUPO

O primeiro contato com os professores ocorreu no segundo semestre de 2012 com o objetivo de negociar a realização da observação das suas aulas e fazer o convite para que participassem do grupo da pesquisa. Primeiramente, pedimos a autorização destes e explicamos os motivos da observação. Elaboramos um roteiro que nos permitiu a realizar uma observação sistematizada, a fim de identificar os professores com características de uma prática pedagógica reflexiva.

Aconteceram seis observações realizadas no segundo semestre de 2012 com cinco professores do Curso de Pedagogia e uma do Curso de Direito de uma Instituição Superior da cidade de Parnaíba-PI. Nesse grupo, nós, enquanto pesquisadora, nos incluímos. Fizeram parte da investigação os professores que se propuseram voluntariamente a participar da observação, após apresentação da proposta e convite, que preencheram os seguintes critérios: ser professor de curso superior, fazer parte do quadro de professores que atuam no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Instituição Superior investigada em Parnaíba-PI, ter mais de um ano de experiência na Docência Superior e considerar que apresenta indícios de características de uma prática crítico-reflexiva.

Apesar de todos terem pouco tempo disponível, observamos o interesse e a disponibilidade em participar dos estudos, uma vez que todos sempre procuraram ajustar seus horários para que os encontros, a observação colaborativa e as sessões reflexivas fossem realizadas.

Conforme explicitado, observamos a aula de seis professores (um do sexo masculino e cinco do sexo feminino), para verificarmos se apresentavam, no desenvolvimento da prática pedagógica, as seguintes características, sugeridas por Liberali (2008):

- Prática questionadora;
- Criação de oportunidades para que os alunos participem (se posicionem, indaguem, exponham suas ideias na aula);
- Promoção de condições para que os alunos se coloquem frente às situações de ensino-aprendizagem, problematizando o conhecimento;
- Criação de oportunidade dialógica para análise crítica da realidade;
- Criação de situações para que os alunos tomem decisões, contestem e argumentem de forma crítica e ativa, promovendo desenvolvimento de habilidades e competências;
- Desenvolvimento de postura crítica frente aos problemas políticos e sociais.

Nas observações das aulas dos professores, verificamos que, embora, na aula observada, os partícipes não tenham apresentado todas as características elencadas, demonstraram possuir tendência a uma prática docente crítico-reflexiva, pois utilizaram prática problematizadora, levantavam questionamentos, oportunizando a participação dos alunos no decorrer da aula, confrontando os conteúdos com a realidade, criando situações para que os educandos tomassem decisões, contestassem e debatessem criticamente os conteúdos apresentados. Compreendemos, portanto, que os professores observados apresentaram tendência para a prática crítico-reflexiva e constatamos que a maioria, cinco deles, demonstraram as características elencadas por Liberali (2008).

Algumas das características que serviram de orientação para a observação das aulas não foram identificadas como, por exemplo, o desenvolvimento da postura crítica dos alunos frente aos problemas políticos e sociais. Para Liberali (2008, p. 38):

Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Dialogando com a ideia exposta, entendemos que, para formar criticamente, é necessário que os agentes educativos estabeleçam uma relação ampla com o contexto institucional e político, por meio da análise de suas práticas constituídas historicamente, a fim de que tornem o fazer pedagógico mais político e o fazer político mais pedagógico. Para Giroux (1997, p. 163), significa “[...] inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder”. Nessa perspectiva, a formação de cidadãos participativos e críticos é fundamental para superação de injustiças econômicas, políticas, sociais e para a humanização desses sujeitos, a partir da visão de que os problemas políticos e sociais devem ser analisados criticamente.

Para o autor (p. 163), tornar o político mais pedagógico significa:

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipatória; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Compreendemos que a esfera política se articula ao fazer pedagógico quando os estudantes possuem vez e voz em suas vivências de aprendizagem como atores ativos nesse processo, uma vez que lhes é oportunizado o desenvolvimento de uma visão e linguagem críticas. Ao problematizar o conhecimento de forma dialógica e com criticidade, entrando em contato com a realidade, atua, qualitativamente.

No próximo tópico, descrevemos o contexto empírico em que realizamos esta investigação.

2.4.2 CONTEXTO EMPÍRICO

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior da rede privada da cidade de Parnaíba, escolhida porque fazemos parte do quadro de professores desta instituição favorecendo-nos em termos de condições interativas e dialógicas para realizar o trabalho, uma vez que temos um ciclo de relações de confiança com seus docentes, proporcionando liberdade para ouvir e falar.

A faculdade investigada, com sede na cidade de Parnaíba, estado do Piauí, foi fundada em 15 de maio de 1999, sendo mantida pela Sociedade de Ensino Superior Piauiense – SESPI, sociedade civil de direito privado, de caráter educativo, técnico e cultural, possuindo registro no Cartório do Registro Civil do 2º Ofício com o nº 627, do livro B nº 12, com sede e foro na cidade de Parnaíba – PI.

A instituição foi credenciada pela Portaria do MEC nº 640/97. Os primeiros cursos que receberam autorização para funcionamento foi o Bacharelado em Administração, com habilitação em Marketing e em Gestão Turística. O curso foi autorizado pela Portaria nº 131/2000, publicada no DOU em 23/08/2000 com o primeiro vestibular realizado em março de 2001.

Essa faculdade, ao ser criada, foi instalada na Av. Pinheiro Machado, nº 2611, no Bairro Rodoviária. Atualmente funciona em sede própria, localizada na BR 343, KM 7,5, no bairro Floriópolis, na cidade de Parnaíba – PI. Possui 2.800m² de área construída, com dois blocos, centro de convivência, ampla área de pátio e estacionamento. No momento, oferece nove cursos, são eles: Administração, Sistema de Informação, Ciências Contábeis, Pedagogia, Direito, Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia.

A instituição investigada tem como objetivo a formação de profissionais especialistas, a realização de pesquisas, visando o desenvolvimento das ciências, a difusão das culturas e o estímulo a atividades criadoras; a extensão do ensino e da pesquisa e a comunicação mediante cursos e serviços especiais; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na realização do bem comum.

Oferece ainda cursos de extensão, por meio dos seguintes eventos: palestras, visitas técnicas, cursos, seminários, oficinas pedagógicas, mostras culturais, jornadas e encontros científicos, oferecidos aos acadêmicos e à comunidade em geral. No campo da pesquisa, anualmente são realizados encontros científicos em que alunos e comunidade têm oportunidade de divulgar e publicar pesquisas. Possui o Comitê Gestor de Pesquisa, constituído por professores doutores, mestres e mestrandos.

2.4.3 CURSOS DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPES: Pedagogia e Direito

- O Curso de Pedagogia

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, Orientação Educacional, Gestão Escolar e Supervisão Escolar, foi iniciado no ano de 2001.1, de acordo com o processo de nº 23000.009528/99-62, autorizado pela portaria ministerial nº 1329 de quatro de julho de 2001.

O Curso de Pedagogia tem como meta dar cumprimento à política educacional de capacitação de professores para atuar na Educação Básica, para que se tornem aptos a desenvolver atividades de gestão, coordenação, supervisão, orientação educacional e atender aos anseios de uma formação holística e humana. A proposta curricular do curso busca proporcionar aos novos docentes aportes teóricos necessários para o exercício de práticas criativas e inovadoras nas instituições escolares e não escolares em que atuarão.

O Curso foi criado a fim de formar pedagogos para produzir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências, utilizando os saberes oriundos da profissão para transformar a sociedade, por meio da educação. Esta proposta de formação surgiu com a intenção de desenvolver a profissão docente na perspectiva da formação integral e da invenção de si, de modo que os pedagogos possam inventar o mundo e a si próprios, de modo dialógico e interativo.

O primeiro vestibular do curso foi realizado em dezembro de 2003 para atender aos anseios da comunidade parnaibana e das cidades vizinhas com uma carga horária de 3.328 horas distribuídas em quatro anos, em sistema de blocos. Os docentes e discentes participam de atividades na área de ensino, pesquisa e extensão. Patrocina a produção de trabalhos e encontros científicos em que apresentam comunicações científicas, não apenas os trabalhos desenvolvidos na instituição, mas também os apresentados em encontros regionais, nacionais e internacionais.

O curso tem se apresentado de forma positiva no sentido de acompanhar e preparar os pedagogos para as transformações que ocorrem na sociedade, pautando suas ações pedagógicas em quatro princípios: o compromisso com os

anseios de sua clientela; com a realidade, a construção do futuro e com o princípio do ensino centrado no aluno acadêmico - educar e formar, envolvendo seus principais elementos: instituição, professor, aluno e comunidade. Em menos de cinco anos, o curso tornou-se referência na formação de professores.

- O Curso de Direito

O Curso de Bacharelado em Direito da instituição investigada foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 1877/2001, de 22/08/2001 e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 492/2007, de 01/06/2007. Começou a funcionar no dia cinco de novembro de 2001, em um prédio alugado, situado em Parnaíba-PI, na Av. Pinheiro Machado, 2.611, Bairro Rodoviário, sendo transferido, em 2006, para um prédio localizado na BR-343 – Km 7,5 s/n – Bairro Floriópolis.

Em outubro de 2007, o curso teve o seu projeto pedagógico alterado, pois no decorrer dos primeiros cinco anos de funcionamento, o currículo adotado se mostrou inadequado ao perfil profissional buscado pelo curso gerando, inclusive, a necessidade de realização de atividades extracurriculares para complementação de carga horária e de conteúdos programáticos. Em virtude disto, as adequações feitas no projeto político pedagógico buscaram, acima de tudo, habilitar profissionais comprometidos e preparados para o desempenho de funções que podem ser ocupadas por bacharéis em Direito, quer na esfera pública, quer na esfera privada, embora com maior ênfase na pública.

Em 2009, atendendo ao disposto nas Resoluções nº 02 e nº 03 de 2007 e nos Pareceres CNE/CES nº 261/2006 e nº 08/2007, que dispõem sobre a organização da matriz curricular para cumprimento da carga horária total dos cursos de graduação, a matriz curricular do Curso de Direito foi reorganizada, mantendo-se as mesmas disciplinas e distribuindo suas respectivas cargas horárias em 34, 51 e 68 horas/aula. Dessa forma, para garantir o cumprimento dos 200 (duzentos) dias letivos, a carga horária foi distribuída em 21 (vinte e uma) semanas com aulas de 50 (cinquenta) minutos de trabalho discente, o que equivale ao cumprimento da carga horária total do curso em horas.

Cientes da necessidade de constante renovação, tendo em vista a dinamicidade da Ciência Jurídica, o Núcleo Docente Estruturante - NDE, com apoio

na reflexão conjunta dos professores, reformulou o atual projeto político pedagógico, buscando proporcionar formação de qualidade para os profissionais que estão sendo preparados para o exercício das mais variadas carreiras jurídicas. Assim, a matriz curricular passou por uma nova estruturação com o acréscimo de novas disciplinas e a junção de outras já existentes, com a consequente modificação de suas cargas horárias, de forma a permitir a geração de conhecimentos.

A nova estruturação curricular foi produzida de forma crítico-reflexiva, ressaltando que o perfil do Curso de Direito não se restringe tão somente a aspectos didático-pedagógicos, pois, institucionalmente, procura sua identidade na articulação dos três eixos da Educação Superior: Ensino – Pesquisa - Extensão. A filosofia que norteou a construção desse currículo objetiva desenvolver as atividades de ensino, interligadas às de pesquisa e extensão, visando à unidade teoria-prática, de forma a atender às necessidades de formação humanística, sociopolítica, técnico-jurídica e científica do bacharel em Direito.

Após caracterizar o contexto da pesquisa, apresentamos os partícipes que constituíram o grupo colaborativo.

2.4.4 OS PARTÍCIPES

A escolha dos partícipes foi um momento delicado porque tínhamos receio de que, ao efetivarmos o convite, os professores não aceitassem, pois sempre nos questionávamos: será que conseguiremos formar o grupo? A dúvida surgia porque a pesquisa colaborativa exige leituras, dedicação e tempo. Aceitar participar deste tipo de investigação implica abraçar a complexidade da relação interativa permeada de confrontos que ocorrem nos encontros do grupo.

Para nossa felicidade, não tivemos nenhuma dificuldade quanto à formação do grupo, pois todos os convites feitos foram aceitos. É importante ressaltar que não houve desistência no percurso da pesquisa. Além disso, vale registrar também que os partícipes foram pontuais e assíduos em todos os encontros.

Conforme dito na Introdução desta tese, o grupo é constituído de seis docentes que atuam na Educação Superior de uma instituição privada de Parnaíba-PI, apresentados, a seguir, de forma sintética com ênfase em alguns aspectos da vida profissional.

Pedrita: É bacharel em Direito (UESPI) e especialista em Docência Superior (FAP). Mesmo escolhendo um curso de bacharelado, vislumbrava ser professora, a fim de contribuir para a formação acadêmica dos alunos. Tinha vinte anos quando passou pela primeira experiência na docência em uma sala de aula do Ensino Médio, ou seja, há dez anos. Atua no Ensino Superior há cinco anos, atualmente ministra as disciplinas Ciências Políticas, Direito Empresarial e Direito Trabalhista Previdenciário na UFPI e na FAP

Maurício de Nassau/Parnaíba, as disciplinas Direito do Trabalho Constitucional, Direito do Trabalho e Direito Civil. Tem uma carga horária semanal de 19 horas da FAP. É uma professora bastante comprometida com a profissão, sendo que o que a motivou a ser professora foi a perspectiva de realização pessoal e profissional. Entende que ser professor é uma tarefa árdua, que exige dedicação e empenho, mas é uma profissão extremamente gratificante, pois é uma profissão que oportuniza ajudar pessoas a mudarem o rumo de suas vidas. Acredita que a educação proporciona a chance de nos tornarmos pessoas melhores, não só na dimensão técnica, mas, sobretudo, na dimensão humana. Tem orgulho do que faz. .

Renata: É Licenciada em Pedagogia (UFPI) e em Letras Inglês (UESPI), especialista em Língua Inglesa (UESPI) e em Docência do Ensino Superior (UFPI) e Mestre em Educação (UFPI). Iniciou a docência aos dezessete anos. Atua no magistério há 24 anos, dos quais 10 são no Ensino Superior. Atualmente ministra as disciplinas Metodologia Científica e Metodologia de Pesquisa, considera que realmente são estas suas disciplinas. Seu regime de trabalho na instituição é de 12 horas semanais. Nunca pensou em ser professora, acha que caiu de paraquedas na profissão docente. Assumiu a profissão como professora de Inglês porque, segundo uma de suas professoras, tinha uma excelente pronúncia. Aceitou porque tinha tempo livre e eram poucas aulas. Três anos depois, quando se mudou para Parnaíba, não sabia fazer outra coisa, então foi ser professora de Inglês. Segundo ela, arrumar emprego de professora em Parnaíba foi extremamente fácil. Quando ingressou no curso de Letras-Inglês, em 1999, encantou-se com o exercício do magistério no Ensino Superior. Decidiu que assumiria essa profissão com o compromisso maior de formar profissionais com excelência. É o que tenta fazer desde que iniciou a carreira na Docência Universitária em 2003, como professora da UESPI.

Regina: É licenciada em Letras e por sentir necessidade de compreender a educação resolveu cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, assumindo assim a profissão, pois entendia que antes apenas trabalhava na educação. Foi o Curso de Pedagogia que a fez entender a educação. É especialista em Formação de Formadores em EJA (UNB) e Mestre em Tecnologia da Informação e Comunicação em EAD (UFC). Está aposentada como professora da rede privada (SESI). Atua no magistério há mais de vinte e cinco anos. Iniciou a Docência no Ensino Superior no período especial da UESPI e está há aproximadamente dez anos atuando no Ensino Superior. No momento ministra as disciplinas Currículo, Metodologia Científica, Educação a Distância, Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Sua maior identificação é com a área de Currículo. Seu regime de trabalho na instituição é de 18 horas semanais. Sempre gostou da profissão docente, iniciou a docência dando aula particular (preparação de dever) em sua residência e aula de catecismo na Catedral; sente-se realizada com a profissão que escolheu. Tem consciência da importância da educação e procura contribuir para a melhoria da educação, dando o melhor de si como profissional e como pessoa.

Ozita: É licenciada em Pedagogia (UFPI), Especialista em Ensino e Aprendizagem (UFPI) e Mestre em Educação (UFPI). Entrou no magistério aos vinte anos e atua há trinta anos na docência. Iniciou como professora do Ensino Superior no período especial da UESPI, no ano de 1997. Atua no Ensino Superior há treze anos. Atualmente ministra as disciplinas Gestão de Processos Educativos em Espaço Escolar e Didática das Ciências. Há cada período ministra disciplinas diferentes, embora se identifique mais com estas. Seu regime de trabalho é de 8 horas semanais na instituição. No momento está trabalhando somente na FAP, pois está liberada da UESPI para cursar o doutorado. Sempre sonhou em ser professora, gosta do que faz e não se vê atuando em outra profissão. Procura sempre participar de formação contínua para que possa exercer a profissão com competência. Acredita que é por meio da educação que poderemos viver em um mundo melhor.

Afranio: É licenciado em Pedagogia (UFPI), especialista em Administração de Organizações Educacionais (UFPI) e Mestre em Educação (UFPI). Há oito anos atua no Ensino Superior e atualmente exerce a função de Coordenador Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada, com regime de 30 horas semanais. Como qualquer adolescente passou por momentos

de indecisão sobre a escolha da profissão. Escolheu Pedagogia por falta de alternativas de curso superior em Parnaíba, que, na época, só contava com os cursos: Administração, Economia, Ciências Contábeis e Pedagogia. Escolheu ser pedagogo devido à sua experiência com educação nas CEBs e na Pastoral da Criança, sendo, portanto, Pedagogia o curso mais próximo de sua realidade. Gosta muito da educação e, ao exercer a profissão docente, aprendeu a construir uma história de formação de professores, o que o faz buscar a formação contínua para seu aprimoramento profissional, a fim de desenvolver-se profissionalmente.

Fátima: É Licenciada em Pedagogia (UFPI) e Mestre em Educação (UFPI). Tem cinco anos de experiência no Ensino Superior, atualmente ministra as disciplinas Didática da História, Estágio Supervisionado no espaço não escolar e Aspectos sócio-antropológicos, sua carga horária na instituição é de 14 horas semanais. Para Fátima, a escolha da profissão professora não foi uma escolha racional, pensada, planejada. Um dos fatores determinantes da sua opção foi a oportunidade de emprego no mercado de trabalho. Sua inserção na Docência Superior não foi diferente do início da profissão. Era um sonho, mas não uma meta naquele momento e também não foi planejada. Achava que a Educação Superior era para os grandes mestres e não para alguém em início de carreira. Recebeu um convite de uma pessoa muito especial que na época era diretora do Campus da UESPI, em Parnaíba para substituí-la em uma disciplina no curso de Pedagogia da IES. No início teve medo, pois eram dois desafios: ministrar uma disciplina na Educação Superior e também substituir uma professora de muito respaldo profissional. Pensou em recusar, mas ela não aceitou, pois disse que acreditava no seu potencial e sabia que daria conta. Aceitou, se dedicou bastante, estudou muito e a experiência foi um sucesso. Pouco tempo depois foi convidada pela coordenação do Curso de Pedagogia da FAP, hoje Faculdade Maurício de Nassau, para ministrar uma disciplina e está há quase 10 anos na instituição. Foi docente do quadro efetivo da Faculdade Internacional do Delta – INTA/FID e, por causa do mestrado teve que se desligar da IES. Teve a oportunidade de ministrar disciplinas na Universidade Federal do Piauí na condição de professora substituta e também já exerceu a docência em alguns cursos de especializações. Tem como meta ingressar na Educação Superior Pública via concurso. Entende que nunca estamos prontos, pois vivemos em uma sociedade em constante transformação e que precisamos estar preparados para acompanhar as mudanças.

A participação de uma professora do Curso de Direito no grupo justifica-se porque a professora demonstrou interesse em participar da pesquisa a fim de ampliar seus conhecimentos na área pedagógica, em virtude de sua formação ser em bacharelado em Direito. Prontamente, acatamos o pleito da professora.

2.4.5 ENCONTRO PARA ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E PARA FORMAÇÃO DO GRUPO

O encontro para análise das aulas observadas ocorreu dia 31 de agosto de 2013 (sábado) com a duração de uma hora e meia na residência da professora Renata, com a presença de cinco partícipes. A professora Pedrita não pôde participar do encontro porque estava acompanhando uma sobrinha que passava por problema de saúde em Teresina.

Cumprindo sua finalidade, o encontro oportunizou aos partícipes refletir sobre a prática pedagógica, possibilitando-lhes assim ressignificá-la. Nesta ocasião, utilizamos uma metodologia que partiu da leitura dos relatórios das aulas observadas e da discussão dialogada. Depois apresentamos as orientações necessárias para a compreensão de como aconteceria o processo de observações colaborativas: filmagem das aulas a serem assistidas com a partícipe e realização de sessão reflexiva a fim de analisar o contexto e as práticas dos professores por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir propostas por Liberali (2008)⁹. Entregamos os relatórios digitados para cada um dos partícipes individualmente com bastante antecedência da data marcada para o encontro a fim de que fizessem uma leitura.

Na ação de descrever, os professores descreveram suas ações em resposta à pergunta – O que fiz? No informar, colocaram os motivos, objetivos e as razões das escolhas feitas no desenvolvimento da atividade docente, sendo esta desencadeada pela questão – Por que fiz? No confrontar, os conhecimentos produzidos, no decorrer do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes, foram questionados: como cheguei a ser assim? E a reconstrução, oportunizou ao professor refletir na reconstrução de sua prática ao responder a questão – Como poderei fazer diferente?

Ressaltamos que as quatro ações se realizam de forma dialética e não necessariamente na ordem em que estão apresentadas. Os procedimentos reflexivos realizados, por meio das sessões reflexivas, nos auxiliaram a compreender a relação entre o contexto de colaboração, a apropriação da reflexão crítica e o desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Educação Superior na explicitação da unidade teoria-prática.

2.4.6 ENCONTRO PARA APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E PARA A NEGOCIAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES

No dia primeiro de abril de 2013, das 17h às 18h30, realizamos o segundo encontro com o grupo. Aconteceu em uma sala de aula na instituição investigada em

⁹ Segundo Liberali (2008) estas ações da reflexão crítica instrumentalizaram o processo reflexivo crítico.

Parnaíba-PI. Na oportunidade, apresentamos o projeto de pesquisa a ser desenvolvido, explicamos sua execução e esclarecemos as dúvidas surgidas no grupo. Como sensibilização, apresentamos o texto “Você está preparado para mudar?”¹⁰. Após a leitura e discussão, levantamos as questões: Por quê? Para quê? Como? Foi um momento de reflexão em que os partícipes socializaram argumentos para explicitarem as razões pelas quais estavam preparados para mudanças, bem como para que mudar e o como promover mudanças em sua vida pessoal e profissional.

Nesse encontro, os partícipes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de acordarem as datas, locais e horários para os dois encontros seguintes. A partícipe Renata colocou sua residência à disposição do grupo para a realização do primeiro encontro. Também, ficou definido que o segundo encontro aconteceria dentro de 15 dias, no sábado. O horário seria definido posteriormente, porque, geralmente, tínhamos aula aos sábados.

Neste encontro, contamos com a presença de cinco partícipes. Uma das colaboradoras não compareceu porque, após várias tentativas, não conseguimos entrar em contato com ela. Conversamos sobre os procedimentos da pesquisa e posteriormente, esclarecemos as dúvidas que surgiram no decorrer da apresentação do projeto. O grupo decidiu que seriam identificadas por seus verdadeiros nomes.

No dia cinco de março de 2013, realizamos outro encontro colaborativo para negociarmos com os colaboradores as atribuições do pesquisador e dos professores. Na negociação ficou definida a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa, explicitadas no quadro 6.

¹⁰ Texto retirado do site: <http://www.brazilianvoice.com/colunistas/lair-ribeiro/mudar-para-permanecer-voce-esta-preparado-2.html> em 18.04.2013.

Quadro 6 – Atribuição dos partícipes

PESQUISADORA	PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> - Planejar as atividades a serem desenvolvidas; - Aplicar instrumentos de produção de dados; - Gravar e transcrever as informações coletadas e organizar relatórios; - Coordenar as sessões reflexivas; - Contratar o filmador; - Assistir à filmagem da aula com o professor; - Organizar a observação colaborativa, o processo reflexivo e a análise da prática pedagógica; - Divulgar o resultado do estudo individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar ativamente das atividades propostas; - Colocar-se voluntariamente para a filmagem da aula; - Obter o consentimento dos alunos da turma da aula que vai ser filmada; - Realizar reflexões interpsicológicas baseadas nas ações reflexivas; - Ler os relatórios parciais e fazer as devidas ressalvas, quando necessário; - Colocar-se à disposição para possíveis encontros extras; - Colocar-se, volitivamente, à disposição para observar a aula da pesquisadora; - Assistir à filmagem da aula com a pesquisadora e realizar a sessão reflexiva sobre a prática pedagógica.

Fonte: Atribuições definidas no encontro colaborativo realizado dia 05.03.2014

Discutimos, nesse encontro, que pesquisar colaborativamente exige que os partícipes desenvolvam coletivamente atitudes de escuta, respeito ao outro, humildade, negociação, diálogo e reflexão crítica. Ressaltamos que, em contexto colaborativo, é indispensável o desenvolvimento de práticas reflexivas (FERREIRA, 2009), em que são compartilhados interesses individuais e sociais.

Utilizamos a observação colaborativa como procedimento metodológico que proporciona a reflexão crítica, com potencial transformador da prática pedagógica e a videogravação como recurso potencializador deste procedimento.

Em seguida, discorreremos sobre a videogravação e a observação colaborativa.

2.4.7 VIDEOGRAVAÇÃO

A videogravação é um recurso de produção de dados que vem contribuindo para a compreensão da realidade estudada desde a década de 1990, quando:

[...] as imagens passaram a fazer parte da vida cotidiana e adentraram também na vida acadêmica, modificando a maneira de ensinar e de aprender. Com as imagens, os fatos e as informações tornaram-se mais atrativos, tirando-se o foco da palavra escrita, do texto. (BELEI *et al* 2008, p. 188)

Com a videogravação, os sons e as imagens captados reproduzem aspectos fidedignos do objeto estudado. Segundo Ibiapina (2008, p.81), “[...] a imagem no vídeo permite que o professor realize a análise mais objetiva da atividade docente”.

O vídeo possibilitou aos partícipes uma maior clareza sobre o que fazem, como fazem, por que fazem e do que precisa ser feito para melhorarem a prática pedagógica, pois permitiu realizar sua análise quantas vezes foram necessárias individualmente ou em grupo. Ao analisarmos e interpretarmos os dados por meio da filmagem, revemos nossas ações e questionamos a prática, ao tempo em que utilizamos a reflexão crítica como elemento articulador da relação teoria e prática. Como ação geradora de mudanças proporcionou desenvolvimento na vida pessoal e profissional dos professores.

Ao utilizarmos a videogravação, tivemos oportunidade de colocar os docentes filmados para analisarem as cenas registradas. Na análise, ao verem as imagens, os comportamentos verbais, os comportamentos não verbais, as situações e os aspectos ambientais, os partícipes tornam-se participantes ativos, refletem sobre a prática para reconstruí-la (BELEI *et al*, 2008).

Para Ibiapina (2008) e Belei *et al* (2008), a vantagem da filmagem está na possibilidade de o participante distanciar-se da prática, rever posteriormente sua ação, refletir sobre os conceitos, por meio da análise da ação pedagógica, compreender e superar teorias que fundamentam a prática.

Ressaltamos que a análise auxiliou a esclarecer a complexa rede de enunciados e enunciações expressos em palavras, gestos e relações dos docentes partícipes, ao desenvolverem a prática pedagógica. Nesse contexto, o professor foi protagonista de sua própria história pessoal e profissional, produtor daquilo que ele enxerga na imagem de sua própria prática crítico-reflexiva e colaborativa.

A filmagem nos possibilitou reproduzir a aula filmada, observar os aspectos do que foi ensinado e aprendido, pontos que muitas vezes não são percebidos pelos professores (BELEI *et al*, 2008). A filmagem das aulas dos partícipes nos possibilitou

estudar de forma detalhada o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no momento em que estes se encontravam em atividade.

Citamos, também, como vantagem da utilização da videogravação a possibilidade de oferecer o entendimento do contexto das interações, permitindo repetidas revisões, a fim de analisar, de forma compreensiva, como os professores explicitam a unidade teoria-prática, ao desenvolverem a prática pedagógica (GARCEZ *et al*, 2011). As autoras citadas apontam outras possibilidades do uso do vídeo, como:

- Observar contradições entre discurso e comportamento;
- Diminuir a possibilidade da intervenção do pesquisador, embora sempre exista o olhar de quem filma;
- Rever a prática pedagógica filmada em diversos momentos, por meio da visualização do material filmado;
- Possibilitar outras interpretações do material empírico produzido por parte de outros pesquisadores;
- Distanciar-se emotivamente para a análise reflexiva do material;
- Oferecer diversas possibilidades de visualização do material videogravado, repetindo-a sempre que necessário.

Ao optar pela técnica da videogravação, recebemos dos professores filmados a autorização para a divulgação de suas imagens, esclarecemos os objetivos da pesquisa, assistimos à aula filmada com cada um dos partícipes separadamente, oportunizando que analisassem a forma como desenvolvem a prática pedagógica. Após a videogravação, realizamos a pós-observação, que foi gravada em áudio e transcrita, devolvemos os dados produzidos para os partícipes lerem e fazerem as alterações que julgassem necessárias. Para Garcez *et al* (2011, p. 260):

O mérito maior da videogravação está na possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente.

Assim, as seis aulas projetadas em vídeo motivaram os professores a refletir e analisar sua atividade de maneira mais objetiva, pois a videogravação é um dos

vários procedimentos favorecedores da formação do professor que contribui para torná-lo mais consciente de sua prática, além de oferecer-lhes a oportunidade de compreender como seus pares analisam sua prática pedagógica por meio da reflexão crítica.

A videogravação teve como objetivo filmar a aula para posterior análise da prática pedagógica dos partícipes do estudo. A filmagem de cada aula teve a duração de duas horas e, após as filmagens, agendamos com os professores o horário para que pudéssemos assisti-las a fim de realizar observação colaborativa e sessão reflexiva alicerçadas nas ações reflexivas de Liberali (2008).

A seguir, discorreremos sobre a observação colaborativa que utilizamos para produzir os dados nesta investigação.

2.4.8 OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

A Observação Colaborativa é compreendida como procedimento que tem como propósito proporcionar aos pesquisadores oportunidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a fim de significá-la. Para Ibiapina (2008, p. 90), a observação colaborativa “[...] é um procedimento que faz articulação entre o ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto da aula”.

Este procedimento é essencial no processo de produção de conhecimento colaborativo, visto que, por meio dele, o grupo de docentes, partícipes da investigação, compreende a realidade que o circunda, assim, reconhecemos seu papel nas investigações científicas. Para Guedes (2006, p. 41), “[...] a observação é um exame detalhado que se faz sobre determinado aspecto que se pretende investigar”. No caso deste estudo, o que pretendemos investigar é o desenvolvimento da prática pedagógica do docente do Ensino Superior em contexto de reflexão crítica e colaboração, a fim de compreender a explicitação da unidade teoria-prática.

Nesta pesquisa, fizemos opção pela Observação Colaborativa, pois entendemos que esse procedimento oferece condições para a reflexão crítica e a colaboração no processo de formação contínua do docente. De acordo com Guedes (2006, p. 42), pode ser “[...] considerada estratégia capaz de valorizar a participação,

a colaboração e a reflexão crítica enquanto princípios formativos dos que dela participam”.

A Observação Colaborativa propiciou ao grupo de docentes do ensino superior condição para que compreendesse a explicitação da unidade teoria-prática, para, de forma consciente, e refletisse sistematicamente com seus pares sobre a prática pedagógica, haja vista que a reflexão crítica cria condições para o desenvolvimento profissional do docente do Ensino Superior.

Na Observação Colaborativa, pesquisador e colaboradores interagem, buscando caminhos para o enfrentamento dos conflitos advindos da prática pedagógica, o que exige a reflexão crítica e colaborativa da ação docente. Ibiapina (2008) destaca que a colaboração é essencial e pontua que a observação colaborativa é necessariamente reflexiva.

Na Observação Colaborativa realizada nesta pesquisa, os professores, por meio de ações reflexivas, tiveram oportunidade de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as teorias e práticas que utilizam no desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse processo partilhado, construíram e reconstruíram o saber e o fazer da ação pedagógica de forma colaborativa, rompendo, assim, com o trabalho reflexivo individualizado. É importante destacar que, no processo crítico-reflexivo, teoria e prática são compreendidas na lógica dialética, pois a teoria fundamenta a prática e a prática valida a teoria.

Na realização da Observação Colaborativa, levamos em conta três fases definidas por Coelho (2012): pré-observação, observação e pós-observação. Na primeira fase foram negociados os objetivos, conteúdos e procedimentos utilizados durante a observação com o objetivo de esclarecer como seria desenvolvida a pesquisa. A segunda fase ocorreu na sala de aula, no momento em que o professor desenvolvia sua aula para possibilitar a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática. A terceira aconteceu, por meio da interação dialógica entre nós e os professores cujas aulas foram observadas, a fim de que fossem expostas as intenções, as realizações e verificarmos que pontos da prática deveriam ser alterados¹¹.

Essas fases, ao serem operacionalizadas, colocaram as práticas dos docentes em foco, possibilitando uma nova leitura da prática e da produção de

¹¹ A nossa aula foi observada pelo colaborador Afranio.

conhecimentos. Ressaltamos que a função da colaboração na observação se manifesta de forma mais efetiva na fase de observação e na de pós-observação (GUEDES, 2006).

No decorrer do processo investigativo, realizamos seis observações colaborativas, uma com cada professor, considerando as três fases da observação, com o objetivo de oportunizar aos partícipes uma reflexão sobre a prática pedagógica a fim de reconstruí-la colaborativamente.

Pré-observação

No dia da realização da fase da pré-observação, primeiro nos reunimos para fazer a análise das aulas observadas para formação do grupo, conforme destacado anteriormente, logo depois apresentamos e explicamos a metodologia do procedimento observação colaborativa.

A referida fase foi coletiva e contou com a participação de cinco partícipes no dia 31 de agosto de 2013, na residência da partícipe Renata com duração de uma hora e 30 minutos. Na ocasião, esclarecemos como seria a realização de cada fase da observação colaborativa, negociamos o objetivo, o roteiro da observação e solicitamos o plano de aula, tecendo esclarecimentos sobre os procedimentos adotados.

Para que não desviássemos a atenção da aula observada, contamos com a colaboração de Lara¹² para realizar a filmagem da aula de todos os partícipes. Na fase da pré-observação, nos reunimos, pesquisadora e partícipes, para explicarmos como aconteceria a pesquisa e esclarecermos dúvidas. Na observação, assistimos e filmamos as aulas dos seis partícipes para posterior análise e, na fase da pós-observação, discutimos e analisamos o pensar e o agir dos partícipes ao desenvolverem as aulas.

Passaremos, a seguir, a informar e descrever as fases de observação e pós-observação de cada docente.

Observação e pós-observação: o voo da professora Regina

¹² Filha da pesquisadora

A fase da observação aconteceu dia sete de outubro de 2013, na sala de aula da professora Regina, com duração de uma hora e 40 minutos. A disciplina envolvida foi Seminário Brinquedoteca: a literatura infantil e ludicidade. A aula teve como tema Relações entre Literatura Infantil, educação lúdica e produção cultural com os objetivos de reconhecer os principais aspectos que devem ser observados, para a organização de uma brinquedoteca e compreender a importância da brinquedoteca como produção cultural, bem como a sua relevância, no desenvolvimento social e cognitivo da criança.

No dia 08 de outubro de 2013 (terça-feira) realizamos a fase da pós-observação, com duração de uma hora e 30 minutos. Foi realizada na sala dos professores da instituição investigada. Na oportunidade, assistimos à aula filmada e utilizamos o roteiro das ações reflexivas (informar, descrever, confrontar e reconstruir), procedimento que utilizamos em todas as outras pós-observações. Foi oportunizado espaço para a reflexão crítica que auxiliou a professora Regina a desenvolver a consciência da prática pedagógica, suas intenções de ensino, seu ponto de vista referente à compreensão da unidade teoria-prática desenvolvida na ação pedagógica, momento em que a participante teve oportunidade de rever a prática e analisá-la, tendo como suporte a reflexão crítica.

A discussão resultou em um amplo processo de aprendizagem mediado pelo questionamento da teoria e prática que fundamenta a prática pedagógica.

Observação e pós-observação: o voo da professora Pedrita

A fase de observação aconteceu no dia 11 de outubro de 2013, na sala de aula da professora Pedrita do Curso de Direito, no turno da tarde com duração de duas horas. A disciplina foi Direito Constitucional e o tema da aula foi Direitos Políticos com os objetivos de analisar as formas pelas quais o cidadão pode intervir nos processos de decisão a serem tomados pelo Estado; compreender a importância dos direitos políticos, para o pleno exercício da cidadania e visualizar as exigências para o exercício do sufrágio e as restrições a esse direito, previsto na Constituição Federal.

A fase da pós-observação aconteceu dia 14 de outubro de 2013 (segunda-feira) na residência da pesquisadora com duração de 2 horas. No desenvolvimento da fase de pós-observação, dialogamos sobre a aula filmada, refletimos e

analisamos a prática pedagógica da professora, norteados pelas ações reflexivas que desencadearam várias questões. Pedrita explicitou suas intenções, realizações e teve vez e voz própria para desvelar suas teorias e práticas, além de refletir sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula. Para a sistematização da fase, recorreremos às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir na realização da reflexão crítica.

Ficamos satisfeitos com o resultado dessa fase de pós-observação, em que tivemos a função de conduzir a partícipe a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica por meio de questionamentos e esclarecimentos sobre as escolhas feitas.

Observação e pós-observação: o voo do professor Afranio

A fase de observação da aula do professor Afranio foi realizada no dia 23 de outubro de 2013 no horário das 18 horas e 30 minutos às 20 horas no bloco V do curso de Pedagogia, na disciplina: Seminário Brinquedoteca, literatura infantil e ludicidade. O conteúdo trabalhado foi leitura e produção de sentidos e significados na brinquedoteca com os objetivos de compreender a brinquedoteca como um espaço de leitura e de produção de sentidos e significações das crianças; ler narrativas que podem ser utilizadas no contexto das brinquedotecas; analisar narrativas numa perspectiva crítico-reflexiva; valorizar o uso da literatura na brinquedoteca, visando à reflexão e à produção de sentidos e significados socioculturais.

A pós-observação foi realizada no dia 30 de outubro de 2013 (quarta-feira), pela manhã, em uma sala da 1ª Gerência Regional de Educação de Parnaíba – 1ª GRE com duração de duas horas. O processo reflexivo foi sistematizado por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. As ações reflexivas permitiram ao professor Afranio a compreensão de suas ações, a explicação de suas opções, consubstanciando-se, assim, a forma de defendê-las.

Foi criado espaço para o professor expressar sua voz, permitindo-lhe descrever e analisar a prática realizada na sala de aula, como questões políticas ideológicas e de poder do contexto social.

A pós-observação foi um espaço colaborativo que motivou a reflexão crítica, possibilitando ao professor compreender o quê, o como e o porquê de suas ações, buscando, como consequência, possibilitar mudanças na prática pedagógica do partícipe.

Observação e Pós-observação: o voo da professora Renata

No dia 25 de outubro de 2013 aconteceu a fase de observação nas turmas do 3º, 5º e 7º bloco de Pedagogia da professora Renata. Foi uma oficina de artigo científico com o objetivo de conceituar artigo científico, conhecer os elementos obrigatórios de um artigo e diferenciar um artigo de revisão de literatura de uma pesquisa empírica. A quantidade de alunos na turma dificultou o trabalho da professora, pois não teve condições de acompanhar de forma mais próxima a atividade prática dos alunos, prevalecendo a exposição dos conteúdos e o predomínio do discurso da docente.

Em 27 de outubro de 2013 (domingo) realizamos a fase da pós-observação na residência da partícipe, no turno tarde das 15 horas às 17 horas e 30 minutos. Iniciamos assistindo à filmagem da aula, pois a imagem gravada possibilita fazer uma análise da prática pedagógica observada mais próxima do real. Após a projeção do vídeo, procedemos a pós-observação, tendo como suporte as ações reflexivas propostas por Liberali (2008) de descrever, informar, confrontar e reconstruir, que auxiliam a modificar o nível de consciência da prática, o que torna o professor mais seguro para fazer suas opções e defendê-las com segurança.

A docente descreveu a prática pedagógica e suas intenções de ensino, informou e confrontou a prática com a teoria, problematizou com questões que justificaram suas escolhas. Os questionamentos trouxeram à tona as contradições e geraram conflitos que a fizeram rever e reconhecer as necessidades de sua prática pedagógica, para compreensão da explicitação da unidade teoria-prática.

Observação e pós-observação: o voo da professora Fátima

A fase de observação da professora Fátima foi realizada no dia seis de novembro de 2013 das 18 horas e 30 minutos às 20 horas no bloco VI do curso de

Pedagogia. A disciplina ministrada era Educação de Jovens e Adultos. A aula teve como tema “Pedagogia Freireana” com os seguintes objetivos: conhecer os princípios do Método Paulo Freire; caracterizar as fases do Método Paulo Freire; analisar criticamente os conceitos, princípios e fundamentos de uma educação histórico-crítica libertadora na perspectiva freireana; refletir sobre o pensamento de Paulo Freire e suas implicações no campo político-pedagógico no contexto da Educação de Jovens e Adultos; valorizar a ação educativa como um ato político e caminho para efetivar o exercício da cidadania.

A pós-observação aconteceu dia 17 de novembro de 2013 (domingo), na residência da professora Fátima com início às nove horas e 30 minutos e término às 11 horas e 30 minutos. Após assistirmos à aula filmada, demos início a uma análise sistematizada da prática pedagógica realizada pela professora, o que nos possibilitou ver as discrepâncias entre suas intenções ao agir e suas ações, para a concretização da reflexão crítica ao utilizarmos a interação dialógica e colaborativa.

A partícipe iniciou falando do contexto da aula em que foi discutida a teoria de Paulo Freire. A fase de pós-observação propiciou a criação de contexto, para que problematizássemos, explicitássemos a prática, a fim de posteriormente modificar a forma de compreender a ação realizada e introduzir mudanças qualitativas.

Observação e pós-observação: o voo da professora Ozita

A fase de observação da aula da professora Ozita foi realizada no dia 24 de abril de 2014, no bloco III do curso de Pedagogia, na disciplina Didática II com duração de 1 hora. O conteúdo trabalhado na aula foi “Reflexão crítica: conceitos e processos reflexivos” a fim de compreender o que é reflexão crítica; diferenciar os tipos de reflexão e valorizar prática pedagógica crítico-reflexiva.

A fase da pós-observação foi realizada nos dias oito e nove de maio de 2014, na brinquedoteca da instituição investigada com início às 17 horas mediada pelo professor Afranio em dois momentos. Após a exibição do vídeo, que terminou às 18 horas e 20 minutos, tivemos que interromper o encontro porque o professor Afranio tinha compromisso como coordenador do Curso de Pedagogia. Ficou acordado um novo encontro no dia seguinte, nove de maio, na mesma instituição e na mesma hora.

Realizamos a análise crítica da aula dia nove, com duração de uma hora, tendo como base as ações reflexivas já expostas anteriormente. Assumimos uma postura crítica sobre como agimos, observamos nossas inseguranças, sendo uma oportunidade de compartilhamento de ideias, tendo como ferramenta a interação dialógica.

Na pós-observação tivemos ensejo de refletir sobre nossas ações, ao interagir com o outro, no caso, com o professor Afranio, condutor do processo reflexivo. O discurso de cada situação analisada possibilitou aos partícipes realizar uma avaliação da aula. Esta foi orientada por uma série de questionamentos sobre as razões que embasam as escolhas feitas. Primeiramente, a professora Ozita colocou suas dificuldades e as contradições do processo de produção do conhecimento.

A seguir, discorreremos sobre as sessões reflexivas, outro procedimento metodológico que utilizamos para produzir os dados desta investigação.

2.4.9 SESSÃO REFLEXIVA

A sessão reflexiva é procedimento que tem o objetivo de oportunizar aos professores analisar e discutir a prática, por meio da reflexão crítica, utilizando como princípio básico a interação dialógica.

Nesse contexto, as sessões reflexivas contribuem para a formação contínua do grupo de professores, uma vez que possibilitam a reflexão das práticas e das questões políticas e sociais que ocorrem fora do espaço universitário e que interferem no exercício da profissão docente. Vale ressaltar que o processo reflexivo possibilitou aos professores repensarem e modificarem seus objetivos, tendo como ponto de partida as discussões sobre a unidade teoria-prática (IBIAPINA, 2008).

Tendo como base o exposto, utilizamos, neste estudo, a sessão reflexiva, por considerarmos que a apropriação da reflexão crítica cria condições para explicitarmos a unidade teoria-prática, no desenvolvimento da prática pedagógica. Nas sessões reflexivas, os partícipes tiveram oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica, a fim de compreender o quê, como e por quê realizam determinadas ações, bem como entender as teorias que embasam sua prática.

As sessões reflexivas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. No momento da transcrição, tivemos o cuidado de não deixar que nenhum detalhe da fala dos partícipes fosse suprimido. Em seguida, devolvemos aos partícipes, para

que fizessem as correções que julgassem necessárias, a fim de que pudéssemos fazer a redação final. O referido procedimento teve como objetivo propiciar aos professores a reflexão crítica sobre a prática pedagógica que realizam no exercício da docência, tendo como eixos norteadores a reflexão intrapessoal e a interpessoal.

A reflexão interpessoal foi realizada com a pesquisadora e cada partícipe em momentos distintos, possibilitando que os professores refletissem sobre a prática ao assistirem à filmagem e ao lerem a transcrição da sessão reflexiva. A reflexão interpessoal sobre a ação pedagógica aconteceu, também, de forma coletiva por meio das sessões reflexivas. Na oportunidade, cada partícipe colaborou com suas observações e sugestões para a explicitação da unidade teoria-prática, assim como para a reconstrução da prática pedagógica. Nessas sessões, foram compartilhados pontos de vista, interesses comuns e divergentes.

Assim, as sessões reflexivas propiciaram reflexão crítica e colaborativa, em que os professores envolvidos nas discussões compartilharam significados e negociaram sentidos da prática pedagógica que realizam. Foram realizadas duas sessões reflexivas com o objetivo de propiciar aos partícipes, em contexto de colaboração, a condição de refletirem criticamente de forma sistemática e intencional sobre a prática pedagógica. Isto porque, quando lançamos a proposta para a realização da sessão reflexiva coletiva, somente duas professoras voluntariamente se colocaram à disposição, para que a filmagem de sua aula fosse exibida para o grupo.

Primeira sessão reflexiva: o voo coletivo da aula da partícipe Pedrita

No dia cinco de abril de 2014, os partícipes da pesquisa se reuniram na residência da professora Pedrita para realizar a sessão reflexiva coletiva sobre a aula filmada da referida professora. A sessão teve a duração de duas horas e 30 minutos e contou com a presença de cinco partícipes. A professora Renata não pôde participar, porque estava fazendo fotos com os alunos do bloco VII para a formatura, pois foi homenageada com o nome da turma.

Iniciamos apresentando *slides* sobre o “Voo dos gansos”¹³, que nos mostram a importância do trabalho em equipe. Após a apresentação dos *slides*, fizemos uma

¹³ Texto retirado do site <http://www.refletirpararefletir.com.br/textos/licoes-dos-gansos> em 30.03.2013.

reflexão acerca da mensagem apresentada, relacionando-a com a prática pedagógica do professor.

Na etapa seguinte, assistimos ao vídeo da gravação da aula, logo após, a professora Pedrita contextualizou suas ações, descrevendo-as e justificando suas escolhas, buscando compreender melhor sua prática e reconstruí-la. Depois de ouvirmos a professora, o grupo passou a realizar a análise da aula, utilizando as ações formativas (descrever, informar, confrontar e reconstruir), o que nos proporcionou condições de maior clareza sobre o fazer, o como fazer e sobre o que precisa ser melhorado na prática pedagógica da professora.

O encontro foi satisfatório, pois Pedrita, durante todo desenvolvimento da sessão reflexiva, mostrou-se aberta às críticas e sugestões, demonstrando bastante interesse em aprender mais.

Segunda sessão reflexiva: o voo coletivo da aula da partícipe Renata

A sessão reflexiva da aula de Renata foi realizada no dia 12 de abril de 2014, com início às 15 horas e término às 18 horas e 30 minutos na residência do Afranio com a presença de todos os seis partícipes. Iniciamos assistindo ao vídeo com o tema “Dicas de Julie”¹⁴ e, após a exibição, abrimos a mensagem apresentada para discussão, relacionando-a à reflexão da prática pedagógica.

No momento seguinte, assistimos à filmagem da aula da Renata, em seguida, a partícipe realizou a autorreflexão da prática pedagógica e depois abrimos para discussão com o grupo. O espaço de reflexividade contribuiu para que a professora refletisse de forma sistemática e intencional sobre seu agir docente. A professora Renata mostrou-se aberta às críticas e sugestões dos partícipes, ouvindo-os sempre atentamente.

A seguir, apresentamos o processo de análise dos dados produzidos no desenvolvimento da tese.

¹⁴ Vídeo retirado do site: <https://www.youtube.com/watch?v=4nh1RaIVLcg> em 01.04.2013.

2.4.10 PROCESSO DE ANÁLISE

Quando nos propusemos a realizar este estudo, procuramos informações acerca do problema estudado. Para alcançar este objetivo, tivemos como referência a Abordagem Sócio-Histórica e o conceito de interação verbal¹⁵ bakhtiniano que serviu de base para analisarmos o movimento dialógico do enunciado e da enunciação durante a interação verbal dos partícipes, passíveis de confronto com seus próprios dizeres e com os dizeres alheios, a fim de compreender a forma de pensar e agir do professor, em relação à explicitação da unidade teoria-prática na ação pedagógica.

Nessa investigação, o *corpus* da tese foi constituído pelos enunciados e enunciações das observações, dos encontros colaborativos, observações colaborativas e das sessões reflexivas. Na observação colaborativa e nas sessões reflexivas, utilizamos como recurso a videogravação. Segundo Orlandi (2005, p. 63), “[...] o *corpus* é resultado de uma construção do próprio analista”. Nesse caso específico, o *corpus* é resultado das leituras, da interpretação e da compreensão do objeto deste estudo.

Para Bakhtin (2002), o enunciado é concebido como uma unidade de comunicação, ou seja, é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural, que pode acontecer por meio da interação verbal direta entre duas ou mais pessoas ou por meio de interações amplas entre enunciados. Nesse sentido, baseando-nos em Bakhtin (2002), compreendemos a interação verbal como processo dialógico¹⁶ que ocorre entre interlocutores. A enunciação é resultado da interação entre indivíduos, haja vista que, no processo comunicativo, a palavra é dirigida a um interlocutor. A enunciação é considerada, pelo autor em referência, a unidade básica da língua, é compreendida como réplica¹⁷ do diálogo social, não existe fora de um contexto social. O exposto nos remete a compreender que nas interações ocorrem conflitos, relações de dominação e resistências presentes nos enunciados e enunciações.

¹⁵ Situações enunciativas constituídas por dois ou mais sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN, 2002)

¹⁶ O termo dialógico é compreendido por Faraco (2009, p. 65) como “[...] relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face”.

¹⁷ Bakhtin (2002) compreende réplica como alternâncias dos enunciados dos interlocutores na interação dialógica.

Para o autor citado anteriormente (2002, p. 112), “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.”. Nesse processo, o diálogo se manifesta nas negociações de sentidos de objetos e situações e nos processos de reflexão e de consciência que possibilitam a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos (LIBERALI, 2013). Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo é compreendido como a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva.

Nem sempre a relação dialógica acontece de forma igualitária. No processo dialógico pode ocorrer o predomínio da voz de autoridade, que é monológica, de consciência rígida, com significados cristalizados ou da voz persuasiva, que é ideológica, com consciência aberta e flexível. No caso específico desta pesquisa, os participantes têm oportunidades iguais, negociam responsabilidades, têm voz e vez em todos os momentos de decisão, uma vez que realizam trabalho colaborativo. Na concepção bakhtiniana, a voz persuasiva é a que está aberta a mudanças.

A continuidade do discurso é estabelecida por meio das réplicas que podem ser estabelecidas de forma mínima ou de forma elaborada. Na interação verbal, a primeira acontece por simples respostas afirmativas ou negativas e a segunda quando existe acréscimo de informações pertinentes introduzidas pelo falante precedente (PONTECORVO, 2005). No caso deste estudo colaborativo, nas réplicas elaboradas estabelecidas nos discurso, os participantes valorizaram o pensamento do outro, trataram-se com respeito mútuo e expandiram conhecimento, explicitando a unidade teoria-prática. Na compreensão de Bakhtin (2002, p. 132):

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Na discussão acerca da enunciação na perspectiva bakhtiniana, é importante destacar que o limite do sentido dialógico da enunciação dos participantes deste estudo foi marcado pela alternância de seus enunciados, surgidos no processo dialógico colaborativo e constituídos na interação verbal. As diversas situações dialógicas criadas nesta pesquisa, em contextos colaborativos e de reflexão crítica, possibilitaram a interação de vários enunciados e enunciações analisadas a fim de

compreender se existe o predomínio da voz de autoridade ou da voz persuasiva nos enunciados e enunciações dos partícipes do estudo. Assim poderemos desvelar, por meio das interações verbais ocorridas nas situações dialógicas, as contradições e os ditos e os não ditos dos docentes. Ressaltamos que uma das condições para que haja colaboração no processo de interação verbal é a utilização da voz persuasiva, haja vista que essa é flexível e aberta à reelaboração de saberes e práticas.

Compreender a enunciação do outro, no caso dos partícipes desta investigação, significa situar-se no contexto em que o fenômeno acontece, ou seja, no espaço em que realizam a prática pedagógica, pois, segundo Vigotski (2007), os fenômenos não devem ser analisados de maneira estática, pois estão em permanente movimento.

Para Bakhtin (2002, p.132), a compreensão é efeito da relação dialógica, portanto o processo interativo necessita de espaços para a contrapalavra¹⁸, pois “[...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Para o analista crítico, a compreensão requer que as relações sejam democráticas e igualitárias, não se reduzindo à simples leitura. Atendendo a esse princípio, desvelamos, por meio das interações verbais ocorridas nas situações dialógicas, os ditos e os não ditos no enunciado e na enunciação dos docentes, o que também nos permitiu analisar a função da colaboração, por exemplo, quando questionamos as contradições advindas da prática pedagógica que os professores desenvolvem, a fim de explicitar a unidade teoria-prática. As sessões reflexivas possibilitaram ao grupo de professores esclarecerem dúvidas e expandirem conhecimentos, utilizando questionamentos e argumentos para explicarem porque pensam e agem de determinada forma, em um processo colaborativo.

Criamos condições tanto na observação colaborativa quanto nas sessões reflexivas para que, na interação verbal, os partícipes tivessem oportunidade de expor sua contrapalavra junto aos seus pares, a fim de promover o compartilhamento de ideias, a reflexão crítica e a colaboração, o que contribuiu para a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos partícipes.

¹⁸ Segundo Bakhtin (2002, 2011), a contrapalavra consiste na palavra do falante que se processa na resignificação da palavra do “outro”.

Para a realização da análise, nos orientamos pelos seguintes princípios proposto por Vigotski (2007): a) analisar processos e não apenas objetos, no caso desta pesquisa, analisar episódios¹⁹ em que os partícipes refletem em colaboração, explicitando a unidade teoria-prática; b) predominância da explicação, ao invés apenas da descrição, quando os partícipes priorizam explicar por que pensam e agem de determinada forma do que somente descrevê-las; c) o questionamento das ações pedagógicas, quando elas são identificadas como fossilizadas, ou seja, quando as ações forem automatizadas, mecânicas, necessitam de questionamentos e de explicações das ações pedagógicas, de movimento reflexivo e colaborativo a fim de buscar possibilidade de reelaboração.

Para mostrar como foi o movimento da compreensão e análise da colaboração como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva optamos por enumerar os episódios analisados produzidos na pós-observação e nas sessões reflexivas.

Para atingir os objetivos propostos no plano de análise, apreciamos a prática pedagógica dos partícipes quando estavam em atividade²⁰, pois compreendemos que essa prática não é fixa, estável. Por isso, deve ser estudada em movimento, pois está em constante desenvolvimento, buscando explicações que justifiquem o agir dos professores, sem a preocupação de somente descrever a prática, mas também de explicar por que agimos e pensamos de determinado modo. Nesse sentido, analisamos a prática pedagógica dos partícipes consideradas como fossilizadas, resultantes de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico automatizado e mecânico (VIGOTSKI, 2007) e que, em virtude disso, não são suficientemente compreendidos no processo de explicitação da unidade teoria-prática.

Os princípios explicitados foram de suma importância para o processo analítico desta investigação, pois contribuíram para estabelecer a coerência entre o referencial teórico e o metodológico e para manter as conexões internas e externas da Tese proposta. Esses princípios auxiliaram, também, na estruturação da análise,

¹⁹Na visão Bakhtin (2011), episódio correspondem aos movimentos discursivos que possuem início, meio e fim, em que os sujeitos falantes alternam seus enunciados completos de forma responsiva na interação verbal, implicando-se mutuamente.

²⁰Na concepção de Vásquez (2007) a atividade é compreendida como uma ação em que os atos são dirigidos intencionalmente a um objeto para transformá-lo, inicia-se com um resultado ideal ou fim e termina com um resultado efetivo, produto de sua consciência, sujeitando-se ao curso da própria atividade.

tendo como ponto de partida a prática pedagógica desenvolvida pelos partícipes, a forma como compreendem a função da reflexão crítica e da colaboração na explicitação da unidade teoria-prática.

Levando em consideração os princípios expostos, pretendemos também explicitar o contexto sócio-histórico em que ocorreu a formação profissional dos partícipes da pesquisa; analisar episódios em que há explicitação da unidade teoria-prática; identificar as práticas pedagógicas utilizadas de forma mecânica nas sessões reflexivas e, a partir de questionamentos em processo de colaboração buscar possibilidade de explicitá-las e compreender qual o nível de reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos partícipes ao desenvolverem a prática pedagógica explicitando, em contexto colaborativo, a unidade teoria-prática. Nas interações verbais foram consideradas as divergências e os pontos de vistas comuns sobre a prática pedagógica que envolvem a explicitação da unidade teoria-prática.

Na análise, compreendemos o docente como ser sócio-histórico que vive em permanente interação com os outros professores e com o meio social, cultural e escolar. Nesse processo, é a palavra o produto e o processo que constitui a interação entre docentes e discentes – locutores e ouvintes. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação, sem a qual ela não existe. A significação vem acompanhada do signo, não devendo ser considerada como algo inseparável, independente, isolada do signo. Conforme Bakhtin (2002, p. 51): “[...] é, por isso, que, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível”. Nesta pesquisa, temos como referência as palavras pronunciadas pelos partícipes no momento das interações promovidas em contextos colaborativos e reflexivos críticos.

Para o autor supracitado (p. 113): “[...] toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.” Afirmamos, então, que a interação verbal é constituída pela polifonia (multiplicidade de vozes) e pela polissemia (multiplicidade de temas), assim, nas interações verbais, os dizeres dos partícipes são dizeres dos outros, que já fazem parte de seus pensamentos. No processo interativo vivenciado pelos docentes colaboradores deste estudo, suas compreensões, pensamentos e ações pedagógicas foram externadas pelas palavras pronunciadas nos enunciados e nas enunciações, expressos nas interações ocorridas no contexto de colaboração e de reflexão crítica, objetos de descrição, compreensão e explicação, conforme proposto por Vigotski (2007) e Bakhtin (2002).

Nesse sentido, o processo de análise envolveu inúmeras leituras, análises e interpretações realizadas com rigor, em que tivemos o cuidado de lançar o olhar atento aos enunciados e enunciações, para compreender qual o nível e a função da reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos professores ao desenvolverem a prática pedagógica, bem como explicitar a função da colaboração na explicitação da unidade teoria-prática.

Baseando-nos na compreensão exposta e com base nos objetivos propostos na Tese, elaboramos categorias que nos auxiliaram a analisar e compreender os enunciados e enunciações dos partícipes da pesquisa. Na visão de Cheptulin (2004), as categorias são os produtos da consciência, que se formam no processo de desenvolvimento do conhecimento. No caso deste estudo, as categorias se formaram no decorrer da pesquisa, por meio de estudos e procedimentos como a observação, os encontros, a observação colaborativa e as sessões reflexivas, sendo os dois últimos procedimentos.

O dispositivo teórico²¹ que orientou a análise foi a interação verbal e o dispositivo analítico²² a análise das vozes e das réplicas expressas nas enunciações e enunciados. Para a análise, apresentamos as categorias analíticas e as categorias interpretativas que serviram de base para a realização da compreensão e explicação dos enunciados e das enunciações dos partícipes, conforme mostra o quadro 7:

²¹ Compreendemos, com base em Bakhtin (2002), como aparato teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa.

²² Segundo Ibiapina (2011, p. 132), dispositivo analítico é a “produção que pode ser feita com base na teoria que fundamenta o estudo ou em revisão literária sobre o tema da pesquisa”.

Quadro 7: Categorias de análise

Dispositivo Teórico	Dispositivo Analítico	Questões que subsidiaram a análise	Indicadores de Análise: Enunciados e Enunciações	Exemplos
INTERAÇÃO VERBAL	Vozes	Que tipo de voz predomina nos enunciados e enunciações expressos pelos partícipes nas interações?	<p>A forma e o conteúdo das vozes nas interações entre os partícipes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voz de autoridade (Monológica; enunciados rígidos; significados cristalizados) - Voz persuasiva (Ideológica; enunciados abertos; flexíveis) 	<p>Ozita: - Qual foi seu papel na aula?</p> <p>Regina: - Ele foi mais de expositora do que de mediadora [...]</p> <p>Ozita: - E você acha que predominou o quê?</p> <p>Regina: - A exposição (Voz de autoridade)</p> <p>Ozita – O que você fez para atingir os objetivos?</p> <p>Fátima – Eu procurei conduzir a aula da forma que eu planejei [...] mas a realização da aula dependia de uma relação que deveria ser recíproca entre eu e os alunos. O que eu fiz para que essa aula desse certo? Estimulei. Acho que o estímulo, a mediação, a condução contribuíram para que os objetivos fossem alcançados, porque eles me deram retorno [...]</p> <p>(Voz persuasiva)</p>
	Réplicas	Quais os ditos e os não ditos dos enunciados e enunciações expressos pelos docentes nas interações verbais?	<p>Sentido dialógico da enuncação dos partícipes marcado pela alternância de suas falas (réplica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forma mínima (acontece por simples respostas afirmativas ou negativas) - Forma elaborada (quando existe acréscimo de informações pertinentes introduzidas pelo falante precedente) 	<p>Renata: - [...] Na próxima prática é que eu vou tentar que ela seja menos falante, que nem a de ontem por exemplo.</p> <p>Ozita: - Você achou que teve mais discurso...</p> <p>Renata: - Falei muito, eu falei muito.</p> <p>(Forma mínima)</p> <p>Ozita: - Qual foi o papel do aluno no espaço da sala de aula?</p> <p>Afranio:- Muitos momentos de ouvintes, outros eles interagiram, participaram, contribuíram, se colocaram durante a aula, alguns ativos [...]</p> <p>(Forma elaborada)</p>

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Bakhtin (2002)

A opção pela interação verbal como objeto teórico de análise justifica-se porque os enunciados e enunciações expressos pelos partícipes em seus discursos

são produto do movimento dialógico, que ocorre na interação entre sujeitos. Para Bakhtin (2002), a constituição do sujeito se dá à medida que este vai ao encontro do outro, sendo a interação verbal constituída do produto da interação do locutor e do ouvinte, servindo de expressão de um em relação ao outro. Considerando que na interação verbal existe a necessidade da escuta da multiplicidade de vozes, analisamos a forma e o conteúdo das vozes nas interações entre os partícipes e a situação dialógica da enunciação marcada pela alternância de suas falas.

Na interação verbal, a enunciação é constituída de diversas vozes, que resultam em conflitos, compartilhamentos e confrontos de ideias e práticas, bem como em questionamentos. Para Oliveira e Magalhães (2011, p.73), “[...] o questionamento, sem o processo colaborativo, pode ocasionar imposição de poder, autoritarismo, o que afastaria possibilidades de compartilhamento e de transformação”. A colaboração crítica não pode ser desvinculada das contradições surgidas na interação dialógica, pois compreendemos que ela contribui para que o grupo de docentes, partícipes da pesquisa, realize questionamentos que permitam a criação de condições para a resolução dos problemas advindos da ação pedagógica, por exemplo, a compreensão da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao trabalharmos com a análise da interação verbal, na perspectiva bakhtiniana²³, compreendemos a forma e o conteúdo²⁴ das vozes nas interações, e se estas acontecem de forma autoritária, unilateral com significados cristalizados (voz de autoridade) ou de forma flexível, aberta (voz persuasiva). Utilizamos como indicador de análise, a situação dialógica do enunciado e enunciação marcada pela alternância dos ditos e dos não ditos, nas interações verbais, denominado, por Bakhtin (2002), de réplica, que pode ocorrer de forma mínima e de forma elaborada. Organizamos a análise interpretativa desta tese em uma unidade temática²⁵ denominada docência, que se concretiza na discussão dos eixos

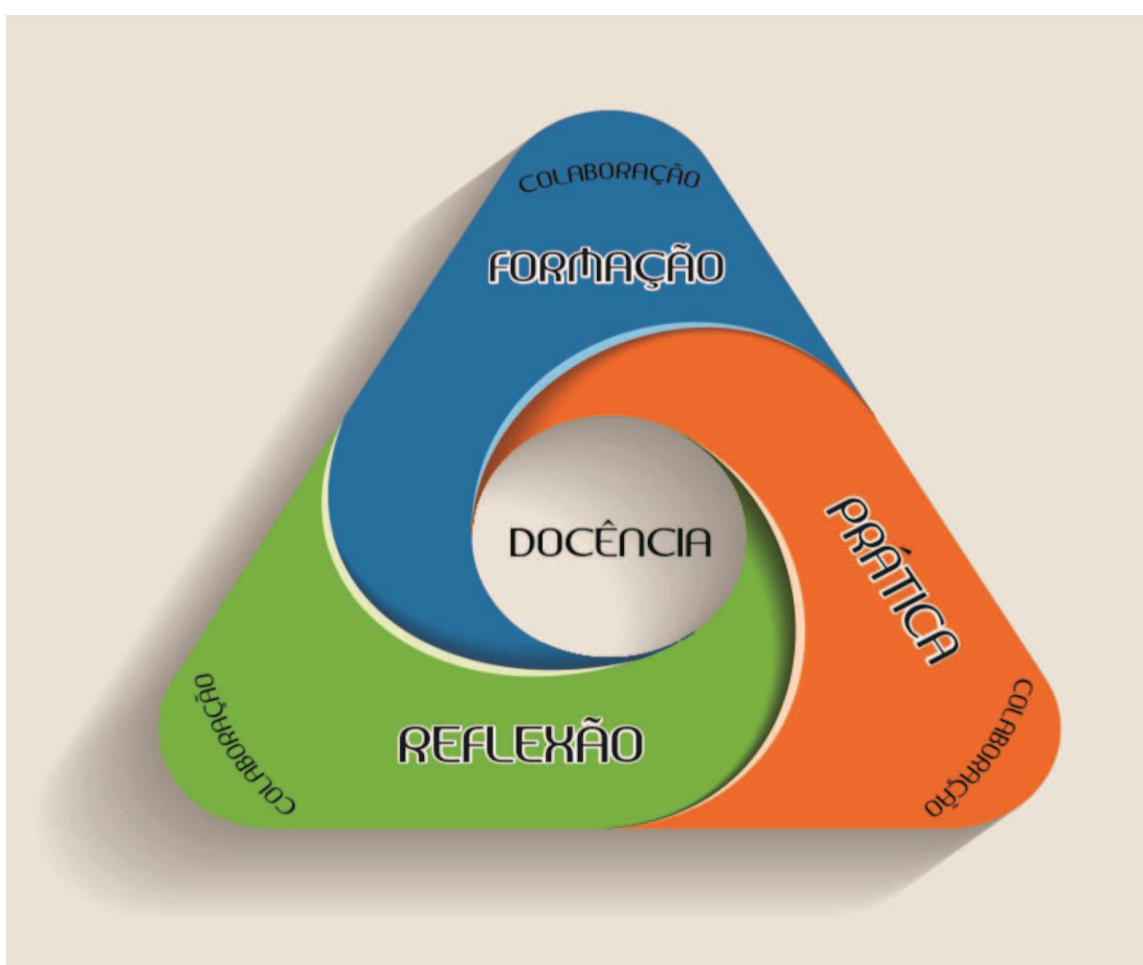
²³ Toda compreensão é de natureza responsiva e, em virtude disso, possibilita que o ouvinte se torne falante, favorecendo o elo que constitui a interação verbal.

²⁴ Segundo Afanasiev (1968), o conteúdo é formado pelo conjunto de elementos que constitui um objeto e a forma é como o conteúdo se organiza, não sendo externo a ele. Por natureza, a forma é ligada ao conteúdo.

²⁵ A opção por uma unidade temática justifica-se por compreendermos que essa se constitui uma totalidade formada por partes interconectadas, autônomas e dependentes, bem como dialéticas. Essas partes têm suas particularidades podendo ser analisadas separadamente, sem perder a conexão com a unidade que está vinculada, ou seja, ao estudar uma parte do todo, neste estudo os

temáticos: formação, prática e reflexão. Para o primeiro eixo, elegemos três categorias interpretativas: formação na perspectiva empírica, tecnólogo do ensino e crítica; para o segundo eixo, elencamos duas categorias interpretativas: prática crítica e prática não crítica e, para o terceiro eixo, as categorias interpretativas foram as seguintes: reflexão técnica, prática e crítica.

A formação, a prática e a reflexão são eixos temáticos, que, articulados, caracterizam as categorias interpretativas na constituição da unidade temática docência, tema central da Tese desenvolvida nesta pesquisa, conforme ilustra a figura abaixo:



Fonte: Produção da autora com base na tese

Para analisar a perspectiva de formação do grupo de professores partícipes do estudo, recorreremos a Veiga (2009) para análise das perspectivas de formação

eixos temáticos, não ocorre a fragmentação ou isolamento dos mesmos com a unidade total, por exemplo, a unidade docência. O estudo das partes, portanto, é possível, porque elas estão agregadas ao todo e vice-versa.

empírica e de tecnólogo do ensino e a Liberali (2008) para a compreensão da perspectiva crítica.

A formação empírica dos professores é constituída pelas influências recebidas sobre a forma de ensinar, de como exercerão a profissão, sendo que a maioria delas é adquirida enquanto os professores são alunos, mas também pelas interações com os colegas de profissão que receberam essa mesma formação. Estas experiências influenciarão nas escolhas e na forma de agir e pensar destes professores.

No que se relaciona à formação na perspectiva do tecnólogo do ensino, o foco central é o desenvolvimento da competência técnica para o exercício docente, pois tem como eixo orientador o saber-fazer para aprender o que ensinar, sem preocupação com os fundamentos científicos, fixando-se no desenvolvimento do saber prático, reduzindo, assim, a formação à concepção pragmatista, ou seja, ao atendimento das necessidades imediatas.

Já na perspectiva de formação crítica, ou seja, aquela que entende a educação como prática social, a colaboração, o trabalho coletivo, a reflexão crítica e a interação dialógica são valorizados, pois os professores são vistos como capazes de provocar significativas transformações no contexto em que atuam, assim como, na sociedade como um todo, a partir de questionamentos sobre práticas rotinizadas e mecânicas.

Para melhor visualização desse processo de análise, ilustramos, a seguir, utilizando o quadro 8, as perspectivas de formação destacadas:

Quadro 8: Perspectivas de formação

Eixo Temático	Categoria Interpretativa	Indicadores	Exemplos
Formação	Perspectiva empírica	<ul style="list-style-type: none"> - Constituída pelas experiências prévias sobre o ato de ensinar e pelas experiências adquiridas com os colegas de profissão que receberam o mesmo tipo de formação. 	<p>Sem dúvida minha formação. Seja aquela adquirida por meio de uma busca pessoal, seja aquela ofertada pelas instituições. A troca de experiência com os colegas docentes, as experiências pedagógicas compartilhadas com os alunos também nos ajudam a crescer [...] (Pós-observação 17.11.13)</p>
	Perspectiva tecnólogo do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - A formação é adequada às demandas do mercado globalizado; - Centra-se no desenvolvimento da competência para o exercício técnico profissional; - Formação prática, o professor aprende a fazer, mas não tem os fundamentos; - Não leva em conta o contexto social, restringindo-se ao espaço da escola; - Formação pragmática, simplista e prescritiva. 	<p>Bom, para trabalhar no CCAA, fiz um treinamento, treinamento mesmo ministrado pela diretora, para ser professora de inglês. Todos os semestres, antes do início das aulas, todos participávamos dessas atividades. Nada de pensar, nada de discutir problemas, apenas treinar os passos para ensinar o conteúdo, para as crianças. Já aqui em Parnaíba, como professora de Inglês de escolas privadas, não havia nenhuma atividade formativa. (Pós-observação Renata em 27.10.13)</p>
	Perspectiva crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Concebe a educação como prática social que leva ao empoderamento; - Baseia-se na construção coletiva; - tem como um dos pilares básicos a formação teórica de qualidade; - Valoriza a reflexão, colaboração e a interação dialógica. 	<p>A formação e a experiência, ambas me deram as condições para atuar nesse nível de ensino. Mas, nesse contexto, foram as pessoas, outros professores e colegas de profissão. Aprendo muito com trabalho coletivo e pessoas compromissadas com a educação. (Pós-observação Afranio em 30.10.13)</p>

Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Veiga (2009) e Liberali (2008)

Essas perspectivas de formação apresentadas se entrecruzam de forma dialética, pois a forma como o professor desenvolve a prática pedagógica é influenciada pelas perspectivas de formação acima referenciadas. Entendemos que, para compreender a forma de agir e pensar do professor, ao desenvolver a prática

pedagógica, é necessário conhecer em que perspectiva ocorreu sua formação profissional. Para Bakhtin (2002), o sujeito é constituído, ao ouvir e assimilar as palavras e o discurso dos outros. Considerando o pensamento do autor, analisamos a forma como os participantes da pesquisa foram influenciados por seus professores e colegas, no decorrer do percurso de formação docente, que interferem na forma de agir e pensar expressos em seus enunciados e enunciações.

Para a definição dos indicadores analíticos e interpretativos da prática pedagógica, reportamo-nos aos próprios enunciados e enunciações dos participantes da pesquisa e às vozes da literatura especializada nesse significado. Para a análise dos indicadores analíticos, nos reportamos a Bakhtin (2002), Pontecorvo (2005) e Ibiapina (2011); para os interpretativos, recorremos a Magalhães (2004, 2011), Liberali (2008) e Ibiapina (2008, 2011) entre outros.

É comum, nas escolas e nas instituições de Ensino Superior, o ensino ficar restrito à mera transmissão de conhecimentos, ao emprego de exercícios repetitivos e à sobrecarga dos alunos de conhecimentos decorados, sem questionamentos. Segundo Libâneo (1994), na perspectiva não crítica, o objetivo de formação do aluno e o desenvolvimento de seu raciocínio ficam reduzidos à prática de memorização. Assim, os professores não reconhecem outras possibilidades de aprendizagem e realizam uma prática em que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o próprio professor, não se privilegia a formação de aluno crítico.

O processo de análise realçará os questionamentos que foram feitos com o intuito de trazer à tona as contradições, que, por vezes, fazem os professores agir da maneira mencionada, isto é, agir de forma não-crítica.

No quadro 9, apresentamos as categorias que serviram de suporte para a análise interpretativa do eixo temático prática.

Quadro 9: Organização da análise interpretativa

Eixo Temático	Categoria Interpretativa	Indicadores	Exemplos
Prática	Não crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza-se por meio da transmissão e reprodução do conhecimento; - O aluno é manipulado; - Dicotomia entre teoria e prática. - Existe ausência da análise da realidade vivida. - O professor lança questionamentos para os alunos refletirem, porém o que predomina é a exposição. - Existe levantamento de questões, mas a resposta é sempre dada pelos mesmos alunos e o professor não instiga a participação dos outros. 	<p>Ozita – Você caracteriza sua prática pedagógica como uma prática dinâmica, como uma prática tradicional, como é, diga aí as características.</p> <p>Pedrita – É, infelizmente por conta da formação que a gente obteve por mais que a gente tente se desligar da tradicional é complicado, é difícil, [...] ainda é muito voltada infelizmente para o tradicional.</p> <p>(Pós-observação da aula da Pedrita em 14.10.13)</p>
	Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Prática questionadora; - Cria oportunidade para os alunos se posicionarem, expondo suas ideias; - Coloca os alunos frente às situações problemas, problematiza o conhecimento; - Oportuniza análise crítica na interação; - Cria situações para contestação, argumentos, de forma crítica e ativa; -Existe compartilhamento de ideias; - Teoria e prática formam unidade. 	<p>Ozita: - Mas você acha que aquela aula, ela contribuiu para formar os alunos criticamente?</p> <p>Renata: - É se a gente pensar que cada um deles saiu de lá tocado da necessidade de fazer pesquisa e de divulgar a pesquisa, sim! Sim, posso dizer que sim.</p> <p>Ozita: - Pois é! Porque fez ele pensar .</p> <p>(Pós-observação da aula da Renata em 27.10.13)</p>

Fonte: Adaptado de Liberali (2008), Magalhães (2004), Libâneo (1994), Veiga (2008), Freire (2011)

Considerando que a compreensão da prática pedagógica dos partícipes não ocorre de qualquer forma, mas por meio da reflexão crítica, orientada pelas ações propostas por Liberali (2008), elegemos categorias que nos auxiliaram a compreender qual a função da reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos partícipes ao desenvolverem a prática pedagógica, explicitando a unidade teoria-prática em contexto colaborativo.

Compreendemos que a reflexão crítica é um dispositivo capaz de promover transformações relevantes na prática pedagógica dos partícipes da pesquisa. Assim, no quadro 10, apresentamos as características dos níveis da reflexão técnica, prática e crítica.

Quadro 10: Organização dos níveis de reflexão

Eixo Temático	Categorias Interpretativas	Indicadores Interpretativos	Exemplos
Reflexão	Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio da aula expositiva; - Busca explicar a teoria por meio de exemplos concretos, as ações não são entendidas pela teoria - Existe a aplicação das teorias e técnicas nos problemas experimentais; - Parte de normas da teoria. Para avaliar ou promover mudanças na prática. 	<p>Ozita: - Qual é o valor que você atribui aos conteúdos trabalhados na aula?</p> <p>Regina: - Eu acho que a nota máxima. Os conteúdos foram excelentes, muito ricos, muito pesquisados. Me deu trabalho, não porque foi, ia ser uma aula gravada, mas sempre minhas aulas, os conteúdos delas são muito ricos.</p> <p>Ozita: - Por que você considera rico?</p> <p>Regina: - Porque eu pesquiso em várias fontes, em vários autores, eu não me limito a um só, eu vejo livros dos teóricos, eu vejo artigos científicos [...] (Pós-observação da aula da Regina 08.10.13)</p>
	Prática	<ul style="list-style-type: none"> - Busca soluções para a prática na prática, valorizando soluções advindas da prática; - Destaca os relatos pessoais; - Estabelece pouca relação com o contexto educacional, social e político; - Existe a preocupação de entendimento das ações, sem relacionar teoria e prática. 	<p>Ozita: - você conseguiu executar aquilo que você pensou?</p> <p>Afranio: - Consegui executar, mas tinha outras coisas que eu tinha pensado antes e não coloquei. Eu tinha até preparado umas máscaras da Cigarra e da Formiga para que eles pudessem contar a história, utilizando as máscaras interagindo com o grupo, contando a história, mas depois na hora, não sei a motivação da turma, eu retirei, eu mesmo contei a história. (Pós-observação da aula do Afranio 30.10.13)</p>
	Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Tem visão crítica; - Valoriza critérios morais; - Seu interesse central é resolver as contradições dos outros tipos de reflexão; - desenvolve o empoderamento de seus praticantes; - Explicitam a unidade teoria-prática; - Requer trabalho colaborativo; - Orienta a prática do professor; - A prática pedagógica é constituída pela reflexão técnica e prática em momentos alternados com predominância da crítica. 	<p>Ozita: - Você acha que chegou a passar o valor que tem o conteúdo que você trabalhou para a vida prática deles como profissionais?</p> <p>Afranio: - Sim, porque eu acredito que, não foi muito trabalhado o conteúdo em si, que sentido e significado, a importância do brincar, mesmo que tenhamos colocado um pouquinho, trabalhamos com experiência, analisando uma história a partir de um livro de Esopo, a formiga e a cigarra, e a partir daí fomos fazendo uma reflexão da história e trazendo para experiência do nosso cotidiano, trazendo para profissão [...] (Pós-observação da aula do Afranio 30.10.13)</p>

Fonte: Adaptado de Liberali (2008)

No quadro ilustrativo explicitamos os fundamentos e as categorias utilizadas nesta fase da pesquisa. Consideramos que no nível da reflexão técnica, o docente é aplicador de teorias e técnicas na resolução dos problemas instrumentais, pois entendemos que o docente que utiliza este nível de reflexão se preocupa somente em alcançar objetivos definidos por outros, realizando uma prática instrumental, sendo considerados eficientes os que enfrentam problemas concretos e aplicam de forma rigorosa teorias e técnicas científicas.

Entendemos, também, que o docente, ao agir utilizando a reflexão técnica na prática pedagógica, tem como base o treinamento de habilidades comportamentais, pois são obedientes e eficientes no cumprimento de ordens determinadas por outros. Assim, este nível de reflexão tem como funções a aplicabilidade instrumental da teoria na prática pedagógica, orientada pela técnica científica, bem como proporcionar na forma direta e imediata, o critério de verdade da teoria, buscando eficiência e eficácia, para determinados fins. Nesse sentido, compreendemos que este agir funciona de forma espiralar, uma vez que, na prática, existem momentos em que o docente age utilizando os níveis técnico, prático e crítico.

De acordo com Liberali (2008, p. 33), a preocupação dos docentes que utilizam a reflexão técnica “[...] seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança”. Neste tipo de reflexão, o entendimento das ações está ligado a uma postura de obediência e domínio da teoria formal e dos teóricos, da reprodução de práticas consideradas corretas, sem questionamentos.

No que tange à reflexão prática, esta se caracteriza por buscar a compreensão dos fatos pela centralização das necessidades funcionais. Parte da tentativa de encontrar soluções para a prática na própria prática. Procura entender as ações sem relacionar a qualquer referencial teórico. Neste nível de reflexão, o docente tenta compreender as ações a partir de suas experiências, possuindo uma visão pragmática²⁶, que se restringe ao saber prático. Tem como função promover soluções imediatas para a prática na prática e solucionar problemas utilizando os fundamentos advindos da própria prática, privilegiando o saber imediato.

A reflexão crítica proporciona a transformação social, levando em conta os contextos histórico-sociais, valores éticos e morais, possibilitando o empoderamento

²⁶ Reduz o prático ao utilitário, o teórico ao útil (VASQUEZ, 2007)

do professor, pois, ao realizar a reflexividade, o docente não fica simplesmente sujeito a teorias formais, porque a reflexão crítica proporciona-lhe a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática, ao confrontá-la com a realidade, conforme a proposta inicial desta Tese.

São funções da reflexão crítica: criar condições para que todos dialoguem, sabendo ouvir e serem ouvidos, negociando sentidos e compartilhando significados da prática pedagógica; explicitar a unidade teoria-prática e criar espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, levando em conta as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto educativo.

A partir do exposto, analisamos a prática pedagógica dos docentes do Ensino Superior, partícipes da pesquisa, a fim de interpretar a função da reflexão e da colaboração na explicitação da unidade teoria-prática. A seguir, discutimos a função da colaboração em cada um dos níveis reflexivos expostos anteriormente.

No nível de reflexão técnica, a colaboração tem como função o questionamento da teoria como critério da verdade que busca eficiência e eficácia de determinados fins; questionamento das ações pedagógicas que não proporcionam o compartilhamento de significados e questionamentos das relações hierárquicas presentes nas interações.

No nível de reflexão prática, a colaboração tem como função questionamentos que motivem justificar o porquê da busca de solução de problemas, utilizando os fundamentos da própria prática (cotidiana/pragmática) para resolver os problemas da sala de aula. Além disso, visa ao questionamento do que orienta as escolhas pragmáticas para solução de tais problemas.

No nível de reflexão crítica, a colaboração tem como função o questionamento das contradições advindas da ação pedagógica que permitem internalizar valores a fim de possibilitar a transformação social; questionamento das práticas pedagógicas e das possibilidades de transformação de valores e compreensões das teorias; questionamento da ação pedagógica, a fim de compreendê-la e analisá-la criticamente em relação à explicitação da unidade teoria-prática.

Apresentamos, no quadro 11, a síntese das funções da reflexão e da colaboração, orientadoras da análise.

Quadro 11: Função da reflexão e da colaboração

Níveis de Reflexão	Função da Reflexão	Função da Colaboração
TÉCNICA	<p>Aplicabilidade instrumental da teoria na prática pedagógica orientada pela técnica científica.</p> <p>Proporcionar na forma direta e imediata o critério de verdade da teoria, buscando a eficiência e eficácia para determinados fins.</p>	<p>Questionamento da teoria como critério da verdade que busca eficiência e eficácia de determinados fins.</p> <p>Questionamento das ações pedagógicas que não proporcionam o compartilhamento de significados.</p> <p>Questionamento das relações hierárquicas presentes nas interações.</p>
PRÁTICA	<p>Promover soluções imediatas para a prática na prática.</p> <p>Solucionar problemas utilizando os fundamentos advindos da própria prática e privilegiando o saber imediato.</p>	<p>Questionamento que motive justificar o porquê da busca de solução de problemas, utilizando os fundamentos da própria prática (cotidiana/pragmática), que levam à resolução dos problemas da sala de aula.</p> <p>Questionamento do que orienta as escolhas pragmáticas que levam à solução dos problemas da sala de aula.</p>
CRÍTICA	<p>Criar condições para que todos dialoguem, sabendo ouvir e serem ouvidos negociando sentidos e compartilhando significados da prática pedagógica.</p> <p>Explicitar a unidade teoria-prática</p> <p>Criar espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, levando em conta as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto educativo.</p>	<p>Questionamentos das contradições advindas da ação pedagógica que revelem valores que possibilitem a transformação social.</p> <p>Questionamento das práticas pedagógicas e das possibilidades de transformação de valores e compreensões das teorias.</p> <p>Questionamento da ação pedagógica, a fim de compreendê-la e analisá-la criticamente com relação à explicitação da unidade teoria-prática.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Magalhães (2011) e Liberali (2008).

O nível de reflexão revela valores e visões fundamentados em princípios, que buscam alcançar determinados objetivos. Assim, as características dos níveis de reflexão nos permitiram saber como os partícipes explicitaram a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica. Essas categorias nos possibilitaram identificar e caracterizar os níveis de reflexão que se encontram evidenciados na prática pedagógica dos partícipes da pesquisa.

O docente não deve ser visto somente como ser dotado de pensamento, mas como um ser para a ação, visto que está sempre interagindo com o mundo. Nessa relação dialética, acontece o encontro discursivo entre pensamento e realidade, entre teoria e prática, que não forma uma unidade fechada, mas sim aberta e dinâmica.

As diversas situações dialógicas criadas nesta relação entre os partícipes, por meio da reflexão crítica e colaborativa, possibilitaram vários enunciados e enunciações, demandando uma análise na perspectiva dinâmica processual e histórica.

Assim, no quadro 12, apresentamos os objetivos analíticos e interpretativos que nortearam a análise dos dados produzidos na pesquisa.

Quadro 12: Objetivos analíticos e interpretativos

Objetivos Analíticos	Objetivos Interpretativos	Seção
<p>Compreender se existe o predomínio da voz de autoridade ou da voz persuasiva nos enunciados dos partícipes do estudo.</p> <p>Desvelar, por meio das interações verbais ocorridas nas situações dialógicas, as contradições e os ditos e os não ditos do enunciados e das enunciações dos docentes.</p>	<p>Explicitar o contexto sócio-histórico em que ocorreu a formação profissional dos partícipes da pesquisa.</p>	2ª seção e 3ª Seção desta Tese
	<p>Analisar episódios em que há explicitação da unidade teoria-prática;</p> <p>Identificar as práticas utilizadas de forma mecânica, nas sessões reflexivas e a partir de questionamentos, em processo de colaboração, buscar possibilidade de explicitá-las;</p>	2ª e 3ª Seção desta Tese
	<p>Compreender qual o nível de reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos partícipes, ao desenvolverem a prática pedagógica explicitando em contexto colaborativo a unidade teoria-prática.</p>	3ª seção desta Tese

Fonte: Elaborados pela pesquisadora com base na estruturação da Tese.

Ao selecionar os mecanismos de análise, retomamos os dados produzidos, tendo como base os conteúdos temáticos fundamentados e o referencial teórico apresentado.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o processo de formação do professor do Ensino Superior, trazendo uma discussão sobre as práticas e destacando a reflexão crítica e a colaboração como instrumentos que explicitam a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores.

3 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO NA DOCÊNCIA: formação, prática e reflexão



3 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO NA DOCÊNCIA: formação, prática e reflexão

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (ALMEIDA, 2012, p. 12)

Parafraseando a epígrafe desta seção, entendemos que os professores necessitam adotar práticas pedagógicas inovadoras para darem conta das novas exigências do mundo contemporâneo, que requer atitudes criativas diante dos desafios cotidianos como a luta contra o trabalho degradante, a submissão política, a alienação da consciência, o preconceito e as exclusões injustas. Para isto, precisamos estar em formação contínua e abertos para mudanças, a fim de que possamos viver em permanente reconstrução e renovação da prática para assim alcançarmos novos voos.

A escola recebe múltiplas influências da sociedade e cabe ao professor estar aberto para reconstruir e renovar suas práticas, por meio de uma leitura crítica, a fim de acompanhar as mudanças do contexto social em que se insere, haja vista que as práticas tradicionais não atendem as exigências da sociedade contemporânea que demanda práticas coletivas, crítico-reflexivas e colaborativas.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é apresentar discussões sobre a formação do professor da Educação Superior, a prática e a reflexão crítica, interpretando-os à luz dos fundamentos teóricos que sustentam esta tese. Utilizamos como embasamento as ideias de Afanasiev (1968), Perez Gómez (1998), Bakhtin (2002), Vigotski (2000, 2003), Vasquez (2007), Liberali (2008), Freire (2011), Franco (2012) entre outros.

Está dividido em três tópicos, no primeiro discutimos a formação do professor universitário, no segundo, estabelecemos uma discussão sobre a prática pedagógica do professor que atua no Ensino Superior e, no terceiro, a discussão recai sobre a reflexão crítica como propiciadora da compreensão e explicitação da unidade teoria-prática.

3.1 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a formação do professor universitário

É, infelizmente por conta da formação que a gente obteve por mais que a gente tente se desligar do tradicional é complicado, é difícil [...] por mais que a gente tenha feito especialização de docência, tenha ampliado os horizontes da gente em relação a isso [...] ainda é muito voltado para o tradicional.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

A professora Pedrita, na epígrafe, relata a dificuldade que sente em se desligar da prática tradicional, fato que atribui à formação que vivenciou. No processo de mudanças, pelo qual passa a sociedade em que vivemos, o professor necessita ser visto como um profissional transformador, o que justifica a importância do investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na Docência Superior. Almeida (2010, p. 8) defende que, nessa perspectiva,

[...] o professor precisa estar sensível a necessidade de uma constante (re)construção e renovação das suas práticas docentes, tendo em vista que as práticas tradicionais estabelecidas não dão conta dos novos desafios postos pela juventude contemporânea.

Dessa forma, os professores necessitam compreender não apenas que sua formação profissional se processa de forma dinâmica e transformadora, mas que também são capazes de promover mudanças constantes no contexto educativo e na sociedade, para isto precisam constantemente reconstruir e renovar suas práticas pedagógicas a fim de atender os desafios atuais.

No Brasil, bem como em outros países, como Portugal, Espanha e França, tem aumentado a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior e com as inovações no campo da prática pedagógica (ALMEIDA, 2012). No entanto, em nosso país, não existe uma política pública voltada especificamente para a formação pedagógica do docente que atuará

no Ensino Superior, ficando esta formação a cargo da iniciativa do próprio docente e da política interna das instituições superiores (PIMENTA; ANATASIOU, 2010).

Entendemos que o *locus* principal de formação docente é a universidade, devendo esta ocorrer de forma permanente e progressiva, contextualizada, histórica e voltada a uma formação crítico-reflexiva que proporcione transformações na prática pedagógica e nas estruturas sociais. Contudo, estudos mostram que os cursos de formação de professores enfatizam a formação técnica em detrimento a formação crítica (LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2004).

Estas questões nos remetem às pesquisas de Veiga (2009) e Liberali (2008) que discutem três perspectivas de formação de professores: empírica, tecnólogo e crítica, que serviram de base para a análise da perspectiva de formação dos professores partícipes desse estudo. Na formação empírica, o professor é influenciado pela forma como foi ensinado, de como recebeu a formação, das experiências vivenciadas como aluno, nas interações com os colegas de profissão formados na mesma perspectiva de formação. Essas experiências exercem influências na forma de pensar e agir desses professores (VEIGA, 2009). Não faremos análise da perspectiva empírica porque os dados produzidos com o grupo de partícipes deste estudo não apresentaram indícios desta concepção de formação.

A perspectiva de tecnólogo do ensino tem como principal objetivo o desenvolvimento da competência técnica para o exercício técnico do profissional da educação, o eixo orientador dessa formação é o saber fazer para aprender o que ensinar, sem preocupação com o fundamento da prática. Nessa perspectiva, o professor é formado para ser um “[...] técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

A formação na perspectiva crítica considera o professor como agente de mudança, a educação é compreendida como prática social, baseada na construção coletiva. Valoriza a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a interação dialógica. Na visão de Liberali (2008), a formação de professores críticos engloba a concepção empirista e técnica, o que a diferencia é a valorização de questões éticas, morais e histórico-sociais amplas. Nesse sentido, tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolver a consciência crítica e política, a fim de que possam ser profissionais transformadores.

Em virtude disso, buscamos os fundamentos para efetuar a análise da perspectiva de formação dos partícipes em Veiga (2009), Pérez Gómez (1998), Behrens (2005), Liberali (2008) e Magalhães e Liberali (2011) entre outros. Iniciamos as reflexões críticas sobre a perspectiva de formação dos partícipes com o questionamento: **Sua formação privilegiou a perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa?**

Episódio 1

Pedrita: - Não. **A minha formação foi baseada em sua maioria em aulas expositivas**, quase não abria espaço para o diálogo e a reflexão, apesar de que isso contribuiria bastante para uma adequada formação.

(Pós- observação realizada em 14.04.13)

Episódio 2

Fátima: - Somente em algumas disciplinas. **No geral tive uma formação com base na pedagogia tradicional**, através de uma prática que priorizava a reprodução e memorização dos conteúdos. Mas algumas disciplinas, entre elas prática de pesquisa fui estimulada a pensar de uma forma mais sistemática. Contudo, nada que se assemelhe ao conceito de prática crítico-reflexiva e colaborativa trabalhada no contexto desta pesquisa.

(Pós-observação realizada em 17.11.13)

Episódio 3

Renata: - **Não, especialmente a formação inicial**. Até eu participar no grupo de pesquisa e depois ingressar no mestrado eu nunca havia ouvido falar disso.

(Pós-observação realizada em 27.10.13)

Episódio 4

Ozita: - **Não, na minha formação houve o predomínio da formação tradicional**, em que o centro do processo ensino-aprendizagem era o professor e o aluno receptor de conhecimentos acabados.

(Pós-observação realizada em 08 e 09.05.14)

Episódio 5

Regina: - **Não muito. Nem na graduação, nem na pós-graduação**. Os conhecimentos que recebi desta perspectiva foram mais teóricos do que prática. O que venho praticando é mais porque tenho o hábito de trabalhar em colaboração com os pares e de fazer a reflexão sobre o que faço, mas algo pouco sistematizado. Passei a compreender melhor participando deste trabalho.

(Pós-observação realizada em 08.10.13)

Episódio 6

Afranio: - **Sim. Em nível de mestrado.**

(Pós-observação realizada em 30.10.13)

Pedrita, em seu enunciado, reconhece que sua formação foi baseada em aulas expositivas, ao afirmar: **“Não, a minha formação foi baseada em sua maioria em aulas expositivas”**. A resposta da partícipe evidencia que seu processo formativo não teve espaço para o diálogo²⁷ e a reflexão, ao mesmo tempo enfatiza que a reflexão crítica e a colaboração contribuem bastante para uma formação crítica.

O enunciado de Pedrita nos remete a uma característica da formação técnica, quando afirma que foi **“baseada em sua maioria em aulas expositivas”**. A formação do professor nesta perspectiva caracteriza-se por uma tendência utilitarista, técnica e científica. De acordo com Liberali (2008, p. 33), neste tipo de formação “[...] a preocupação está, portanto, na apresentação ou exemplificação de conceitos e na apropriação desse conceito para uso prático”.

No processo formativo enfatizado por Liberali (2008), o professor é considerado um técnico aplicador de conhecimentos teóricos e técnicas científicas às ações, ou seja, a teoria serve para explicar e transformar a ação, sem questionamentos e a reflexão nesta perspectiva fica restrita ao nível técnico.

Existe outro aspecto importante no enunciado de Pedrita sobre seu processo de formação quando afirma que este **“[...] quase não abria espaço para o diálogo e a reflexão, apesar de que isso contribuiria bastante para uma adequada formação”**. Apesar da formação inicial de Pedrita ser em bacharelado, seu enunciado evidencia que o processo de formação contínua tem favorecido o reconhecimento da contribuição que a dialogia e a reflexão trazem para a formação crítica. Segundo Magalhães e Liberali (2011), no percurso formativo, a colaboração é indispensável na construção do processo reflexivo-crítico. Isso significa que a formação passa a ser encarada como atividade reflexiva que, somente em determinadas situações, aceitam algumas aplicações de caráter técnico.

A perspectiva de formação docente vivenciada pela partícipe Pedrita vai ao encontro da formação docente vivenciada pela professora Fátima, ou seja, a de

²⁷ O diálogo a que a professora se refere se refere à perspectiva de Paulo Freire.

tecnólogo do ensino quando esta afirma: **“No geral tive uma formação com base na pedagogia tradicional, através de uma prática que priorizava a reprodução e memorização dos conteúdos”**. As características “reprodução” e “memorização de conteúdos” enfatizados pela professora Fátima, identificam a formação de tecnólogo de ensino, assim como as “aulas expositivas” enfatizadas pela professora Pedrita.

A esse respeito Behrens (2005, p. 59), apresenta discussão sobre as questões relacionadas à formação docente, referindo-se à dicotomia entre teoria e prática, como característica da formação de tecnólogo de ensino.

Os cursos, em geral, caracterizam-se por treinamentos que são organizados de maneira a ofertar primeiro as disciplinas teóricas e depois as práticas. O professor pressupõe que, ao priorizar os conteúdos teóricos, os alunos farão a transposição para a prática. O distanciamento e a dicotomização da teoria e da prática incorrem em problemas sérios na formação acadêmica.

Desse modo, o predomínio de aulas expositivas enunciadas por Pedrita e a reprodução e memorização dos conteúdos explicitados por Fátima caracterizam a dicotomia teoria e prática discutida por Behrens na perspectiva de formação docente de tecnólogo de ensino.

Fátima ainda enuncia que algumas disciplinas de sua formação docente foram baseadas na perspectiva crítico-reflexiva quando explicita que somente em algumas disciplinas foi estimulada a pensar de forma sistemática, mas que nada se assemelhava ao conceito de prática crítico-reflexiva e colaborativa trabalhada no contexto desta investigação. O enunciado da partícipe nos remete à compreensão de que vivenciou em sua formação momentos de reflexão crítica, apresentando indícios quando afirma: **“mas em algumas disciplinas [...] fui estimulada a pensar de forma sistemática”**, demonstrando que sua formação em determinado momento transitou da perspectiva de formação de tecnólogo do ensino para a perspectiva crítica, embora não tenha sido de forma expandida como discutimos neste estudo.

As respostas dadas ao questionamento **“Sua formação privilegiou a perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa?”** refletem a predominância da formação dos partícipes na perspectiva de tecnólogo de ensino. Essa predominância é fortalecida com a resposta enfática de Renata ao enunciar: **“não, especialmente a formação inicial”**, e esclarece que só teve conhecimento da perspectiva crítico-reflexiva de formação docente neste grupo de pesquisa e ao cursar o Mestrado, **“[...]”**

até participar do grupo de pesquisa e cursar o Mestrado não havia ouvido falar de reflexão crítica e colaboração". A partícipe, ao afirmar que sua formação inicial não contemplou a reflexão crítica e a colaboração, corrobora com a perspectiva de formação explicitada pela professora Fátima, "[...] ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem questionamentos destas". (LIBERALI, 2008, p. 33).

A reflexão crítica e a colaboração referenciadas por Renata são dispositivos que possibilitam aos professores colocar em discussão os sentidos e significados, valores e conceitos que embasam suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

A perspectiva de formação de Ozita segue a mesma concepção das demais partícipes já analisadas. Seu enunciado nos permite compreender que, como Pedrita, Fátima e Renata, vivenciou um processo formativo com características de tecnólogo de ensino, ao responder: **"não, na minha formação houve o predomínio da tradicional"**. Apesar de a partícipe ter afirmado que vivenciou a mesma de forma tradicional, esta nos remete à perspectiva técnica na qual a preparação do professor se dá por meio da reprodução de técnicas, mas também de hábitos, de formas de pensar e agir, tornando verdadeiro o que é estabelecido e valorizado pela sociedade.

Quando Ozita afirma que sua formação foi na perspectiva tradicional deixa evidências que seu processo formativo não priorizou a reflexão crítica, a colaboração e a unidade teoria-prática. Nesse contexto, a realidade não é confrontada, o que impossibilita a oportunidade de transformar a si e a sociedade.

A perspectiva de formação da professora Regina não se diferenciou da formação vivenciada pelos demais partícipes da pesquisa, visto que sua resposta ao questionamento foi: **"não muito. Nem na graduação, nem na especialização"**, o que nos leva a compreender que sua formação inicial e continuada (Pós-Graduação) não contemplou a perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa. A partícipe afirma ainda que recebeu mais conhecimentos teóricos do que práticos, apresentando indícios de que a teoria prevalecia sobre a prática, não sendo compreendidas como unidade. Para Ferreira (2014, p. 36): "[...] a teoria e a prática na visão de unidade não são componentes divisíveis, complementam-se para superar a visão dicotômica, somam-se, associam-se e agregam-se a uma relação complexa da práxis".

Embora a partícipe tenha tido uma formação na perspectiva tradicional, enuncia que costuma trabalhar em colaboração e refletir sobre o que faz, mas de forma pouco sistematizada. Apesar de a professora Regina não ter vivenciado na sua formação inicial e na pós-graduação a perspectiva crítica de formação docente, em seu enunciado compreendemos a preocupação em alcançar a reflexão crítica e colaborativa quando enuncia que: “[...] **o que venho praticando é mais porque tenho o hábito de trabalhar em colaboração com os pares e de fazer a reflexão sobre o que faço**”. Esse enunciado denota que a teoria que embasa o trabalho docente dessa partícipe parte da própria prática, ou seja, expressa a ideia de que o professor aprende a fazer, mas não possui os fundamentos. Vasquez (2007) afirma que a prática, quando se basta a si mesma situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. É o que o autor denomina de praticismo, prática sem teoria ou com um mínimo dela. A ausência de fundamentos para compreender a reflexão crítica e a colaboração, nesse contexto, tem origem na formação docente da partícipe, o que conduz à pouca sistematização das ações da professora no exercício da reflexão crítica e da colaboração.

A resposta do professor Afranio ao questionamento se diferencia dos demais partícipes, ao afirmar: “**sim. Em nível de mestrado**”. (Quando o partícipe enfatiza “**Sim**” completando “**Em nível de Mestrado**”,) a resposta evidencia que sua formação inicial não foi na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa, que somente teve a formação em nível de mestrado. Mas, seu enunciado nos permite entender que a formação docente é contínua, ou seja, estamos sempre em processo de formação profissional. Diante desse contexto, compreendemos que, embora sua formação inicial não tenha sido na perspectiva crítica e colaborativa, teve oportunidade de receber este tipo de formação no processo de formação contínua em nível de mestrado. Segundo Celani (2002, p. 22), a formação contínua não tem data fixa para terminar “[...] permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados”.

A partir das análises dos episódios da formação docente ficou evidenciado que os partícipes reconhecem a importância da reflexão crítica e da colaboração no processo de formação inicial e contínua, porém, a partir de seus enunciados, revelam que não tiveram a oportunidade de ser formados nessa perspectiva, exceto o professor Afranio durante o mestrado. Conforme enunciam: **A minha formação**

[...] não abria espaço para o diálogo e a reflexão, apesar de que isso contribuiria bastante para uma adequada formação (Pedrita); Mas algumas disciplinas, entre elas prática de Pesquisa fui estimulada a pensar de forma mais sistemática. Contudo, nada que se assemelhe ao conceito de prática crítico-reflexiva e colaborativa trabalhada no contexto desta pesquisa (Fátima); Até eu participar no grupo de pesquisa e depois no Mestrado em Educação eu nunca tinha ouvido falar disso (Renata); O que venho praticando é mais porque tenho o hábito de trabalhar em colaboração com os pares e de fazer a reflexão sobre o que faço, mas algo pouco sistematizado. Passei a compreender melhor participando deste trabalho (Regina); Sim, em nível de Mestrado (Afranio).

As análises dos enunciados dos partícipes e a observação da aula confirmam o que as pesquisas atuais discutem sobre formação docente, ou seja, priorização da formação na perspectiva de tecnólogo de ensino. Podemos ratificar essa ideia a partir das enunciações dos partícipes quando evidenciaram as características presentes no processo formativo: **aulas expositivas** (Pedrita), **formação tradicional** (Fátima, Ozita), **conhecimentos mais teóricos do que práticos** (Regina).

Ao retomarmos as reflexões dos partícipes, compreendemos que estes vivenciaram um processo de transformação na forma de pensar, sentir e agir, uma vez que o grupo de estudo desta pesquisa contribuiu de forma significativa para o processo de formação contínua na perspectiva crítica e colaborativa, como por exemplo, no episódio 1 de Pedrita: “[...] apesar de que isso (referindo-se ao diálogo e a reflexão) contribuiria bastante para uma adequada formação” e no episódio 5 de Regina: “[...] passei a compreender melhor (referindo-se a colaboração e a reflexão) participando deste trabalho . A esse respeito, Ibiapina; Loureiro Jr e Brito (2007, p. 47) entendem que “[...] o processo reflexivo volitivo ajuda no desenvolvimento da consciência profissional produzindo ações que conduzam a transformações de práticas já consolidadas”.

A reflexão que desenvolvemos no eixo de formação aponta que a perspectiva de formação de tecnólogo do ensino não atende às exigências para formação de professor no contexto atual no qual estes são vistos como produtores de conhecimentos. Na atualidade, para ser professor do magistério exige-se que o docente desenvolva trabalhos em equipe, seja agente de mudanças e que esteja

preparado para enfrentar situações-problema, sabendo o que fazer, como fazer, e por que fazer. Além disso, é fundamental que o professor atenda as exigências da atualidade como domínio da tecnologia, da comunicação e da informação, sendo necessário então que sua formação e atuação tenham caráter crítico-reflexivo. Nas palavras de Melo (2008, p. 88), “[...] ainda persiste a influência da perspectiva da racionalidade técnica, de caráter instrumental, que marcou intensamente a educação do século XX, especialmente a formação de professores nos anos 1950 a 1970”.

A perspectiva de formação de tecnólogo do ensino demanda a voz de autoridade, com o predomínio da voz do professor, sem abertura para questionamentos como ficou evidenciado no enunciado de Pedrita (**aulas expositivas**), Fátima e Ozita (**com base na pedagogia tradicional**), Renata (**Não, especialmente na inicial**), Regina (**Não muito. Nem na graduação, nem na pós-graduação**). Em outras palavras, a voz de autoridade é monológica, sem abertura para negociação de significados e com características hierárquicas de poder, o que pressupõe uma visão centralizada no formador, com pouca abertura para a criatividade.

De acordo com Magalhães (2014), a voz de autoridade do professor formador pode ser compreendida como verdade absoluta e única em relação ao fazer pedagógico, posto que muitas vezes, funciona como neutralizadora da voz do ouvinte quando não cria possibilidades de expansão da compreensão dos sujeitos sobre as atividades que desenvolvem para ressignificá-las porque as interações dialógicas acontecem por simples respostas afirmativas ou negativas, ou seja, por meio de réplicas mínimas.

O questionamento “**sua formação privilegiou a perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa?**” possibilitou aos partícipes refletirem criticamente sobre o processo formativo vivenciado, oportunizando-os a questionar as ações formativas, a fim de resolver as contradições da formação recebida, como, por exemplo, a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática.

Neste processo reflexivo sobre a perspectiva de formação dos partícipes, a função da reflexão crítica foi criar condições para compreensão e transformações de valores, levando em conta as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto formativo e a colaboração teve como função o questionamento das contradições advindas do processo formativo vivenciado, a fim de compreendê-lo e analisá-lo criticamente.

A compreensão da perspectiva de formação dos professores foi importante no contexto desta investigação, porque, na colaboração, ficou evidente para os partícipes a necessidade de um processo formativo que desenvolva a reflexão crítica, as interações dialógicas, a colaboração e a explicitação da unidade teoria-prática, defendidas por Vasquez (2007), Bakhtin (2002, 2011), Magalhães (2004, 2011), Liberali (2008), Ibiapina (2007), entre outros, indispensáveis para uma formação crítica.

O processo interativo desenvolvido na pós-observação envolveu situações de questionamentos, oportunizando aos professores realizar a reflexão crítica em contexto colaborativo sobre o processo formativo vivenciado, a fim de compreender se, no processo de formação docente que vivenciaram, houve a explicitação da unidade teoria-prática.

As reflexões e discussões realizadas pelos professores e expressas em suas enunciações demonstram que o processo crítico colaborativo desencadeado neste estudo contribuiu para as partícipes Fátima **“nada que se assemelha ao conceito de prática crítico-reflexiva e colaborativa trabalhada no contexto desta pesquisa”**, Renata **“até eu participar do grupo e depois ingressar no mestrado eu nunca havia ouvido falar disso”** e Regina **“passei a compreender melhor participando deste trabalho”** ampliarem a compreensão de como se desenvolve a formação, na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa.

Tudo isso nos fez pensar que a perspectiva de formação dos partícipes deste estudo exerce significativa influência nos níveis de reflexão e na prática pedagógica que realizam. A partir dessa constatação, compreendemos que, no processo formativo, os professores necessitam ser estimulados para produzir conhecimentos de forma crítica e colaborativa, pois a interação dialógica cria condições para promoção de situações de reflexão crítica que possibilita a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática, o que não vemos como possibilidade na perspectiva de tecnólogo de ensino. No entanto, concordamos com Corrêa e Behrens (2014, p. 55), sobre a perspectiva técnica “[...] embora conservadora, é relevante e necessária na sociedade do conhecimento; no entanto, precisa alargar seus horizontes com atitudes que contemplem a criticidade, a autonomia e a criatividade”.

Assim, no desenvolvimento dessa pesquisa, criamos oportunidade de promover a formação contínua de Pedrita, Fátima, Regina, Renata, Ozita e Afranio,

na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa, utilizando questionamentos, condição indispensável para a dialogia, a exposição de ideias e de possibilidades de alternativas para o enfrentamento dos problemas, em um clima de confiança entre os partícipes do grupo.

No próximo tópico, discorreremos sobre a prática pedagógica do professor do Ensino Superior. A análise da perspectiva de tecnólogo de ensino e crítica perpassará a análise dos eixos: prática pedagógica e reflexão, por compreendermos que estes eixos estão interligados, uma vez que compõem a unidade docência.

3.2 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a prática pedagógica do professor universitário

Olha se eu fosse dar uma nota pela teoria, pelo que foi exposto em termo de teoria seria uma nota nove, mas depois que assisti ao vídeo, se eu fosse dar uma nota pela participação dos alunos eu estou ainda no seis, eu acho.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

As reflexões seguintes resultaram da observação colaborativa, pois entendemos que ela contribui para a explicitação da unidade teoria-prática, possibilitando a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, como demonstra a epígrafe deste tópico. A observação colaborativa aconteceu em fases: Iniciou com a pré-observação, em que o observador e os colaboradores negociaram objetivos e o plano de observação. A observação propriamente dita ocorreu na sala de aula, no momento em que o professor desenvolvia a aula. A pós-observação aconteceu por meio da reflexão crítica da aula observada e da interação dialógica entre os partícipes. O objetivo de análise foi de desvelar, por meio das interações verbais, os ditos e os não ditos dos enunciados e enunciações expressos pelos docentes, tendo como ponto de partida a prática desenvolvida pelos partícipes, e de como compreendem a função da reflexão crítica e da colaboração na explicitação da unidade teoria-prática.

Para melhor compreensão da análise, partimos da caracterização das práticas não crítica e crítica. Na prática não crítica, o professor impõe o conhecimento numa relação verticalizada na sala de aula, sendo suas aulas organizadas com base em propostas de conteúdos desvinculados da prática social do aluno. Não existe preocupação com significados, a aula é desenvolvida de forma predominantemente expositiva. A avaliação é compreendida como produto final na verificação do que foi memorizado pelos alunos.

A prática crítica parte de questionamentos, problematiza o conhecimento, oportuniza aos alunos se posicionar, expor suas ideias de forma compartilhada. Esse tipo de prática se caracteriza pela ênfase na produção do conhecimento. O professor que desenvolve a prática crítica entende o conhecimento como provisório e relativo, procura estimular a análise, a capacidade de produzir e reelaborar dados, informações e argumentos, frente às questões sociais de natureza política, econômica e cultural. Tem a preocupação de desenvolver o senso crítico dos alunos, valoriza a reflexão crítica e a colaboração, compreende que teoria-prática forma uma unidade. De acordo com Freire (1996, p. 22): “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Em uma prática pedagógica crítica, a teoria guia a ação, orientando a prática do professor e a prática é o critério de verdade da teoria. Na medida em que explicita a teoria, torna-se uma ação consciente, pensada pelo sujeito que a pratica.

Na prática crítica, o professor estimula a aprendizagem, sem valorizar a reprodução mecânica, busca a produção do conhecimento, com espírito crítico e investigativo envolvendo formas de aprender compartilhadas e colaborativas, tendo seu foco na prática social. Neste cenário, os alunos são vistos: “[...] como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo” (LIBERALI, 2008, p. 22).

O professor que age como educador crítico em sua prática abre espaço para que os alunos expressem voz ativa nos momentos de aprendizagem e em seu discurso faz uso da voz persuasiva. De acordo com Bakhtin (2011, p. 271), nesse processo dialógico:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa

posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Para Bakhtin (2011), os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito, provocam simultaneamente diversas respostas: adesões, recusas, críticas, ironias, concordâncias, discordâncias. Nesse processo crítico colaborativo, todos os participantes são valorizados e ouvidos, pois, de acordo com o autor, “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p. 275).

As instituições superiores precisam oferecer espaços em que as interações discursivas possibilitem o desenvolvimento de práticas críticas colaborativas. Na prática crítica, o professor reflete sobre o fazer cotidiano para compreender o processo ensino-aprendizagem e o contexto em que este ocorre, de forma que sua atuação reflexiva possibilite o desenvolvimento dos que participam do processo educativo. O professor é considerado agente de mudança, preparado para criar condições para o enfrentamento dos desafios que as transformações da sociedade contemporânea apresentam na docência.

A partir do exposto e com base nas observações colaborativas realizadas nas salas de aulas dos partícipes, analisamos práticas pedagógicas que proporcionam a explicitação da unidade teoria-prática, em contexto de reflexão e colaboração, para compreender qual o nível de reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos partícipes ao desenvolverem estas práticas, assim como a função da reflexão crítica e da colaboração nesse processo.

Para melhor sistematização da análise, dividimos em dois grupos, conforme características afins. Fazem parte do primeiro grupo os partícipes: Regina, Pedrita, Renata e Afranio e, do segundo, as partícipes: Fatima e Ozita. Passemos a discutir as práticas pedagógicas, o nível de reflexão e a função da reflexão e colaboração do primeiro grupo de partícipes.

3.2.1 Discutindo a prática pedagógica de Regina, Pedrita, Renata e Afranio

A observação da aula de Regina ocorreu no dia sete de outubro de 2013, na turma do bloco V, do Curso de Pedagogia, na disciplina Seminário Brinquedoteca: a literatura infantil, educação lúdica e ludicidade. No momento da aula, estavam presentes vinte alunos. O conteúdo trabalhado foi “relações entre literatura infantil, educação lúdica e produção cultural”. Os objetivos definidos foram os seguintes: reconhecer os principais aspectos a serem observados na organização de uma brinquedoteca e compreender a importância da brinquedoteca como produção cultural e sua relevância para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Estes objetivos nortearam a prática pedagógica da professora.

Para a sensibilização, Regina iniciou apresentando slides sobre o brincar, logo em seguida, apresentou os objetivos definidos para a aula, já apresentados anteriormente. Fez a exposição do conteúdo, partindo da epistemologia do brincar, em alguns momentos do desenvolvimento da prática pedagógica instigava a participação dos alunos, lançando perguntas como: **E você (cita o nome do aluno) acha que a brinquedoteca contribui para o desenvolvimento social e cognitivo da criança?** Ao mesmo tempo dirige-se para outro aluno e pergunta: **você concorda?**, muito embora poucos tenham atendido esta solicitação, sendo a aula predominantemente teórica.

A observação da aula de Pedrita aconteceu no dia 11 de outubro de 2013 no Curso de Direito. A disciplina ministrada foi Direito Constitucional e o tema da aula “Direitos políticos”. A participante elencou os seguintes objetivos para aula: analisar as formas pelas quais o cidadão pode intervir nos processos de decisões a serem tomados pelo Estado, compreender a importância dos direitos políticos, para o pleno exercício da cidadania, e visualizar as exigências para o exercício do sufrágio e as restrições a esse direito, previsto na Constituição Federal. Sempre esteve aberta à participação dos alunos, provocando-os. Em alguns momentos, Pedrita lançava questionamentos para os alunos, mas, na maioria das vezes, ela mesma respondia. É o que evidencia o enunciado retirado da observação realizada: Pedrita: **o que precisa para o sujeito poder votar?** Um aluno responde: **ser brasileiro**, a professora continua: **ele faz distinção do brasileiro naturalizado?** Imediatamente ela responde: **não, apenas a condição de ser brasileiro.**

A aula de Renata foi ministrada no Curso de Pedagogia, no dia 25 de outubro de 2013, teve como tema “Artigo científico”. Os objetivos elencados para a aula foram: conhecer os elementos obrigatórios de um artigo, diferenciar um artigo de revisão de literatura de uma pesquisa empírica científica. As atividades foram desenvolvidas em forma de oficina de produção de artigo científico, teoria-prática aconteceu em momentos distintos, em virtude da proposta da oficina, estava dividida em dois momentos: o primeiro momento teórico e o seguinte da prática.

Na aula observada houve a predominância da teoria. A professora fazia muitos questionamentos, instigando a participação dos alunos, por exemplo: **o que é um artigo científico?** Vários alunos se posicionaram apresentando sua compreensão, após a participação dos alunos, a professora responde: **artigo científico é um relatório de pesquisa.** Provoca reflexão questionando: **monografia, dissertação e tese são resultados de pesquisa, qual é a diferença?** As respostas dos alunos não convenceram a professora, que continua instigando-os: **Então qual é a diferença? Por que a gente pede para vocês produzirem monografia e por que não pede para produzirem tese? Por que a gente pede para produzirem monografia e não pede para produzirem dissertação?** Essas evidências observadas nos mostram que a professora apresentou nesse episódio indícios de uma prática questionadora e dialógica.

A observação da prática pedagógica de Afranio foi realizada no dia 23 de outubro de 2013, com duração de 60 minutos. O conteúdo trabalhado na aula observada foi “Leitura e produção de sentidos e significados na brinquedoteca, utilizando narrativas de contos de fadas”, teve como objetivos compreender a brinquedoteca como um espaço de leitura e de produção de sentidos e significações das crianças, ler narrativas que podem ser utilizadas no contexto das brinquedotecas e analisar narrativas na perspectiva crítico-reflexiva.

A aula foi no primeiro horário, turno noite, iniciou às 18 horas e 30 minutos, por isso começou com sete alunos, somente a partir da metade da aula, passou a contar com a presença de vinte e um discentes. Este fato interferiu na dinâmica que o partícipe tinha planejado para sensibilizar os alunos. O professor iniciou falando da importância do conteúdo, apresentou os objetivos da aula, levantando questionamentos.

Os objetivos elencados pelos professores Pedrita, Regina e Afranio foram alcançados em parte uma vez que o verbo compreender é amplo, exige mais tempo

para sua realização, já que as aulas ministradas tiveram duração de no máximo uma hora e trinta minutos, ou seja, o tempo foi insuficiente para que os alunos compreendessem com abrangência o que estava sendo proposto para eles.

Terminada a descrição da fase da observação, passamos a apresentar a fase de pós-observação na qual foram possibilitados, aos partícipes Regina, Pedrita, Renata e Afranio, espaços tempo para descrever, informar, confrontar e reconstruir as teorias e práticas desenvolvidas.

A seguir, apresentamos episódios da pós-observação da aula de Regina, Pedrita, Renata e Afranio.

Episódio 7

Ozita: Como você desenvolveu sua prática pedagógica nessa aula?

Regina: - Bom ela teve uma característica de uma aula síntese de uma unidade né, **era a última aula em relação a uma unidade teórica, não tinha um aspecto prático**. Então, ela tinha que se basear em tudo que já tinha visto anteriormente, teóricos, toda a fundamentação, até a epistemologia do próprio brincar, então ela teve assim essa característica. **Eu pesquisei vários livros dos autores indicados para unidade e também pesquisei outras fontes**, li alguns artigos, depoimentos e montei os slides, mas assim **eu sempre estava temendo a questão de ela ser uma aula teórica. Ela tem uma característica de uma aula teórica**.

Ozita: - Qual é o valor que você atribui aos conteúdos trabalhados na aula?

Regina: - Olha eu acho que a nota máxima. **Os conteúdos foram excelentes, muito ricos, muito pesquisados**. Me deu trabalho, não porque ia ser uma aula gravada, mas sempre minhas aulas, os conteúdos delas são muito ricos

Ozita: - Por que você considera rico?

Regina: - Porque **eu pesquiso em várias fontes, em vários autores, eu não me limito a um só**, eu vejo livro dos teóricos, eu vejo artigos científicos, eu vejo outras aulas, então o conteúdo eu considero muito bom. .

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 8

Pedrita: Às vezes a gente não considera na hora de preparar um trabalho, a gente sabe que o foco do nosso trabalho é o aluno, mas **nem sempre a gente dá o espaço que o aluno precisa para ter** uma aprendizagem significativa durante as nossas aulas, **às vezes a gente tá preocupado em dar conta de repassar um determinado conteúdo** e acaba comprometendo. E analisando a questão da aula eu pude observar que **a gente tem uma pressa com o conteúdo e às vezes não dá a devida importância ao foco principal do trabalho da gente que na verdade é o aluno né**.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

Episódio 9

Renata: **Eu falei muito**, mas eu acho que também era por causa da proposta do trabalho. Era uma oficina, né? Depois a gente tem que ver se vai aparecer ou não essa história de trabalho. Eu deveria ter [...] **Eu tentei dar oportunidade para os alunos perguntarem, falarem, mas eu penso que falei demais. Eu sempre falo demais.** (Inaudível)

(Pós-observação da aula de Renata realizada em 27.10.13)

Episódio 10

Afranio: **Primeiro eu não acho minha prática pedagógica aquela aula show, eu gosto de trabalhar e falar da importância da aula, apresentar os objetivos, apresentar um pouco o conteúdo e já trabalhar uma discussão, interação com os alunos, inicialmente isso foi pouco**, mas depois no geral uma aula de 60min, podemos dizer que tivemos uma interação dos alunos, eu considero como uma coisa boa os alunos participarem de alguma forma, em geral alguns participaram mais do que outros que ficaram calados. **Mas uma aula de 60min em geral se a gente ficar estimulado muito a participação acaba também só deixando para o aluno falar a gente também não fala.**

(Pós-observação da aula de Afranio realizada em 30.10.13)

O contexto crítico-colaborativo foi desencadeado com o questionamento **“como você desenvolveu sua prática pedagógica?”** Após refletirem, os partícipes expressaram os enunciados de que a aula **“não tinha um aspecto prático”** (Regina), pois era o fechamento de uma unidade teórica, **“às vezes, a gente tá preocupado em dar conta de repassar um determinado conteúdo”** (Pedrita); **“Eu tentei dar oportunidade para os alunos perguntarem, falarem, mas eu penso que falei demais. Eu sempre falo demais”** (Renata); **“Mas uma aula de sessenta minutos em geral se a gente ficar estimulado muito à participação acaba também só deixando para o aluno falar a gente também não fala”** (Afranio). As reflexões em colaboração realizadas pelos partícipes, após assistirem às filmagens, levou-os a compreender que a aula ministrada foi teórica, visto que a maior preocupação estava em repassar o conteúdo, caracterizando a prática pedagógica desenvolvida como técnica. Pedrita e Regina até demonstraram preocupação em oportunizar a participação dos alunos, mas reconhecem que houve o predomínio de suas vozes. Enquanto que Afranio, ao afirmar que se deixar só o aluno falar, ele não fala, nos faz compreender a preocupação de que ele, enquanto professor, precisa dominar a situação.

Regina, ao afirmar que a aula não tinha aspecto prático, demonstra o entendimento de que existe aula puramente teórica. Entendemos que, em toda prática pedagógica, o professor trabalha teoria e prática, o que pode acontecer é o predomínio da teoria, mas não existe aula puramente teórica, nem puramente prática, pois, segundo Pereira (2003, p. 70), a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto, no sentido de que “[...] o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo”. Nesse sentido, a ação do homem é duplamente transformadora, pois, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo.

Ao enunciar que para planejar a unidade trabalhada pesquisou em várias fontes, Regina afirma: **“eu sempre estava temendo a questão de ela ser uma aula teórica”**. Ao enunciar que teme realizar aula só teórica, a participante demonstra a preocupação em não dicotomizar teoria e prática. A dicotomia teoria e prática tende a produzir uma prática técnica, em que, no processo interativo, existe o predomínio da voz monológica do professor, o que resulta em réplicas mínimas, não oportunizando expansão do conhecimento.

Para Vasquez (2007, p. 260), quando a teoria fica em seu estado puramente teórico, não transita a práxis, pelo contrário, a nega, não a realiza, pois, para produzi-la, existe a necessidade de atuar praticamente. Segundo o autor:

[...] a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e o fim da teoria.

Dessa forma, compreendemos que teoria e prática não se separam, formam uma unidade, não podem ocupar diferentes espaços para que a transformação ideal penetre no próprio fato, uma vez que a teoria não é só interpretação da realidade, mas instrumento para adicionar-se a ela, contribuindo para sua transformação. A reflexão de Regina **“Eu pesquisei vários livros dos autores indicados para unidade e também pesquisei outras fontes**, li alguns artigos, depoimentos e montei os slides, mas assim **eu sempre estava temendo a questão de ela ser uma aula teórica”** conduz à compreensão de que a teoria contribui para a concretização da prática.

No episódio 7, Regina considera os conteúdos trabalhados na aula **“excelentes, muito ricos, muito pesquisados”**. Ozita cria zona de conflito ao questionar Regina, **“por que você considera rico?”**. A partícipe justificou afirmando: **“[...] porque eu pesquiso em várias fontes, em vários autores, eu não me limito a um só, eu vejo livros dos teóricos, eu vejo artigos científicos, eu vejo outras aulas, então o conteúdo eu considero muito bom”**. O enunciado de Regina nos remete a compreender que o foco da formação está no que o professor deve saber e fazer, ou seja, em revelar a dimensão técnica da prática pedagógica.

Conforme o exposto, ainda é recorrente, na prática dos professores do Ensino Superior, a aplicação rigorosa de teorias e técnicas, resultando em uma prática pedagógica instrumental. Muitos deles supervalorizam o conhecimento teórico e desconsideram o valor do conhecimento prático (ZEICHNER, 2002).

Neste tipo de prática, o que predomina é a voz do professor expressa de forma autoritária sem oportunizar aos alunos vez e voz para expor o pensamento e se posicionar diante do que lhes é colocado, apresentando uma contrapalavra. É a compreensão ativa que possibilita aos alunos apreender o que está sendo discutido pelo professor. Para Bakhtin (2002, p. 132): **“[...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”**.

Na prática pedagógica que existe o domínio da voz do professor, o diálogo ocorre por simples respostas afirmativas ou negativas, denominadas por Bakhtin (2002, p. 132) de réplica mínima. Para o autor, **“quanto mais numerosas e substanciais forem as réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão”**.

A prática pedagógica que privilegia os conhecimentos teóricos se realiza por meio da transmissão e reprodução do conhecimento. O professor trabalha os conteúdos descontextualizados da realidade, existe o predomínio da exposição do professor. Essa prática pode ser caracterizada como prática não crítica, que possui nível de reflexão técnico, visto que parte de normas da teoria para avaliar ou promover mudanças na prática.

A tendência de enfatizar a teoria na prática pedagógica pode ser consequência da formação inicial da professora, porque **“[...] a teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais”** (CANDAU; LELIS, 1995). No entanto, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o professor precisa estimular o nível de consciência crítica de seus alunos, valorizando a reflexão e a colaboração, a fim

de que possam provocar mudanças em seus contextos e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a Educação Superior precisa responder aos desafios de formação dos estudantes no que diz respeito à ética e à formação de uma consciência cidadã, não se preocupando somente com a formação técnica-instrumental. Entendemos que a formação profissional dos docentes do Ensino Superior tem como premissa formar um profissional que tem iniciativa, que toma decisões, que fundamenta sua prática, mobilizando saberes teóricos e práticas, haja vista que a docência é uma profissão dinâmica.

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 1996, p. 33)

No processo colaborativo, compreendemos que os alunos da Educação Superior precisam ser formados em uma perspectiva que os oriente a questionar as situações problemas com que se deparam no contexto social, a fim de pensá-las e analisá-las para estarem aptos a buscar soluções. Ao optar por uma formação questionadora, a instituição superior abre espaço para o novo que surge da não aceitação daquilo que lhes é apresentado.

Passamos a apresentar episódios dos enunciados das partícipes Fátima e Ozita com indicativos de uma prática pedagógica crítica.

3.2.2 Discutindo a prática pedagógica de Fátima e Ozita

No dia seis de novembro de 2013, realizamos a observação da prática pedagógica de Fátima, no bloco V do Curso de Pedagogia, na disciplina Educação de Jovens e Adultos. A aula teve como tema a pedagogia freireana, em que foram elencados como objetivos: conhecer os princípios do Método Paulo Freire, caracterizar as fases do Método Paulo Freire, analisar criticamente os conceitos, princípios e fundamentos de uma educação histórico-crítica libertadora na perspectiva freireana, refletir sobre o pensamento de Paulo Freire e suas implicações, no campo político pedagógico, no contexto da Educação de Jovens e

Adultos e valorizar a ação educativa como um ato político e caminho para efetivar o exercício da cidadania. A professora elencou muitos objetivos para uma aula o que interferiu no alcance dos mesmos, pois foram alcançados apenas quatro, ou seja, não atendeu o objetivo “analisar criticamente os conceitos, princípios e fundamentos de uma educação histórico-crítica libertadora na perspectiva freireana” haja vista que o mesmo é complexo e seria necessária mais de uma aula para ser atendido de forma mais consistente, pois exige várias etapas para atendê-lo como: leituras, interpretações, discussões, reflexões críticas além dos demais objetivos que foram propostos na aula.

Entendemos que na elaboração dos objetivos a professora não considerou o tempo disponível de aula, ritmos de aprendizagem dos alunos e a relação entre objetivos e conteúdos. Na aula em análise o tempo era de 100min o que exigia um número menor de objetivos. Para o atendimento dos objetivos elencados houve a necessidade do aceleração do processo de ensino-aprendizagem, o que comprometeu o objetivo analisar.

Para iniciar a aula, Fátima colocou a música “Tente outra vez” para os alunos ouvirem, depois pediu que eles fizessem uma relação com sua história de vida e com o que seria discutido na aula. A música sensibilizou tanto os alunos que alguns choraram. Na sequência, a professora propôs uma reflexão coletiva questionando: **Qual a essência dessa música, Luciana?** A aluna respondeu que é uma música encorajadora. Após as impressões e discussões colocadas pelos discentes, Fátima continuou instigando: **Liliane, qual foi o trecho da música que mais tocou seu íntimo?** Liliane respondeu que não tem um trecho, a música inteira é motivadora, encorajadora. Nesse momento, vários alunos fazem suas colocações, apresentando suas impressões. A partícipe lança mais um questionamento: **vamos tentar levar para nossa vida pessoal, qual foi uma situação que vocês tentaram outra vez?** Os alunos apresentaram várias situações, por exemplo, a produção do projeto. Para finalizar, Fátima questionou novamente: **gostaria de saber de uma coisa que vocês quiseram muito ou querem muito conseguir.** A resposta foi unânime: **concluir o curso.** Após os questionamentos, a professora partiu para a exposição do conteúdo tendo o cuidado de estimular a participação de todos.

A observação da prática de Ozita foi realizada no dia 24 de abril de 2014, no bloco III do Curso de Pedagogia, na disciplina Didática II. Estavam presentes 32 alunos e foi trabalhado o conteúdo “Reflexão Crítica: conceitos e processos

reflexivos”. Primeiramente foram apresentados os objetivos da aula: compreender o que é reflexão crítica, diferenciar os tipos de reflexão e valorizar prática pedagógica crítico-reflexiva.

Para o número de aula foi definido três objetivos, porém o objetivo compreender requer maior número de aulas para ser atingido, o que comprometeu seu alcance, no caso a professora deveria ter elencado o objetivo conhecer, que exige menor tempo para ser atingido. Como os demais partícipes, a professora não atingiu todos os objetivos propostos para a aula.

A professora Ozita iniciou a aula apresentando o vídeo “Dicas de Julie” com duração de quatro minutos, a partir do qual passou a questionar os alunos para introduzir o conteúdo da aula. Iniciou questionando: **qual a mensagem do vídeo?** Uns achavam que Julie estava imitando a mãe, outros responderam que ela estava brincando. Ozita continuou provocando reflexão ao indagar: **que ação ela está fazendo? Vocês acham que ela está brincando?** Os alunos responderam que a menina estava brincando de pintura. Os questionamentos continuaram: **o que lhe levou a pensar que ela estava brincando? Ela fez essa brincadeira aleatoriamente?** Os alunos responderam que não. Ozita seguiu questionando: **por quê?** No desenvolvimento da prática pedagógica, a professora continuou a instigar os alunos a participar da aula, posicionando-se, apresentando seu ponto de vista e argumentos. Nem todos os alunos participaram ativamente, embora a partícipe tenha dado oportunidade e incentivado todos a interagir, mas podemos afirmar que um número significativo de alunos participou, respondendo aos questionamentos que eram lançados pela professora.

Foram utilizados recursos audiovisuais na exposição do conteúdo e, à medida em que iam sendo apresentados, a professora solicitava que um aluno lesse e indicasse um colega para explicar. Após a explicação do aluno, Ozita deixava aberto para os demais se posicionarem e, por último, a professora complementava com seus comentários e esclarecimentos. Ao final, solicitou que os alunos fizessem oralmente uma síntese da aula. Ressaltamos que, nesse processo, houve participação voluntária dos alunos.

Na sequência de análise, apresentamos episódios da pós-observação da prática pedagógica de Fátima e Ozita que, ao serem solicitadas a caracterizar a prática pedagógica, responderam com os enunciados a seguir:

Episódio 11

Fátima: [...] em nenhuma situação a Educação vai ser uma ato neutro porque quando eu não tenho consciência do que eu estou fazendo mais eu estou fazendo alguma coisa que alguém pensou pra eu fazer, um discurso, uma ação para eu reproduzir, **eu coloco sempre pro meu aluno que ele deve ter consciência que a Educação é um ato político**, independente do contexto da aula de EJA eu sempre coloco isso pra eles, que quando você abre a porta da sala de aula que você entrar ou você tem um projeto de educação, ou um projeto de formação para seus alunos ou alguém tem por você e você vai está reproduzindo ali, então eu fiquei muito mexida com aquela colocação porque eu acreditava que eu fazia isso, ai de repente eu não discordei, na verdade até discordei na hora, ai eu fiquei depois pensando dias e dias se eu estava enganada daquilo que eu acreditava, que eu achava importante também às vezes você vai fazer seu trabalho cotidianamente, não para pensar, ai de repente eu perguntei assim: será se eu tenho conhecimento de uma causa, mas eu não estou fazendo uma prática diferente do meu discurso? Ai isso me abalou muito no sentido de que eu sei de todas as questões que foi pontuada naquele nosso primeiro encontro a partir da observação da aula e eu fiquei me perguntando mas será que realmente, será que foi o momento que não foi bem ou foi o conteúdo que não favoreceu? Eu não sei, mas aquilo me abalou muito por que **eu sempre procurei na minha prática trabalhar desta forma de não ser uma mera professora que chega apenas para reproduzir o conteúdo**, na verdade **eu quero que meu aluno se aproprie daquilo e que chegue a uma reflexão a uma tomada de consciência**. É isso e outro dia uma aluna me perguntou assim: o que era esse se apropriar é justamente isso que a gente tentar fazer, quando toma um conhecimento que você constrói um conhecimento que vai fazer parte da sua vida, onde em várias situações você recorre a ele, você o transforma, você utiliza para resolver os problemas.

(Pós-observação da aula de Fátima realizada no dia 17.11.13)

Episódio 12

Ozita: Olha, eu acho que minha prática, eu compreendo que minha prática ela, pelo menos naquela aula ela foi, pelo menos **eu tentei que ela fosse reflexiva, eu tentei provocar, questionar**. Claro que nem todo mundo, nem todos eles, eles participam, nem todos eles, que para ser uma prática reflexiva, e que a prática reflexiva, ainda mais eu trabalhando a reflexão crítica que era o que eu estava querendo mesmo explicar era a reflexão crítica, não era qualquer reflexão que a gente faz, mas a crítica que é sistematizada e tudo, e que deve ser coletiva, eu tentei introduzir o máximo possível, **fazer o máximo possível com que eles participassem o maior número**. E sempre tem aqueles que falam mais, mas até que achei que outros que nem tem costume de falar, **naquela aula eles até que se posicionaram, participaram**.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.13)

As reflexões provocadas pelo questionamento: **como você caracteriza sua prática pedagógica?** conduziu-nos a analisar que, nas enunciações de Fátima e Ozita, ficaram evidentes a preocupação de desenvolverem a prática pedagógica, oportunizando a participação dos alunos, para que não sejam meros receptores de informações, de conteúdos reproduzidos pelo professor. O que nos faz compreender que utilizam a voz persuasiva no processo ensino-aprendizagem, pois demonstram impulsionar a multiplicidade de vozes dos alunos, evidenciando que desenvolvem a

prática pedagógica, por meio de réplicas elaboradas. Quando as professoras afirmam “**eu quero que meu aluno se aproprie daquilo e que chegue a uma reflexão, a uma tomada de consciência**” (Fátima) e “**eu tentei que ela fosse reflexiva, eu tentei provocar, questionar**” (Ozita) evidenciaram que utilizam prática pedagógica questionadora, característica de prática crítica e a preocupação em formar os alunos na perspectiva crítica, conforme evidencia Fátima no episódio 11: “[...] **eu coloco sempre pro meu aluno que ele deve ter consciência que a Educação é um ato político**” e Ozita no episódio 12: “**eu tentei provocar, questionar**”.

Desse modo, assumir a reflexão crítica implica assumir a prática crítica, uma vez que está centrada no questionamento da racionalidade técnica e prática. Ressaltamos que esse tipo de reflexão engloba tanto a reflexão técnica quanto a prática, no entanto, seu foco está nas questões éticas e morais e na transformação social, consideradas características especiais da reflexão crítica. Portanto, as professoras Fátima e Ozita, ao utilizarem-se do questionamento crítico, retomam características da reflexão técnica e prática.

Continuamos a criar contexto crítico colaborativo, indagando aos partícipes: **qual foi seu papel na aula?** A seguir, apresentamos episódios produzidos na pós-observação, evidenciando o papel das partícipes ao desenvolverem a prática pedagógica da aula filmada.

Episódio 13

Regina: **Ele foi mais de expositora** do que de mediadora, **mas teve momento de mediação. Teve momento de mediação.**

Ozita: E você acha que predominou o quê?

Regina: **A exposição** (risos).

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 14

Pedrita: Eu acho que eu **muito mais reproduzi para eles um conhecimento.**

Ozita: Você acha que foi reprodutora?

Pedrita: Eu acho. **Eu muito mais reproduzi para eles algo que já estava na constituição.** Em alguns momentos eu tentei estimular, sair da mera reprodução. Mas olhando eu acho **80% da aula foi de reprodução.**

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

Episódio 15

Renata: Ah! Na verdade, **eu fui mais transmissora de conteúdo**. Eu fui... Pensando sobre isso.

Ozita: O que lhe levou a compreender que foi mais expositora?

Renata: Eu fiquei pensando na oficina em si, embora eu tenha saído muito feliz, porque eu penso que o trabalho atingiu o que eu queria. Assim, os alunos, muitos alunos elogiaram o trabalho, assistindo o vídeo eu vi também que eu atingi o que eu queria, **mas construir o papel de mediadora eu não fiz isso não** tanto quanto **eu deveria de facilitadora do processo**.

(Pós-observação da aula de Renata realizada em 27.10.13)

Episódio 16

Afranio: **Eu repassei o conteúdo, mas também eu provoquei os alunos para que eles pudessem falar, reconstruir** e a partir da fala deles eu fiz intervenção, no que eles disseram acrescentando ou reconstruindo o que eles disseram.

Ozita: Embora tenha percebido que houve instigação, mas sempre os mesmos falavam. No geral eu acho que faltou provocar os outros a falarem, porque sempre só aqueles três participavam.

(Pós-observação da aula de Afranio realizada em 30.10.13)

Episódio 17

Fátima: **O meu papel foi de mediadora** [...] eu me coloquei na posição de mediadora porque eles já traziam um conhecimento quando estávamos falando, alguns já vivenciaram experiências na Educação de Jovens e adultos [...] **eu procurei conduzir a reflexão de forma que eles sistematizassem aquilo que eles já sabiam**, muitas vezes de forma espontânea, outras de forma fragmentada [...]. Então neste caso **eu nunca me coloquei em posição de quem já sabia tudo, eu sempre medieie a partir a partir das indagações que foram feitas onde eles fossem sempre organizando o que já sabiam**.

(Pós-observação da aula de Fátima realizada em 17.11.13)

Episódio 18

Ozita: [...] ali **meu papel foi de mediadora** [...] eu fui mais questionadora [...] eu tentei possibilitar oportunidade para que eles participassem, se envolvessem mesmo.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.14)

Os episódios apresentados exemplificam o contexto de reflexão crítica e colaborativa como espaço que possibilita aos partícipes negociar, posicionar-se, submeter à crítica a prática pedagógica que desenvolvem, criando possibilidade de transformação da forma de pensar e agir. Ao refletir sobre a prática, Regina reconhece que em sua prática pedagógica existe o predomínio da aula expositiva,

embora tenha existido momento em que houve mediação²⁸, repetindo duas vezes: **“mas teve momento de mediação. Teve momento de mediação”**, como forma de justificar que seu papel não foi só de expositora. No contexto educacional, o professor da Educação Superior necessita permanentemente internalizar diferentes formas de aprender e ensinar que priorizem o trabalho coletivo e valorizem a produção do conhecimento como processo social que parte de leituras e interpretações da realidade em determinado tempo e espaço.

Com a intenção de criar outro contexto de interação dialógica para que Regina avançasse refletindo criticamente, a professora Ozita questionou: **e você acha que predominou o quê?** Ao expressar seu enunciado, esboçou um sorriso desconfiado e respondeu: **“a exposição”**. A enunciação corporal da professora traz evidências da reiteração de uma prática expositora, transmissora e reprodutora de conhecimento.

Pedrita, ao refletir sobre sua prática, reconhece que o papel que desempenhou na aula foi **“muito mais reproduzir para eles um conhecimento”**, Renata afirma: **“eu fui mais transmissora de conteúdo”** e, ao mesmo tempo, diz: **“mas construir o papel de mediadora, eu não fiz isso não”**. Os enunciados das professoras nos levam à compreensão de que a aprendizagem se faz fundamentalmente pela transmissão e reprodução da teoria, por isso o conteúdo ocupa um lugar relevante na prática pedagógica de Renata e Pedrita.

Em colaboração, após discussão e análise da filmagem da aula, concluímos que, na prática pedagógica das partícipes, houve o predomínio da exposição, reprodução e transmissão de conteúdo, o que nos levou a compreender a utilização da voz de autoridade no processo ensino-aprendizagem, caracterizada pela imposição de poder e pelo autoritarismo, que se revelam na voz das professoras, por meio de enunciados fechados.

Nesse contexto, o aluno é considerado um agente ingênuo, obediente, passivo e acrítico, o que para Liberali (2013, p. 29), “[...] pressupõe uma visão unidirecionada, centralizada no formador, pouco aberta à criatividade”. Nesta perspectiva de formação, a preparação dos alunos ocorre por meio da reprodução de técnicas, mas também de hábitos, de formas de pensar e agir, tornando

²⁸ Para Carvalho e Ibiapina (2009, p. 167): mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento interposto”.

verdadeiro o que é estabelecido e valorizado pela sociedade. Portanto, ensinar, nessa perspectiva, é transmitir, de geração a geração, valores, modos de pensar e agir, costumes.

Ao refletirem colaborativamente sobre a prática, as partícipes Regina e Pedrita reconhecem que o papel desempenhado na aula foi de expositora, levando-as a compreender que a prática se realizou, por meio da transmissão e reprodução do conhecimento, da dicotomia teoria e prática e da ausência de questionamentos, que se concretizam por meio da colaboração e da reflexão crítica, o que caracteriza uma prática não crítica. Nas palavras de Pérez Gomes (1998, p. 354), nessa perspectiva, o ensino é, em primeiro lugar, “[...] um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou”, ficando a reflexão no nível técnico.

As discussões realizadas em contexto colaborativo contribuíram para as professoras compreenderem que, ao utilizar uma prática em que não oportunizam aos alunos discutir e compartilhar os significados do processo ensino-aprendizagem, estão tirando deles a oportunidade de socializar os conhecimentos e contribuir uns com os outros. E mais ainda: de entender que a prática pedagógica com estas características não valoriza a formação do aluno crítico, pois a interação se realiza por meio de monólogos expressos na voz de autoridade da professora. De acordo com Franco (2011, p. 163): “[...] a prática docente não se resume ao exercício acríptico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos”, vai além do que é visível nas ações técnicas do professor na sala de aula.

O professor Afranio, ao refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida, também reconhece que desempenhou o papel de repassador do conteúdo quando afirma: **“eu repassei o conteúdo, mas também eu provoquei os alunos para que eles pudessem falar, reconstruir”**. Observamos, no enunciado de Afranio, a preocupação em provocar a participação dos alunos na aula, embora tenhamos verificado que somente três alunos se posicionavam ao serem instigados pelo professor, ocasionando o domínio da voz de Afranio e resultando em réplica simples sem expansão dos enunciados dos alunos. Na prática em que existe o domínio da voz do professor, o desenvolvimento da consciência crítica se faz de forma debilitada, haja vista que a prática se torna repetitiva, mecânica e burocratizada. Neste tipo de prática, o professor “[...] coloca-se à margem da atividade que executa,

estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas” (VEIGA, 2008, p. 19).

Os enunciados “**mas teve momento de mediação**” (Regina), “**meu papel foi de mediadora**” (Fátima e Ozita) demonstram que, ao realizarem a reflexão crítica, as partícipes entendem que exerceram o papel de mediadoras ao desenvolverem a prática pedagógica. Renata reconhece o que faltou em sua aula, quando afirma: “**mas construir o papel de mediadora, eu não fiz isso não**”. No momento em que as partícipes afirmaram que na prática pedagógica desenvolvida houve situação mediadora, deveríamos ter pedido esclarecimentos sobre o que significa mediação. Seria a oportunidade para as professoras refletirem e expressarem o sentido enunciado para mediação, oportunizando a negociação destes sentidos e o compartilhamento do significado do que é mediar no processo ensino-aprendizagem. Neste estudo, estamos considerando mediação como processo em que um elemento intermediário intervém em uma relação, possibilitando que esta deixe de ser direta e passe a ser mediada por um terceiro elemento mediador.

Embora Regina reconheça que tenha exercido o papel de mediadora, em alguns momentos, seu enunciado reitera a afirmação de que na aula houve o predomínio da exposição ao afirmar: “**a exposição**”. Se na interação não aconteceu alternância da fala da professora e dos alunos, as réplicas restringiram-se à forma mínima, pois ocorreram por simples respostas afirmativas ou negativas.

Fátima, por sua vez, afirma que, no exercício da prática pedagógica, exerceu o papel de mediadora: “**O meu papel foi de mediadora**” e justifica: “[...] **eu procurei conduzir a reflexão de forma que eles sistematizassem aquilo que eles já sabiam**”, ou seja, a partir de suas vivências, experiências e dos conhecimentos muitas vezes espontâneos e fragmentados que já traziam, a fim de que eles os sistematizassem, não se colocando na posição de detentora do conhecimento, mas como mediadora que partia das indagações realizadas pelos alunos. Ozita, por sua vez, afirma: “**Ali meu papel foi de mediadora**, justificando: “[...] **eu tentei possibilitar oportunidade para que eles participassem, se envolvessem mesmo**”.

De acordo com Vigotski (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos mediados. É por meio do processo de mediação que as funções psicológicas superiores do indivíduo se desenvolvem. Nesse processo, instrumentos

e signos, ao serem utilizados, possibilitam que o indivíduo controle seu próprio comportamento por meio do uso e da criação de artefatos mediadores.

A principal diferença entre o instrumento e o signo está nas diferentes formas de orientação do comportamento humano. O instrumento tem como função conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade, provocando mudanças. É orientado externamente, enquanto que o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. A atividade interna é dirigida para o controle do próprio indivíduo, é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007).

Assim, a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas essencialmente mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. De acordo com o autor, a mediação é um processo de intervenção de um elemento numa relação. Nesse processo, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

As possibilidades de aprendizagem não estão no nível de desenvolvimento do indivíduo, apenas nos processos que nela já amadureceram, mas também no nível de desenvolvimento das funções que ainda não estão amadurecidas, ou seja, na zona de desenvolvimento iminente. Conforme Prestes (2010, p. 173), é na zona de desenvolvimento iminente que se encontra o campo das possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, mas não existe obrigatoriedade de ocorrência, pois,

[...] se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só o amadurecimento.

Nesse contexto, a função do professor é propiciar, em contextos colaborativos, ações desafiadoras no processo ensino-aprendizagem, a fim de atingir a zona de desenvolvimento iminente.

O homem constrói suas relações, interagindo com o outro, na medida em que vai construindo sua consciência individual. Assim, a mediação exerce uma função importante na formação social do homem, haja vista que o indivíduo não pode ser compreendido, se não levarmos em conta seu meio cultural, assim como não podemos entender a sociedade sem a ação dos indivíduos que utilizam e produzem de forma compartilhada instrumentos para suprir suas necessidades. É o processo mediador que possibilita a interação dialógica entre professores e alunos, permitindo que ouçam uns aos outros, confrontem ideias, compreensões, reflexões, questionamentos, resultando em aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir apresentamos um episódio em que os partícipes Regina, Renata e Afranio, ao refletirem sobre o questionamento: **sua prática pedagógica é colaborativa?**, expressam em seus enunciados o entendimento de que a prática pedagógica que desenvolvem necessita apresentar determinadas características para ser considerada colaborativa.

Episódio 19

Regina: - **Em parte.**

Ozita; - Por que em parte?

Regina: - Porque falta ainda ver como você observou, como eu também observei a **gente deu alguns cortes, a gente não conversou muito.** Então é assim, faltaram mais esses aspectos.

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 20

Renata: - **Ah! Acho que não Ozita.**

Ozita: - Por que você não considera colaborativa?

Renata: - Eu acho que ela não foi colaborativa na perspectiva da interação com o outro. **Porque na prática pedagógica colaborativa o outro é tão outro quanto eu.** E naquele momento os meus alunos não foram tão outros quanto eu. Como eu disse: Foi 90% eu e 10% eles. E não deveria ter sido assim. Agora, se eu penso na perspectiva colaborativa prática, ou seja, eu colaborei - de termos práticos, não "tô" falando de reflexivo nem de formação - eu colaborei para eles adquirirem novos conhecimentos. Colaborei! Mas, não da forma como eu poderia ter feito.

Ozita: - Certo!

Renata: - Entendeu o que eu quis dizer?

Ozita: - Entendi.

Renata: - **Em termos práticos, eu, eu colaborei sim.**

Ozita: - Não, eu acho que na tua prática não teve a colaboração...

Renata: - Pois é...

Ozita: - Eu acho que teve a cooperação.

Renata: - **A cooperação. Isso! Pronto, era isso que eu ia dizer!**

(Pós-observação da aula de Renata realizada em 27.10.13)

Episódio 21

Afrânio: - Prática colaborativa (pausa) assim **quando eu planejei, eu não planejei com os alunos a aula.** Como a gente poderia fazer essa aula. Talvez pudesse eu ter pensado: como é que a gente poderia fazer essa aula? Eu não pensei, mas é assim colaboração no sentido de que de certa forma quando você tá fazendo a aula o aluno contribui comigo.

Ozita: - É não é só a questão do planejar.

Afrânio: - É. Eu sei

Ozita: - Planejar, ser colaborativa. É mesmo no momento da execução da aula, do desenvolvimento da aula, uns estarem colaborando com o outro, é ter o compartilhamento de ideias, pois no momento que se compartilha as ideias, é uma

oportunidade para que tenha colaboração. O aluno expandir o seu pensamento. Você considera que se fez isso?

Afrânio: – **Colaboração nesse sentido, antes, durante. Antes não houve essa colaboração né**, mas durante de certa forma acredito que sim, tanto eles comigo como eu com eles, sobretudo no sentido de [...]

Ozita: – O que lhe leva a pensar que sim?

Afrânio: – Assim, porque quando você está na aula, você de certa forma acaba se avaliando mesmo né, há uma avaliação. Então, quando você percebe a própria turma, eu poderia ter feito isso, **de certa forma mesmo o aluno calado ele colabora com você, mesmo o aluno que não tá interessado ele colabora nesse sentido**. Como que eu posso fazer para né, eu preciso fazer alguma coisa, então de qualquer forma desperta alguma coisa nesse sentido, ao tempo que eu estou colaborando, **às vezes tem aluno calado, mas também está atento né**, ninguém sabe, não deu pra medir isso aí.

Ozita: – É, mas a colaboração tem que ser recíproca né, porque se só um, por exemplo, o aluno está calado e você acha que tá colaborando com ele, mas aí não está tendo a colaboração, está tendo a cooperação.

Afrânio: – No caso eu paro com ele né

Ozita: – É a cooperação, se só você tiver colaborando com ele, você não tiver é, a parte dele.

Afrânio: – Eu digo assim em termo de turma não individual entendeu? Como turma, mas individual nesse sentido também.

Ozita: – Não é, porque quando você coloca assim, não eu possa tá falando, ele tá calado, mas eu está colaborando. Então se ele não participar ele ficar calado, não está tendo aí uma colaboração, porque para existir a colaboração, é preciso que tenha compartilhamento, o diálogo, a discussão, confronto, o feedback.

Afrânio: – **Esse feedback é que não tem**.

Ozita: – Se não tiver com essa característica, não tiver isso aí, a gente não pode afirmar que houve uma colaboração. O que predomina aí pode ter sido é monólogo, se for unilateral, mais de sua parte, é uma cooperação ou então se for mais da parte deles e não ter (confusão).

Afrânio: – **Eu acho que foi mais da minha parte do que da parte de alguns**.

(Pós-observação da aula de Afranio realizada em 30.10.13)

Episódio 22

Fátima: – Deixa eu ver bem aqui, **tomando esse princípio de que na colaboração eu dou mas também recebo**.

Ozita: – Todos têm voz, todos têm vez, todos se posicionam, existe um compartilhamento do conhecimento.

Fátima: – **Sim, sem dúvida, até me sinto muito incomodada quando eu chego numa sala onde eu falo muito sozinha e não tenho o retorno do meu aluno, não tenho essa troca que pode ser num olhar, pode ser num acenar de cabeça, pode ser num levantar de sobrelhas, pode ser num posicionamento, pode ser num discordar também, porque eu tenho alguns alunos nessa sala em especial que eles são muito assim do concordar e do discordar**. Então eu posso mencionar, por exemplo, quatro alunos que eu gosto muito da fala deles, que é a dona Maria dos Reis, que ela não é só de dizer “amém”.

(Pós-observação da aula de Fátima realizada em 17.11.13)

Episódio 23

Ozita: – **Se é eu não vou afirmar, assim, mas eu tento fazer com que ela seja colaborativa**, por quê? Quando eu te disse que nós construímos juntos, tanto eu,

porque na hora que eu pedi a eles para interpretar, para falar o quê eles compreendiam, pedi o colega que explicasse ou então quando ele mesmo explicasse, dizendo: “O que é que vocês acham?” e tudo. Ali era uma forma da gente está construindo junto esse conhecimento e nessa construção juntos, era uma construção coletiva porque a gente estava [...] ou colaborativa, **porque a gente estava com um só objetivo**. Então, aí **a gente estava se ajudando mutuamente**. Então eu acho que foi pelo menos eu tentei que fosse colaborativa.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada 09.05.14)

Ao refletir sobre o questionamento **“Sua prática pedagógica é colaborativa?”**, no episódio 19, Regina respondeu com a enunciação: **“em parte”**. A professora Ozita cria contexto de confronto com a provocação: **“Por que em parte?”**. A professora Regina justifica: **“a gente deu alguns cortes, a gente não conversou muito”**. A partícipe evidencia sua compreensão de que, para ocorrer a colaboração, é necessário que a prática pedagógica seja interativa e que a colaboração se constitui em um processo dialógico que requer ouvir o outro. Para Magalhães (2011, p. 18), a colaboração não implica apenas em prática interativa e dialógica, pois envolve o “[...] co-pensar e agir de forma a ouvir e compreender o outro, mas também para questionar com base em argumentos concretos”.

O contexto interativo desencadeado na pós-observação contribuiu para que Renata refletisse sobre a questão levantada por Ozita e expressasse a enunciação **“ah! Acho que não, Ozita”**, fazendo nos entender que Renata tem dúvida se sua prática pedagógica é colaborativa. Em busca de refletir criticamente sobre o nosso agir, Ozita provocou o conflito ao questionar: **por que você não considera colaborativa?”**. Renata justifica que, na prática colaborativa, **“o outro é tão outro quanto eu”**, o que nos leva a compreensão de que, para a prática ser colaborativa, é necessário que não exista hierarquia entre professor e aluno. Esclarece que no desenvolvimento da prática, ela foi o sujeito central do processo, pois houve o predomínio de sua voz quando afirma: **“foi 90% eu e 10% eles”**. Nesse momento, a reflexão de Renata nos faz compreender que tem dúvida do que seja colaboração, afirmando **“em termos práticos, eu colaborei sim”**. Nesse momento, perdemos a oportunidade de contribuir para que a partícipe expandisse a compreensão do que significa colaborar, ao nos adiantarmos e explicarmos à Renata que na aula houve cooperação, o que ela prontamente concordou ao enunciar: **“a cooperação. Isso! Pronto, era isso que eu ia dizer”**.

No processo de interação, compreendemos que colaboração não é cooperação. A colaboração acontece em situações que existem iguais

possibilidades de negociação e responsabilidade com mútuas concordâncias, marcada pelo trabalho conjunto, apoio mútuo e definição coletiva dos objetivos. Enquanto que a cooperação não resulta da ajuda mútua na execução das tarefas, de decisões conjuntas dos membros do grupo. Existindo posições desiguais e hierárquicas entre os participantes (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011).

O questionamento **“Sua prática pedagógica é colaborativa?”** possibilitou ao partícipe Afranio refletir sobre a prática e emitir o enunciado **“quando eu planejei, eu não planejei com os alunos”**. A resposta do partícipe nos direcionou à compreensão de que, para ele, a colaboração restringe-se ao ato de planejar com os alunos. Ozita continuou a criar contexto colaborativo com o argumento: **“não é só a questão do planejar”**. Ozita explica que para existir colaboração é necessário compartilhamento de ideias e continuou criando zona de conflito, questionando Afranio: **“você considera que se vê isso?”** Afranio assume que, na prática desenvolvida, não houve colaboração com o enunciado: **“Colaboração, nesse sentido, antes, durante. Antes não houve essa colaboração né, mas durante de certa forma acredito que sim”**. Com a intenção de continuar promovendo a reflexão crítica da prática pedagógica do professor Afranio, Ozita indagou: **“O que lhe leva a pensar que sim?”**. Afranio respondeu: **“mesmo o aluno calado, ele colabora com você, mesmo o aluno que não está interessado ele colabora nesse sentido”**. Isso nos levou a compreender que ele não tem clareza do significado de colaboração.

Na interação dialógica desenvolvida em colaboração, procuramos contribuir para que Afranio compreendesse que apenas planejar junto não significa colaborar, uma vez que o processo colaborativo requer compartilhamento e confronto de ideias, interação dialógica, discussão, reciprocidade e feedback²⁹. Ao refletir sobre os argumentos colocados por Ozita, o partícipe admite **“esse feedback é que não tem”**. Ozita procurou expandir a compreensão de colaboração de Afranio, esclarecendo que caso a relação não apresente essas características, **compartilhamento e confronto de ideias, interação dialógica, discussão, reciprocidade, feedback**, não podemos afirmar que existe colaboração e sim cooperação.

²⁹ Segundo o dicionário Oxford (2010) significa retorno.

Para Bakhtin (2002, 2011), quando a relação pedagógica é permeada por vozes monológicas e/ou de autoridade privilegia a consciência individual, impossibilitando a reflexão crítica no processo ensino-aprendizagem, haja vista que a prática pedagógica crítica se efetiva, por meio de réplicas elaboradas, ficando, portanto, a reflexão no nível técnico, porque se preocupa somente em aplicar objetivos definidos por outros, não expandindo sua forma de pensar. A reflexão, quando se restringe ao nível técnico, tem como função aplicar a teoria na prática pedagógica, de forma instrumental, seguindo técnicas científicas, assim como proporcionar o critério da verdade da teoria, de forma imediata e direta, e a função da colaboração é o questionamento de relações hierárquicas entre professor/aluno, como também das ações pedagógicas, que não proporcionam o compartilhamento de significados (MAGALHÃES, 2011).

O curso de formação docente para a Educação Superior que possibilita a reflexão crítica colabora com a formação crítica do professor universitário, pois, além de aguçar as diferentes formas de aprender, esclarece que muitas ações do professor em sala de aula são reflexos da prática pedagógica de ex-professores. Dessa forma, a formação docente na perspectiva crítica possibilita aos professores desenvolver prática crítica, que propicia condições para transformações, uma vez que se tornam profissionais capazes de analisar sua realidade social e cultural com elevado nível de consciência.

O questionamento: **“sua prática pedagógica é colaborativa”?** foi retomado em sessão reflexiva com Fátima e Ozita. A partícipe Fátima considera que desenvolve prática pedagógica colaborativa, ao afirmar: **“sim, sem dúvida [...]”** enquanto que a partícipe Ozita deixa evidência de que têm dúvidas, quando enuncia **“se é, eu não vou afirmar [...] mas eu tento fazer com que ela seja colaborativa”**. Fátima compreende que na colaboração existe reciprocidade, ao expressar em seu enunciado: **“tomando esse princípio de que na colaboração eu dou mais também recebo”**. O enunciado da partícipe encontra fundamentos nas palavras de Oliveira e Magalhães (2011, p. 69), quando estes afirmam que a colaboração ocorre a partir “[...] das interações e trocas conflituosas que se organizam a partir de ações conjuntas”. Ressalta, ainda, ficar incomodada quando, ao adentrar a sala de aula, só sua voz prevalece quando não tem retorno dos alunos, conforme relata: **“me sinto muito incomodada quando eu chego numa sala aonde eu falo muito sozinha e não tenho o retorno do meu aluno, não**

tenho essa troca que pode ser num olhar, pode ser num acenar de cabeça, pode ser num levantar de sobrancelhas, pode ser num posicionamento, pode ser num discordar também, porque eu tenho alguns alunos nessa sala em especial que eles são muito assim do concordar e do discordar”. Isso significa que compreende o processo de colaboração como uma tarefa de construção conjunta, por meio do qual:

[...] professores e alunos buscam oportunidades iguais para apresentar e discutir criticamente valores, significações, teorias de ensino e aprendizagem, numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula. (ROMERO, 1998, p. 137)

No processo colaborativo desencadeado, discutimos e compreendemos que para que a colaboração ocorra é necessário que todos tenham os mesmos objetivos. Entendimo esse expresso na enunciação de Ozita, ao relatar que tentou que sua prática pedagógica fosse colaborativa, assim justificando: **“porque a gente estava com um só objetivo”**. Então, aí **“a gente estava se ajudando mutuamente”**. Compreendemos que a colaboração é estabelecida pelo trabalho coletivo, pela definição de objetivos e motivos comuns assumidos coletivamente (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011).

Dessa forma, o contexto colaborativo possibilitou aos professores Regina, Renata e Afranio entender que quando não oferecem oportunidade para os alunos externarem seu pensamento e compartilharem suas experiências, poderão estar formando pessoas individualistas, por não possibilitarem aos alunos expressar e compartilhar suas ideias, por meio de réplicas elaboradas. Ademais, o contexto colaborativo possibilitou aos partícipes compreenderem que diálogo mínimo no desenvolvimento da prática pedagógica torna suas vozes autoritárias. Além disso, ficou explícito para eles que, quando os professores não oportunizam aos seus alunos fazer o contraponto dos enunciados e enunciações expressas na interação verbal, afastam deles a possibilidade de explicitar suas compreensões e realizar a flexibilidade crítica, ficando a reflexão em nível técnico, no qual, a base é o treinamento de habilidades comportamentais como obediência, aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, o que evidencia a prática pedagógica acrítica, em que existe ausência de análise da realidade vivida.

Com base no discurso de Fátima e Ozita, depreendemos que as professoras utilizam a voz persuasiva, pois estão abertas para ouvir os alunos, dando a eles condição de participar e expor suas ideias, por meio de réplicas elaboradas, que evidenciam expansão do conhecimento. Ao utilizar a prática crítica, as professoras criaram condições para que os alunos refletissem criticamente sobre seu próprio processo de aprendizagem **“me sinto incomodada quando eu chego na sala de aula e não tenho o retorno de meu aluno, não tenho essa troca [...]”** (Fátima); **“nós construímos juntos, tanto eu, porque na hora que eu pedi a eles para interpretar, para falar o quê eles compreendiam, pedir o colega que explicasse ou então quando ele mesmo explicasse dizendo: o que é que vocês acham?”** (Ozita). Ademais, a reflexão possibilita aos professores e alunos elevar seus níveis de consciência, repensar suas ações e tornar-se agentes ativos de transformação social, configurando-se como uma reflexão caracterizada em nível crítico. Porém, é importante ressaltar nesse processo crítico-reflexivo e colaborativo, que a reflexão crítica oportuniza o empoderamento de seus praticantes implicando em um trabalho colaborativo. O professor que realiza a prática crítica colaborativa compreende a educação como prática social, de modo que, no processo formativo, professores e alunos tornam-se agentes sociais provocadores de transformação.

Ibiapina e Magalhães (2009, p. 16) elencam três condições essenciais para que professores e alunos aprendam a colaborar:

1^a – necessidade de engajamento na produção conjunta de explicações e compreensões das práticas sociais em que a linguagem represente o constructo central do processo de produção de conhecimento e de compreensão das práticas educacionais;

2^a - construção de ambiente de estudo, discussão e reflexão em que o respeito mútuo predomine e os caminhos abertos promovam o desenvolvimento de práticas criativas tanto de pesquisadores quanto de professores;

3^a – compreensão de que o desenvolvimento é processo conjunto, colaborativo, espaço do nós -, não é processo que se realiza no isolamento, mas na solidariedade, na busca da superação do individualismo.

Acrescentamos a essas condições, a criação de oportunidade para reflexão crítica da prática para que professores possam olhar para suas próprias ações e

para a dos outros, analisando as questões que desejam transformar, contribuindo para a reconstrução da prática pedagógica. Dessa forma, compreendemos que é exequível na contemporaneidade “[...] considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu” (LIBERALI, 2008, p. 16). Por sua vez, a reflexão crítica, em contexto colaborativo, contribui para formação crítica dos alunos, pois a reflexão alicerçada pela colaboração abrange a dialética entre teoria e realidade.

Com o objetivo de continuar desenvolvendo o contexto de colaboração, Ozita lança o questionamento aos partícipes: **Você considera que os conhecimentos trabalhados contribuíram para a formação crítica dos alunos?** Apresentamos episódios de situações de interação em que o foco é a compreensão dos partícipes sobre a formação crítica dos alunos.

Episódio 24

Regina: **Também.**

Ozita: Como?

Regina: Como? **A partir do momento que eles perceberam que deviam, o que não deviam fazer**, saíram de uma situação de um conhecimento que eles não tinham a convicção, **o porquê daquilo** e agora de forma científica, eles sabem o quanto estaria errado né. **Se eles se defrontassem com uma situação que não está correta eles vão saber se posicionar**, porque eles já **conhecem toda a teoria**.

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 25

Pedrita: **Contribuem não só para formação técnica, mas para formação humana também, para formação científica**, porque eles precisam conhecer o que a constituição diz para trabalhar com isso no dia a dia, mas a questão da formação cidadã e formação humana né, o fato de eles entenderem que o voto não é apenas uma obrigação e sim eles precisam desenvolver aquilo no contexto da cidadania, eu acho que teve aí pelo menos a necessidade do duplo aspecto né de **formação teórica, mas também de formação cidadã**.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

Episódio 26

Renata: Os conteúdos trabalhados... **Não sei... Acho que não!**

Ozita: Como assim que você diz que não?

Renata: Ou talvez sim. Os conhecimentos trabalhados, ou seja, os conteúdos todos que eu trabalhei.

Ozita: É, todos que você trabalhou. A questão do artigo científico...

Renata: – **Não...**

Ozita: – Mas você acha que aquela aula, ela contribuiu para formar os alunos criticamente?

Renata: – É, **se a gente pensar que cada um deles saiu de lá tocado da necessidade de fazer pesquisa e de divulgar a pesquisa, sim! Sim, posso dizer que sim.**

Ozita: – Pois é, porque fez ele pensar [...]

Renata: – É, ele pensar.

Ozita: – Embora a gente saiba que a reflexão crítica, ela não é individual.

Renata: – É, ela é em conjunto.

(Pós-observação da aula de Renata realizada em 27.10.13)

Episódio 27

Afranio: - **Eu considero que sim**, a gente pensou sobre, olha a ideia de trabalho o que é que o trabalho que é que é mais valorizado, o que é digno, o outro não é. Por exemplo, da cigarra nós trouxemos essas questões né.

(Pós-observação da aula de Afranio realizada em 30.10.13)

Episódio 28

Fátima: – **Sim, sem dúvida.**

Ozita: – Como?

Fátima: – Mudando a postura deles em relação a determinadas situações que eles se sentem incomodados, situações que eles consideravam prejudiciais para eles e para outras pessoas, como foi o caso do exemplo que eu dei com relação à questão étnico racial. Hoje quando eles vão para sala de aula, **eles logo questionam se na escola não tem um projeto para a educação étnico racial, eles se incomodam se na escola não tem uma biblioteca, se a biblioteca tá fechada.** Quando eu falo a biblioteca, eu não estou falando do conhecimento das disciplinas que eu ministrei, eu estou falando das disciplinas do curso. Mas se eu percebo que eles se questionam, se eles se incomodam, porque na escola tem uma biblioteca que ela não está sendo usada, e isso ele sabe que o aluno está tendo perdas, vai ter consequências nessa formação deles, então isso para mim é uma forma deles estarem já atuando, não diria atuando, mas é um passo para eles poderem querer mudar aquilo dali, se ele estiver naquela escola programando alguma coisa para que aquele espaço seja utilizado, realizando um projeto para aquilo que eles perceberam em relação à questão étnico racial, à questão ambiental, à questão da violência seja modificada, então para mim isso é uma forma.

Ozita: – **No momento que você faz, proporciona, dá oportunidades para que eles pensem sobre determinadas situações e se posicionem sobre determinadas situações, você está dando essa formação crítica,** fazendo com que eles parem, pensem e se posicionem, apresentem seus argumentos, apresentem seus contrapontos ou concordando ou discordando, mas de uma forma consciente, sabendo porque está concordando, porque está discordando.

(Pós-observação da aula de Fátima realizada em 17.11.13)

Episódio 29

Ozita: – **Eles contribuem, Afrânio**, porque **a gente não pode viver sem a reflexão.** Nós não vivemos sem pensar. A reflexão é o pensar como vai agir ou como agir.

Afranio: – E o pensar crítico?

Ozita: – Pronto, pois é isso que eu quis dizer para eles. Porque o pensar crítico, porque refletir [...] foi isso que eu quis mostrar para eles na aula. Que refletir, todo mundo reflete,

mas não é uma reflexão crítica, que a reflexão ela precisa ser crítica. Por que ela precisa ser crítica? Porque nós precisamos olhar para o que nós fazemos com um outro olhar, com um olhar crítico. Até disse pra eles: “É muito fácil a gente ver o defeito dos outros”. Eu me lembro que um exemplo foi esse: “É muito fácil a gente ver o defeito dos outros”. Eu dizer: “Afrânio tu tem um defeito, isso, isso e isso, e o meu? Tua prática é isso, isso e isso, e a minha?” Então, **isso vai contribuir para eles passarem a pensar também na prática deles, mas com um olhar crítico e também como ela é coletiva, ele também ver a voz do outro, o pensamento do outro, saber ouvir o outro e compreender, aceitar o que o outro também analise. A análise que o outro também faz da prática dele.**

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.13)

Na interação dialógica entre os partícipes ficou evidente, nos episódios 24, 27, 28, 29 que Regina (**Também**), Afranio (**Eu considero que sim**), Fátima (**sim, sem dúvida**) e Ozita (**Eles contribuem Afranio**) consideram que os conhecimentos trabalhados na aula contribuem para a formação crítica dos alunos. Enquanto que Pedrita, no episódio 25, ressalta que: **“contribuem não só para a formação técnica, mas para a humana também, para formação científica”**. A professora Ozita, na busca de criar novos contextos de colaboração para que a partícipe Regina avançasse na compreensão do processo de formação crítica dos alunos, indagou-lhe: **como?**

Regina faz uma pausa, questiona: **“como?”**, e expressa, em seu enunciado, a compreensão de que: **“a partir do momento em que eles percebem o que deve e o que não devem fazer”** saem de uma situação de um conhecimento do qual não têm convicção, **“o porquê daquilo”** e de forma científica passam a saber quando estão errados, ao afirmar: **“se eles se defrontassem com uma situação que não está correta eles vão saber se posicionar, porque eles já conhecem toda a teoria”**. De acordo com Leontiev (1978), a percepção é um nível elementar da consciência. O professor, ao desenvolver a prática pedagógica, deve extrapolar o nível da percepção, que se restringe às características externas, do que é visível, sensitivo, embora o conhecimento perceptivo seja necessário, não revela a essência do fenômeno. Para Afanasiev (1968, p. 186): “[...] só o conhecimento das leis, da essência das coisas, pode servir de guia ao homem em sua atividade prática”.

De acordo com a Abordagem Sócio-Histórica, o homem é produto e produtor das circunstâncias e da educação. Portanto, a educação, assim como os demais ambientes sociais, possibilita a formação da consciência. O professor como agente educativo tem como função propiciar uma formação que leve ao desenvolvimento intelectual do aluno para que ele possa agir conscientemente, como expressa

Regina no enunciado: **“saber o porquê daquilo”** no ambiente em que vive, a fim de que possa transformar a realidade social. O que possibilita essa tomada de consciência é a reflexão, pois a reflexividade crítica dá condições para o aluno pensar sobre, construir, desconstruir e reconstruir formas fossilizadas de pensar e agir.

O enunciado de Regina **“Se eles se defrontassem com uma situação que não está correta, eles vão saber se posicionar** porque eles já **conhecem toda a teoria”** demonstra a compreensão de que o conhecimento teórico orienta a ação. Para Vasquez (2007, p. 116), a teoria “[...] que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens”. Nesse sentido, compreendemos que a teoria-prática formam uma unidade, uma vez que a prática, como fim da teoria, requer uma relação consciente com ela ou a consciência de que a teoria supre a necessidade da prática.

A partícipe Ozita, no episódio 29, justifica a contribuição dos conteúdos trabalhados na formação crítica dos alunos, ao afirmar **“a gente não pode viver sem a reflexão. Nós não vivemos sem pensar. A reflexão é o pensar como vai agir ou como agir”**. A justificativa da partícipe serviu de fio condutor para que Afranio contribuísse para que Ozita avançasse em novos voos do pensamento, ao perguntar: **“e o pensar crítico?”**. A partícipe ressalta a importância do olhar crítico sobre a prática, quando expressa o enunciado: **“isso vai contribuir para eles passarem a pensar também na prática deles, mas com um olhar crítico e também como ela é coletiva, ele também ouvir a voz do outro, o pensamento do outro, saber ouvir o outro e compreender, aceitar que o outro também analise. A análise que o outro também faz da prática dele”**. Refletir criticamente envolve compreensão da necessidade do outro, pois é a partir do questionamento, do confronto de ideias que os professores tornam-se conscientes de suas ações e abandonam práticas mecânicas e fossilizadas.

A interação dialógica desenvolvida no episódio 28 com Fátima provocou conflito quando esta afirmou que os conteúdos trabalhados em sua aula contribuíram para a formação crítica dos alunos e Ozita questionou: **“como?”**. Fátima esclarece que **“mudando a postura deles em relação a determinadas situações em que se sentem incomodados, situações que eles consideram prejudiciais para eles e para as outras pessoas”**. Ao esclarecer seu entendimento, a partícipe, a partir de seu enunciado, deixa evidente que os

conteúdos trabalhados contribuem para que os alunos, ao se depararem com situações incômodas, possam ter um olhar crítico e questionador do porquê de determinada situação que vivenciam no contexto em que vivem, afirmando: **“eles logo questionam se na escola não tem um projeto para a educação étnico racial, eles se incomodam se na escola não tem uma biblioteca, se a biblioteca tá fechada”**.

Segundo Oliveira e Magalhães (2011, p. 70), o senso crítico “[...] não nasce do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, nas práticas sociais”. Nesse sentido, compreendemos que a professora, ao pensar e agir dessa forma, desenvolve uma prática pedagógica que forma alunos críticos.

Quando o aluno se posiciona com consciência, apresenta argumentações que levam a novas produções político-culturais que o fazem questionar e repensar o autoritarismo e dogmas, que se apresentam em práticas cristalizadas (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011). Segundo as autoras, as práticas fossilizadas se revelam por meio da supremacia da voz autoritária do professor em seu discurso de transmissão do conhecimento, diferentemente do discurso persuasivo, que provoca o desenvolvimento do nível de criticidade dos alunos por meio das réplicas elaboradas.

O desenvolvimento humano acontece em um processo conjunto e colaborativo, espaço do nós (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011), em que são expressas diferentes posições, uma vez que as vozes de todos os indivíduos têm igual valor. Esse contexto possibilita que a prática pedagógica seja questionadora, tenha espaço da contrapalavra (réplica elaborada), o que caracteriza uma prática crítica. No processo de formação crítica, todos têm vez e voz no compartilhamento da produção do conhecimento, o que possibilita “[...] que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu” (LIBERALI, 2008, p. 16).

Ao realizarmos a reflexão crítica em contexto colaborativo e analisarmos a prática pedagógica dos partícipes Regina, Pedrita, Renata e Afranio, evidenciamos que houve o predomínio de uma aula teórica, expositiva, prevalecendo a voz dos professores, o que tornou a aula monótona, haja vista que os alunos não participaram ativamente. Assim, ficou claro para eles que, naquela aula, apresentaram indícios de voz de autoridade, porque a aula foi monológica, em consequência, na interação verbal ocorreu a réplica mínima, pois quase não houve

acréscimo de informações, por parte dos alunos devido à falta de alternância dos enunciados e enunciações expressos pelos professores e alunos. Entendemos que, se os partícipes, ao desenvolverem a prática pedagógica, tivessem instigado mais os alunos a interagir, a dialogar, a aula teria sido mais interativa.

As reflexões coletivas contribuíram, também, para que os partícipes, Regina, Pedrita, Renata e Afranio, compreendessem que a prática pedagógica desenvolvida na aula evidenciou tendência para uma prática não crítica, porque, conforme constataram, quase não houve questionamentos, contrapontos, compartilhamento de conhecimentos, que promovem a formação de alunos críticos. Nesse processo, há predominância do nível de reflexão técnico que tem como função a aplicabilidade de forma instrumental da teoria na prática pedagógica orientada pela técnica científica, sendo a função da colaboração o questionamento das ações pedagógicas, que não proporcionam o compartilhamento de significados.

Levando em conta que o processo de formação vivenciado pelos professores influencia na prática que desenvolvem, compreendemos que a formação dos partícipes apresenta predominância da perspectiva de formação de tecnólogo do ensino, que é baseada na dissociação entre teoria e prática, na transmissão de conhecimentos, que segue um currículo normativo e disciplinar, com foco de sua formação centrado no que o professor deve saber e fazer sem preocupar-se com o fundamento da prática.

Ao refletirmos e analisarmos os enunciados e enunciações colaborativamente, ficou evidente que as professoras Fátima e Ozita usaram na aula filmada a voz persuasiva, pois constantemente estava instigando os alunos a expressar seus posicionamentos, haja vista que tiveram a preocupação de criar condições para que todos dialogassem, compartilhassem ideias, ouvissem e fossem ouvidos. Na aula, identificamos a tendência para a prática crítica, pois foram criados espaços-tempos de produção colaborativa, sendo teoria-prática uma unidade. Essa perspectiva de formação está voltada para a formação do aluno como agente social, que tem como um dos pilares básicos a formação teórica de qualidade, em que o conhecimento é construído de forma coletiva. No que se refere ao nível de reflexividade, consideramos que há predominância do nível crítico.

Compreendemos que os professores estão em permanente desenvolvimento e que, nesse processo, a reflexão crítica e a colaboração são propiciadoras de transformações na prática. No processo reflexivo e colaborativo, os partícipes

evidenciam a necessidade de rever a prática pedagógica quando questionamos: **como você trabalharia os conhecimentos de forma diferente?**

Episódio 30

Renata: - **Pois é, essa pergunta que é a dolorida da história.** Bom, de fato, **facilitando, incentivando e motivando a fala, né? A interação**, como tu diz, eu podia ter pego a fala de um, ter colocado, provocado o outro, dito para o outro complementar, pedindo que o outro se posicionasse, né? Embora a gente saiba que, também, naquela sala tinha vários alunos muito tímidos, por exemplo, alunos que passam o curso inteiro e que a gente não escuta a voz.

(Pós-observação realizada em 27.10.13)

Episódio 31

Fátima – [...] **a gente poderia ter partido num primeiro momento de uma observação, eu poderia ter ido para uma prática, [...]** porque nós fizemos assim, **nós partimos da teoria para a prática, eu poderia ter partido da prática para a teoria também**, a gente poderia ter gravado uma aula de um professor, poderia ter ido *in loco* né, ou uma experiência de educação de jovens e adultos em realidades diferentes, poderia ter ido no sistema carcerário, poderia ter ido numa comunidade rural, poderia ter ido num centro urbano e depois a gente faria esse contraponto, levando isso para sala de aula, refletindo sobre como aquela aula foi conduzida e a partir daí procurar identificar os conceitos da teoria dele ou não, se existiu ali dentro. Primeiro a gente tentaria identificar esses conceitos, depois a gente nomearia esses conceitos, porque eu não poderia dizer: “Ah, eu tô trabalhando com essa fase porque eles ainda não conheciam”. Mas a gente poderia pegar a essência disso, então se de repente a professora estava trabalhando apenas com o método fonético, de repente os sons ou eu pegaria outra realidade onde a professora trabalharia a leitura de um, depois a leitura da palavra, **ai eu partiria da prática, eu partiria do todo para as partes, mas no caso eu parti da parte para o todo, não é isso?**

(Pós-observação realizada em 17.11.13)

O questionamento desencadeado na interação dialógica da pós-observação das aulas de Renata e de Fátima: **“como você trabalharia os conhecimentos de forma diferente”** provocou conflito na partícipe Renata, após refletir sobre a questão, respondeu: **“pois é, essa pergunta que é a dolorida da história”**, evidenciando dificuldade para responder a pergunta formulada, mas apresentou outras possibilidades de desenvolver a prática pedagógica quando afirma: **“facilitando, incentivando e motivando a fala, né? A interação [...]”**. Em seu enunciado, Renata buscou alternativas para novas ações ao reconhecer que necessita provocar situação dialógica na prática pedagógica que desenvolve, assim, em outras aulas procuraria motivar mais os alunos a se posicionarem.

Fátima demonstrou conflito ao responder o questionamento quando apresentou o enunciado: “[...] **a gente poderia ter partido num primeiro momento de uma observação, eu poderia ter ido para uma prática, [...] porque nós fizemos assim, nós partimos da teoria para a prática, eu poderia ter partido da prática para a teoria também [...]**”. finalizando, “ [...] **aí eu partiria da prática, eu partiria do todo para as partes, mas no caso eu parti da parte para o todo, não é isso?**” A partir da confrontação, a participante apresentou sugestões de atividades para atender a necessidade de sua prática pedagógica, mas não apresentou explicações que sustentem sua compreensão ao demonstrar que ainda não está claro para ela que teoria-prática formam uma unidade indissolúvel ao afirmar: “**nós partimos da teoria para a prática, eu poderia ter partido da prática para a teoria também [...]**”. O enunciado de Fátima nos fez compreender que ela compreende teoria e prática como momentos distintos. A prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica com ela, pois não é desprovida de fundamento teórico.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 179):

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade.

Dessa forma, compreendemos a importância que a unidade teoria-prática assume no processo formativo do aluno, haja vista que não existe supremacia da teoria sobre a prática e vice-versa. É importante destacar que a explicitação da unidade teoria-prática requer reflexão crítica, análise e síntese, portanto, o olhar sobre a prática não pode ser um olhar do senso comum³⁰. Esse movimento exige que a prática pedagógica seja baseada em uma interação dialógica, na qual prevaleça a voz persuasiva, com réplicas elaboradas, tendo a reflexão crítica e a colaboração a função de questionar as práticas fossilizadas.

O exercício de reflexividade crítica em contexto colaborativo criou condições para que os docentes, participantes da investigação, elevassem o nível de consciência sobre a prática pedagógica que desenvolvem, assim como contribuiu para explicitar a unidade teoria-prática do processo ensino-aprendizagem no ensino universitário,

³⁰ São conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos (LUCKESI, 1994, p. 94).

no momento em que tiveram oportunidade de confrontar a teoria e a prática pedagógica desenvolvidas.

As reflexões e discussões a respeito da prática pedagógica são de fundamental importância uma vez que nos permitiram compreender as formas de agir dos docentes nas instituições universitárias. Consideramos que esse agir é espiralar porque não agimos sempre do mesmo modo, nossa forma de agir e pensar é permeada de idas e vindas e se modifica de acordo com o nível de reflexão que realizamos da prática pedagógica, em momentos distintos, podendo ser de forma técnica, prática ou crítica, ou seja, existem momentos em uma aula que o professor desenvolve prática crítica, outros prática e em outros crítica, não necessariamente seguindo esta ordem.

Na prática pedagógica crítica, a que defendemos neste estudo, o professor forma a consciência crítica dos alunos. Segundo Liberali (2008), a prática crítica possibilita aos educadores desenvolverem formas participativas de tomadas de decisões, que envolvem a contestação, o debate e a determinação dos fins que suas ações buscam na sala de aula e em seu entorno. Neste tipo de prática, o professor provoca discussão e confronto de ideias, como, por exemplo, o desencadeado pela partícipe Ozita quando levantou o questionamento: **Vocês acham importante a gente refletir?** Os alunos respondem em coro: **sim**. Ozita continua instigando os alunos perguntando: **Por quê?** Um aluno enuncia sua justificativa. Mais uma vez a professora lança uma pergunta: **Vocês concordam com a resposta dele?** Vários alunos se posicionaram colocando seus pontos de vistas.

Dessa forma, ao analisarmos criticamente a prática dos professores, evidenciamos que o processo crítico-reflexivo e colaborativo possibilitou a criação de oportunidades para os professores se posicionarem, problematizarem o conhecimento, analisarem criticamente as interações, compartilharem, argumentarem, contestarem ideias de forma crítica e ativa, bem como compreender a unidade teoria-prática. Consideramos que esse agir nem sempre acontece continuamente em toda prática pedagógica dos professores, porque não somos críticos em todos os momentos. Em nossa prática, existem situações em que agimos de forma crítica e outras em que agimos de forma não crítica, como constatamos neste estudo realizado com professores da Educação Superior de uma instituição privada de Parnaíba-PI.

No próximo tópico, apresentamos uma discussão sobre a reflexão crítica como instrumento possibilitador da compreensão da explicitação da unidade teoria-prática.

3.3 ALÇANDO VOO EM COLABORAÇÃO: discutindo a reflexão crítica para a compreensão da unidade teoria-prática

[...] não dá para fugir do conteúdo científico na realidade concreta porque [...] é um conhecimento científico, mas com plena aplicabilidade prática, no dia a dia, do cidadão.

(Pedrita – Pós-observação 14.10.13)

Em nenhum momento da atividade humana teoria e prática se encontram estáticas, uma vez que uma não exclui a outra na atividade social do homem. É por meio da teoria que o homem, com elevado nível de consciência, consegue transformar o mundo e se apropriar de meios adequados para alcançar os fins práticos.

Por esta razão, a prática pedagógica é caracterizada por um movimento dialético de dois polos contraditórios: o movimento que busca informar e promover a aprendizagem do saber sistematizado pelos currículos escolares de forma crítica e o de dinamismo que confronta o saber sistematizado em conexão com a realidade concreta. Desse modo, a atividade teórica e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se fundamentalmente na vida concreta da atividade docente, conforme nos mostra a epígrafe deste tópico retirado da pós-observação da aula da professora Pedrita.

Neste tópico, refletimos e analisamos a relação entre o contexto colaborativo, a reflexão crítica e a explicitação da unidade teoria-prática com o objetivo de compreender qual o nível de reflexão que fundamenta o agir e o pensar dos partícipes ao desenvolverem a prática pedagógica explicitando em contexto colaborativo a unidade teoria-prática e analisar episódios em que há explicitação da unidade teoria-prática. A partir dos princípios da pesquisa colaborativa, entendemos

que os contextos colaborativos não se constituem sem uma relação de confiança mútua e de respeito ao outro.

Para favorecer o processo de discussão sobre como trabalhar a unidade teoria-prática na prática pedagógica, questionamos as partícipes Renata, Fátima e Ozita como faziam para no contexto da aula trabalhar essa unidade.

A seguir, apresentamos três episódios extraídos da pós-observação em que os partícipes, em seus enunciados, se posicionam sobre como trabalhar a unidade teoria-prática no contexto da prática pedagógica.

Episódio 32

Renata – Bom, aí a questão da teoria e da prática dentro do conteúdo que foi visto, “né”? **Que seria o outro momento da aula**, seria que cada um deles levasse um artigo, cada um deles identificasse as partes e eles cada um fizesse a análise crítica daquele material que eles tivessem em mãos e eu penso que, para mim, eu também poderia ter pedido para eles um *feedback* da minha aula, do quanto foi [...] Se foi bom, por que foi bom, de cada um, “né”?! Das atividades que foram desenvolvidas, eu também poderia ter pedido isso. Embora, toda aula seja difícil [...]

Ozita – É!

Renata – Mas como uma ocasião especial eu podia ter pedido.

Ozita – Mas eu acho até que houve essa unidade, assim, no momento que [...] **A cada momento que você dava a parte teórica, você sempre relacionava com a vivência** [...]

Renata – Sim!

Ozita – **Com a experiência, com a prática mesmo.**

Renata – Hum [...]

Ozita – Porque quando você estava mostrando a importância para participar desse encontro, a importância de produzir... Tudo você estava também relacionando, não só no sentido da prática de manusear [...]

Renata – De manusear.

Ozita – Mas [...]

Renata – Sei, mas na **aplicação prática da vivência do dia a dia.**

(Pós-observação da aula de Renata realizada no dia 27.10.2013)

Episódio 33

Fátima – Como eu faria para trabalhar a unidade teoria e prática no contexto daquela aula? **O que eu fiz não se enquadra aí, no sentido de que depois desse momento de discussão teórica, eles irem até a** [...] porque não tá no roteiro da nossa aula o que você observou isso, né?

(Pós-observação da aula de Fátima realizada no dia 17.11.2013)

Episódio 34

Ozita – Bom, neste contexto para trabalhar a unidade teoria e prática é a reflexão. **É a reflexão que vai proporcionar essa unidade**, que é isso que eu estou defendendo na

minha tese é que **a reflexão crítica propicia a unidade, a compreensão, a explicitação da unidade teoria e prática.** Então, eu fazendo os alunos [...] **eu fazendo com que eles compreendam que é refletindo sobre as suas ações, mas refletindo de uma forma fundamentada, aliando os conhecimentos teóricos com a prática** eu estou fazendo com eles trabalhem essa teoria e prática como uma unidade.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.14)

As discussões evidenciaram nos enunciados dos episódios selecionados das partícipes Renata e Fátima a compreensão de que, no contexto do desenvolvimento da prática pedagógica, trabalharam teoria e prática em momentos distintos. A videogravação contribuiu para que Renata e Fátima realizassem a reflexividade da prática pedagógica desenvolvida, criando condições para modificá-la. No processo reflexivo vivido pelo grupo, encaminhamos as discussões para que as professoras compreendessem a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática na prática docente.

A partir da observação e das reflexões compartilhadas da aula de Renata, de forma colaborativa, verificamos que, em determinados momentos, a partícipe apresentava e discutia os conteúdos e relacionava-os com a vivência do dia a dia dos alunos, com suas experiências, conforme o episódio 32 “[...] **A cada momento que você dava a parte teórica, você sempre relacionava com a vivência [...]**”. Dessa forma, entendemos que Renata trabalhou a unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica.

A partícipe, ao afirmar “**Bom, aí a questão da teoria e da prática dentro do conteúdo que foi visto, “né”? Que seria o outro momento da aula, seria que cada um deles levassem um artigo, cada um deles identificassem as partes**” restringiu a unidade teoria-prática ao manuseio do material, o que nos leva a entender que não tem consciência do que significa unidade teoria-prática, porém colaborativamente criamos condições para que Renata compreendesse que a prática pedagógica exige uma fundamentação teórica explícita, mas que a teoria também é ação. Dessa forma, a prática não se restringe a receptáculo da teoria, portanto a teoria deve ser trabalhada com base no conhecimento da realidade.

A professora Fátima demonstrou essa mesma compreensão ao afirmar “**o que eu fiz não se enquadra aí, no sentido de que depois desse momento de discussão teórica, eles irem até a [...]**”, referindo-se que, após a discussão teórica, os alunos teriam o momento de colocar os conhecimentos teóricos em prática nas escolas. A compreensão compartilhada das professoras requer um exercício

permanente de reflexão crítica a respeito da problemática da unidade teoria-prática, a fim de superarem a visão tecnicista de prática pedagógica em que o professor é formado para reproduzir modelos e não para produzir conhecimento, assim como contribuiu para reconhecerem que, na perspectiva da formação que estão dando a seus alunos, o que predomina é a voz do professor, que se torna um discurso de autoridade.

Na compreensão bakhtiniana nenhuma voz fala sozinha. Segundo Barreiro e Gebran (2006), as dificuldades que o professor tem de desenvolver uma prática questionadora em que teoria-prática sejam compreendidas como unidade decorrem da formação recebida como produto acabado. Portanto, ficou explícito, para Renata e Fátima, que a forma como trabalham a unidade teoria-prática e o tipo de voz que expressam na prática pedagógica decorrem do processo histórico de formação pessoal e profissional.

Nos processos de reflexão crítica e de colaboração desenvolvidos na pesquisa, as discussões e análises das práticas pedagógicas evidenciam que a reflexão realizada por Renata e Fátima apresenta características de nível técnico, porque não estabeleceram confronto ou análise crítica na explicitação da unidade teoria-prática. Nesse sentido, após as reflexões e compartilhamento de ideias das professoras, o grupo ampliou seu nível de consciência da prática pedagógica que desenvolvem, caracterizando-a como prática pedagógica acrítica. A partir dessa tomada de consciência passaram a questionar sua forma de pensar e agir, a fim de buscar novos caminhos para a realização de uma prática crítica, pois é esta que possibilita a compreensão da unidade teoria-prática.

Essa compreensão foi também destacada no processo reflexivo da professora Ozita quando afirma: **“É a reflexão que vai proporcionar essa unidade [...]”**, completando **“a reflexão crítica propicia a unidade, a compreensão, a explicitação da unidade teoria-prática”**. Justifica que os alunos necessitam compreender que é refletindo sobre as ações de forma fundamentada e aliando os conhecimentos teóricos à prática, de forma dialética, que acontece a unidade teoria-prática. Compreendemos que o processo reflexivo não é unilateral, necessita do envolvimento dos formadores, docentes e dos alunos (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A professora Ozita criou contexto colaborativo, ao expressar o ponto de vista e desencadear conflitos que contribuíram para o grupo expandir a compreensão de como trabalhar a unidade teoria-prática na prática pedagógica.

No processo formativo do professor, a unidade teoria-prática é um elemento definidor da qualidade da formação que ele vivenciou, pois possibilita confronto e busca de respostas para os fenômenos e contradições que vivenciam no cotidiano do exercício da profissão. Essa perspectiva de formação considera o professor como crítico, capaz de analisar, tomar decisões, confrontar práticas e teorias, produzir conhecimentos, tendo como referência o contexto histórico, cultural e social. Assim, podemos entender que a forma como a professora compreende a unidade teoria-prática é fruto do processo histórico da formação que vivencia. Processo este que valoriza a reflexão crítica, a colaboração e a interação dialógica, em que, nas relações estabelecidas entre professor e alunos, os enunciados e enunciações são expressos por voz persuasiva, sendo oportunizados momentos para que os alunos expressem, por meio de sua voz, suas compreensões e angústias, conforme foi observado na aula ministrada pela docente no episódio seguinte, em que a professora faz o questionamento: **Qual a relevância da reflexão crítica no processo educativo? Vocês acham importante refletir? Por quê? Vocês concordam com a resposta dele?** No decorrer da aula, observamos que a professora utilizou a voz persuasiva e a todo o momento criava situações para que os alunos participassem da aula.

A compreensão produzida expande o entendimento da professora, ao elevar o nível de consciência de que apresentou características de prática pedagógica crítica, quando evidenciou que o trabalho pedagógico realizado na aula que foi analisada é conjunto, realizado por ela e os alunos, que buscam objetivos comuns.

Destacamos, também, a compreensão da partícipe de que a prática pedagógica realizada está em consonância com a reflexão crítica que contribui para a formação da consciência crítica do educando. Porém, a materialização da unidade dialética da teoria-prática é um complexo desafio político e didático. Para o enfrentamento desse desafio, precisamos apreender de forma crítica a gênese da construção do conhecimento que fundamenta esta unidade, a fim de que a visão e a ação positivista e pragmática que ainda predominam no processo pedagógico sejam substituídas.

A unidade teoria-prática se revela sempre, por meio de um ato criativo e crítico reflexivo, portanto, de forma consciente. De acordo com Resende (2008, p. 25): “[...] a evolução da humanidade e o enfrentamento aos desafios ocorrem pela ação reflexiva, criativa e consciente do homem, que conjuga teoria e prática em sua

atividade sociocultural, estendendo-se às várias dimensões de sua cotidianidade”. Para que isto aconteça, é necessário que o professor procure referenciais teóricos que o auxiliem a compreender as mudanças pelas quais passa a sociedade atual, o que requer dos professores iniciativa, criatividade e uma postura investigativa.

A interação dialógica entre os colaboradores desta pesquisa permitiu que os professores reconhecessem que é necessário compreender a unidade teoria-prática ao desenvolverem a prática pedagógica e que a reflexão crítica contribui para explicitação dessa unidade. Magalhães (2009, p. 57) entende a reflexão crítica “[...] como investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que estas práticas estão inseridas”. Partindo dessa ideia, afirmamos que a reflexão crítica possibilita aos professores compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se dá a prática pedagógica.

A reflexão crítica sobre as situações do contexto em que o professor se encontra se revela na relação dialética entre pensamento e ação, que não deve ser dicotomizada, mas que, como todo processo mental “[...] a reflexão crítica não se desenvolve espontaneamente, necessita de uma aprendizagem volitiva, consciente e sistematizada” (FERREIRA, 2011, p. 345). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de criação de espaços nas instituições superiores de educação, a fim de possibilitar aos professores refletirem coletivamente sobre a prática pedagógica, de forma intencional e sistemática.

Para Bakhtin (2002), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social, o que nos faz compreender a importância do outro na superação de práticas fossilizadas. Reconhecemos que não é fácil abandonar velhos padrões e crenças e ressignificar as práticas. Nesse sentido, a reflexão crítica não deve ser realizada no isolamento, pois como afirma Freire (2011, p. 169) “[...] a ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros”, o que justifica o entendimento de que sem a dialogia não é possível a realização de uma práxis autêntica.

A seguir, o episódio 35 da sessão reflexiva coletiva da prática pedagógica desenvolvida na aula da Renata, realizada no dia 12 de abril de 2014, em que é ressaltada a importância da reflexão crítica ser realizada com o outro.

Episódio 35

Fátima: – Eu percebi na aula da Renata, **às vezes, ela propôs muito a reflexão, só que ficava muito solitário para o aluno, ele não teve esse espaço para colocar**, mas também não por ela ter fechado as portas, que percebi ali, que esse é um assunto que sempre a gente acha que não domina, então, muitas vezes, você fica retraído.

Ozita – Fica retraído.

Fátima – Com medo de se expor né.

Afrânio – Aguardando né o conteúdo.

[...]

Fátima – **Se ela tivesse puxado um pouco.**

[...]

Fátima – Se ela tivesse puxado um pouco mais, mesmo **na pouca experiência deles, ela poderia ter feito essa troca com eles**, né, aí então ela disse assim, porque que não escrevem naquela hora.

Ozita – Não publicam, né.

Fátima – **Propor uma reflexão**, nós estamos é exercitando isso, como é que nós estamos fazendo isso, eles poderia ter ressaltado alguma coisa naquele momento, mas ali ela direcionou muito né, automaticamente ela já tinha.

Ozita: Encaminhou outra coisa.

Na interação dialógica desenvolvida no episódio 35, os partícipes revelam seus entendimentos sobre a reflexão crítica ser realizada isoladamente. Quando a professora Fátima, referindo-se à aula de Renata, diz “[...] **às vezes ela propôs muito a reflexão, só que ficava muito solitário para o aluno, ele não teve esse espaço para colocar**”, traz a marca de que a reflexão crítica necessita ser coletiva, mas, para que aconteça, é necessário que sejam criadas condições para o aluno se posicione perante o que está sendo discutido. Muitas vezes, o aluno não participa da aula com medo de se expor, o que requer uma prática pedagógica questionadora, a fim de que se sinta motivado a trocar ideia, experiência com o outro.

A partícipe Fátima cria contexto colaborativo ao expressar o ponto de vista e desencadear conflitos mediados pela pesquisadora que contribuíram para o grupo, em especial para Renata expandir a compreensão de que a reflexão crítica deve ser realizada com o outro, ao enunciar **“se ela tivesse puxado um pouco mais, mesmo na pouca experiência deles, ela deveria ter feito essa troca com eles”**. Fátima, ao se posicionar dizendo que Renata deveria ter dialogado mais com os alunos, provocado uma reflexão, contribuiu para que a partícipe Renata e o grupo repensassem a prática que desenvolvem. A propósito dessa visão, Freire (2011, p. 89) afirma “[...] daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, [...], de uma realidade”.

A interação dos sujeitos se dá por meio da comunicação que se concretiza com a linguagem. A filmagem possibilitou a análise e discussão entre os partícipes,

ao observarem que, na aula filmada de Renata, o aluno tinha o papel de ouvinte, que apenas compreendia passivamente o conteúdo exposto pelo professor, não assumindo posição responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 289). Neste tipo de prática, inexistem, na enunciação, alternância dos falantes, ou seja, as réplicas são mínimas, prevalecendo a voz do professor. De acordo com o referido autor, “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, porque todos os enunciados são plenos das palavras dos outros.

Na colaboração foi possível elaborar a compreensão de que a prática pedagógica analisada foi construída com base na racionalidade técnica (PEREZ GÓMES, 1998), em que o professor é visto como um técnico, que aplica rigorosamente a teoria sem valorizar a prática. A prática desenvolvida nesta perspectiva é acrítica e a reflexão fica restrita ao nível técnico.

Dessa forma, compreendemos que a reflexão crítica é um processo social que contribui para a produção do conhecimento. Sendo assim, quando professor e alunos não realizam a reflexão crítica passam a ter uma função ingênua de seu papel na sala de aula. Nessa perspectiva, o professor que reflete sobre a realidade contribui para a formação do pensamento crítico do aluno.

Por essa razão, compreendemos que a reflexão crítica é dispositivo que possibilita importantes transformações na prática pedagógica dos professores da Educação Superior. Mas, é importante destacar que não é qualquer reflexão que leva à transformação, pois existem diferentes níveis de reflexão que permeiam a prática pedagógica dos professores. Ressaltamos que, ao refletir criticamente, o homem revela a relação entre pensamento e ação nas situações concretas em que se encontram, o que lhes permite compreender a relação teoria e prática nos contextos em que se encontram. No caso deste estudo, a reflexão crítica possibilitou aos professores da Educação Superior compreender a unidade teoria-prática ao desenvolver a prática pedagógica em uma instituição superior de Parnaíba-PI.

Para fundamentar a análise dos níveis de reflexão dos partícipes deste estudo, nos fundamentamos em Liberali (2008), que classifica a reflexão em três níveis: técnico, prático e crítico. Com o objetivo de identificar em que nível de reflexão os partícipes do grupo se encontram ao desenvolver a prática pedagógica, discorreremos sobre as mesmas a seguir.

3.3.1 REFLEXÃO TÉCNICA

Esse nível de reflexão está relacionado ao conhecimento técnico. O professor que apresenta na prática pedagógica a reflexão técnica é considerado um mero aplicador de técnicas. Para encontrar respostas para os problemas que surgem no dia a dia do exercício da profissão, apoia-se em teorias científicas, estudos, enciclopédias, seminários, conferências.

Neste nível de reflexão, o professor é um aplicador de objetivos definidos por outros, sua preocupação está voltada, principalmente, para a eficiência e eficácia dos meios, para atingir determinados fins. A prática pedagógica do professor é instrumental e exercida baseada em treinamento de habilidades comportamentais. As mudanças na prática acontecem a partir de normas da teoria que surgem como fonte para explicar e transformar a ação.

Refletindo sobre estas questões, Liberali (2008, p. 33) destaca que “[...] os exemplos concretos são usados para expor ou exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações sejam entendidas pela explicação teórica”. Assim, a preocupação do professor que apresenta no desenvolvimento da prática pedagógica esse nível de reflexão está na apresentação ou exemplificação de conceitos e na utilização apropriada desses conceitos para uso prático.

À este nível de reflexão está conectada a tentativa de usar novas abordagens, sem considerar a historicidade, sem preocupação de análise e avaliação de práticas anteriores, pois não é aberta a críticas ou a mudanças. Na reflexão técnica, os conhecimentos teóricos são aplicados às ações formais que exercem maior poder, provocando a reprodução de práticas consideradas corretas, sem questionamento, sem que haja um real entendimento prévio sobre as mesmas. Dessa forma, no desenvolvimento da prática pedagógica, o conhecimento teórico do professor tem maior importância.

O professor que utiliza este nível de reflexão é um profissional teórico, conteudista, que realiza a avaliação da prática a partir das normas estabelecidas pela teoria. Encontramos indícios desse nível de reflexão na pós-observação da aula da partícipe Regina quando esta, ao refletir sobre a prática desenvolvida, enuncia “[...] **a tarefa vai ser na próxima aula, porque era fechando a teoria pra gente entrar na prática**”, (realizada no dia 08.10.13). Nesta perspectiva, o professor é visto como aplicador de técnicas aprendidas. Seu processo formativo ocorre em

duas etapas, primeiro aprende a técnica para depois aplicá-las no contexto da sala de aula de forma eficiente.

3.3.2 REFLEXÃO PRÁTICA

A reflexão prática está relacionada aos problemas da prática que não estão sujeitos a serem resolvidos apenas de forma instrumental. Portanto, nas palavras de Liberali (2008, p. 41), “[...] parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática”. As discussões das situações pedagógicas são marcadas pelos professores, principalmente pelas narrativas dos fatos ocorridos na sala de aula, sendo estabelecida pouca relação com o contexto educacional mais amplo, o que dificulta a compreensão histórica desses fatos.

Essas narrativas geralmente são baseadas no senso comum, sem estabelecimento de relação com qualquer referencial teórico, que sirva de base para fundamentar seus posicionamentos e concepções. Parte de uma visão pragmática. No nível de reflexão prática, existe tentativa por parte dos professores de compreensão das ações, a partir das suas experiências de mundo.

Os docentes que se encontram no nível de reflexão prática priorizam o conhecimento prático, estão constantemente em busca de receitas e soluções para os problemas do dia a dia, sem valorizar os aspectos teóricos que envolvem a prática pedagógica.

Esta perspectiva de ensino ainda é utilizada pelos professores da Educação Superior, pois alguns entendem que fornecer a fórmula é mais proveitoso do que explicitar a unidade teoria-prática. Encontramos evidências deste nível de reflexão, quando Pedrita enuncia: **“Faltou mais interação, em alguns momentos eu percebo que eu tentava dar o espaço pra que eles respondessem, mas como eu não obtinha retorno eu não insistia né, eu deveria ter insistido mais em contextualizar com eles, em dar espaço para eles falarem”**, na pós-observação de sua aula realizada no dia 14.10.2013.

O enunciado de Pedrita nos remete a compreensão de que busca modelos de práticas que promovam êxito no processo ensino-aprendizagem. Isto se justifica pelo fato de ser fruto de uma formação com tendência tecnicista, pois, de acordo com Imbernón (2010, p. 33), “[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados

que podem ser obtidos”. Segundo Bakhtin (2002), a constituição do sujeito se dá quando este ouve e assimila as palavras e o discurso dos outros.

Os professores formados na perspectiva tecnicista possuem visão dicotômica da relação teoria e prática, uma vez que a referida visão está centrada na separação entre teoria e prática, em que a ênfase está na total autonomia de uma em relação à outra. Enquanto que a de unidade, a que defendemos nesta tese, está centrada na união indissolúvel teoria-prática (VASQUEZ, 2007). A unidade “[...] é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma relação com a outra”(CANDAU; LELIS, 1995, p. 56-57).

O contexto colaborativo e crítico vivenciado na pós-observação expandiu a compreensão da partícipe de que a contextualização dos conteúdos trabalhados e a interação dialógica contribuem para a explicitação da unidade teoria-prática.

3.3.3 REFLEXÃO CRÍTICA

No que se relaciona à reflexão crítica, seu interesse central é o questionamento das contradições existentes na reflexão técnica e prática, a fim de buscar mais empoderamento para os praticantes, no caso desta pesquisa, os professores da Educação Superior. O sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural, o que implica “[...] a transformação da ação, ou seja, transformação social” (LIBERALI, 2008, p. 38).

Nesta perspectiva, o professor coloca as questões éticas como centrais. Neste nível de reflexão, as questões pesam sobre os objetivos educacionais, as experiências e as atividades do professor, que estão voltadas para a justiça, igualdade e realizações concretas que acontecem em contextos histórico-sociais amplos.

Ao realizar a reflexão no nível crítico, o professor tem melhores condições de transformar a prática pedagógica e promover transformação social. Refletindo sobre estas questões, Liberali (2008, p. 38) defende que “[...] não basta criticar a realidade, mas mudá-la já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”. O professor que utiliza a reflexão crítica é um profissional atuante que tem como foco a reconstrução de sua prática, possui interesses políticos e sociais que obedecem a princípios éticos e morais.

Este é o perfil de profissionais que os docentes da Educação Superior devem formar, profissionais proativos, que saibam trabalhar a unidade teoria-prática, ao mesmo tempo em que articulam teoria e técnicas. No contexto atual, em que a sociedade passa por constantes mudanças, entendemos que as instituições formadoras de profissionais para atuar na educação devem rever a formação tecnicista, que tem como objetivo formar técnicos e passem a formar profissionais críticos, a fim de que possamos viver em uma sociedade mais igualitária, para isto, é necessário que saibamos lutar coletivamente com consciência de nossas ações. O posicionamento do professor Afranio de que a **“criação de situação para que os alunos hoje tomem decisões, contestem e argumentem de forma crítica e ativa. Que ele conteste o que está sendo dito”**, evidencia a preocupação de formar cidadãos críticos, pois só assim teremos condições de voar com liberdade, para realizar novos sonhos.

As reflexões realizadas em contexto colaborativo contribuíram para que os partícipes ampliassem o nível de compreensão de que trabalhando colaborativamente e realizando a reflexão crítica no desenvolvimento da prática pedagógica, explicitam a unidade teoria-prática.

Para análise dos enunciados, selecionamos episódios da pós-observação que apresentam indícios de diferentes níveis de reflexão, bem como destacamos qual a função de cada um desses níveis na prática pedagógica, conforme o quadro exposto na página nº 98.

Os episódios extraídos da pós-observação realizada com os professores Regina, Pedrita, Renata, Afranio, Fátima e Ozita, fornecem indícios de que o nível de reflexão predominante nas aulas foi técnico, como expressam os episódios 36, 37, 38,39, 40 e 41 a seguir:

Episódio 36

Ozita: Como você caracteriza sua prática pedagógica?

Regina: Olha, **eu sou muito curiosa, eu sou muito pesquisadora, em termos de conteúdo eu caracterizo que ela é muito rica**, ela precisa ser mais dinamizada. [...] tenho mais característica de pesquisadora do que de uma professora dinâmica [...].

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 37

Pedrita: Pois é, **acho que 80% das aulas [...] são expositivas em que eu busco dar para o aluno esse conhecimento**, é na verdade falar com eles sobre esse conhecimento teórico né, que é o que tá nos livros, mas tentando sempre essa contextualização com a prática, ainda que eu não obtenha deles a resposta, mas eu procuro sempre trazer aquela discussão da lei num contexto de uma realidade concreta né, para que eles possam perceber que aquilo vai ser aplicado dentro de uma situação social. E eu acho que muitas vezes num curso de Direito a gente enquanto professor tem essa dificuldade. **A gente simplesmente joga para o aluno a lei ou a doutrina e não se preocupa em contextualizar aquilo com a realidade.** Eu vejo que eu pelo menos tento, nem sempre é possível, nem sempre eu consigo, mas que pelo menos nessa aula expositiva tenha é um espaço para demonstrar em qual realidade aquilo ali pode ser aplicada.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

Episódio 38

Ozita: como o conhecimento foi trabalhado?

Renata: Pois é, **numa forma de aula expositiva**, né. **Que só eu falei** (Risos)

(Pós-observação da aula de Renata realizada em 27.10.13)

Episódio 39

Ozita: que tipo de interação você acha que foi dominante no contexto da aula?

Afranio: - Como eu falei, se eu pegar o todo, a aula houve interação, houve participação como um todo né, como você falou **em alguns momentos foi mais pontual eu falando, eu me colocando**, mas assim no geral eu acho que a interação da aula eu acho que foi bom, vejo como positivo assim **o que dominou foi mais a minha fala, mas o meu trabalho de expor coordenar, orientar**, mas teve momentos de parar de... teve o vídeo eu explorei pouco no final, pois de certa forma era mais para fechar, para dar mais uma dica de como trabalhar.

(Pós-observação da aula de Afranio realizada em 30.10.13)

Episódio 40

Ozita - No geral como você caracteriza sua prática pedagógica?

Fátima - Ozita eu sempre digo para os meus alunos, até quando você colocou aquela questão de que minha aula não tinha sido reflexiva, eu fiquei assim muito mexida com aquela fala, não por que ela sofreu uma crítica, mas porque eu acreditava que, eu sempre coloco para os meus alunos que a gente ao entrar na sala de aula, por menos consciência que eu tenha nesta disciplina ou em qualquer outra que eu venha a ministrar **eu vou está reproduzindo uma teoria, uma ideologia, um pensamento.**

Ozita - É mesmo, a gente não tendo consciência a gente reproduz.

(Pós-observação da aula de Fátima realizada em 17.11.13)

Episódio 41

Afranio: Você avalia como uma coisa que foi positiva ou que é negativa quando o aluno não consegue compreender aquilo que você tá perguntando?

Ozita: Eu acho como positivo. É muito bom eu chegar e colocar uma coisa e o aluno já saber. Então, aquela dificuldade deles, eles tentando acertar, um dizendo uma coisa, outro dizendo outra, outro complementando ali. Então, eu acho que aquilo ali mexeu com eles, **eu vejo positivo por esse lado, fez eles pensarem**, porque se eles nem tivessem aberto a boca, ninguém tivesse dito nada, eu perguntando, perguntando e ninguém falar nada, mas embora tenha demorado muito para sair a resposta, porque depois eu olhei no vídeo, foi uns dez minutos, para eu começar a introduzir o assunto, só nesses questionamentos, fora a hora do vídeo. Então levou muito tempo, eu instigando, perguntando, dizendo, dizendo... então **eu vejo positivo porque naquele momento, eu não dei tudo para eles, mas eu fiz com que eles tentassem descobrir**. Certo, demorou, sair alguma coisa que tinha até alguma coisa a ver mas não era aquilo ali mesmo que era para ser dito.

Afranio: Eu tenho impressão que quando algum aluno falou “planejamento” você poderia ter direcionado a partir da palavra planejamento, porque planejamento é um ato de pensar, mas eu acho assim, **você estava querendo tanto a resposta só “pensar” que você perdeu o foco naquele momento do planejamento**.

Ozita: Mas é porque **eu queria que saísse mesmo era a palavra reflexão**.

(Pós-observação da aula de Ozita realizada em 09.05.14)

Os episódios em evidência nos mostram que a maior preocupação dos partícipes estava em apresentar fundamentação teórica para o conteúdo trabalhado, sem relacioná-lo à prática. No nível de compreensão em destaque, a teoria basta a si mesma, não havendo necessidade da unidade teoria-prática. Os enunciados em foco evidenciam que a função da reflexão na prática pedagógica dos partícipes naquele momento foi instrumental. A teoria não se relacionou com a prática e a orientação predominante foi a técnico-científica. Para Vasquez (2007, p. 158), “[...] se a teoria não quer permanecer como simples teoria – e é evidente que uma verdadeira teoria revolucionária não pode permanecer nesse plano meramente teórico – deve superar a si mesma, materializar-se”.

Em contexto crítico colaborativo, encontramos nos enunciados dos partícipes atributos que demonstram o nível de reflexão técnico. A professora Ozita, em busca de provocar a reflexão crítica, questiona Regina: **Como você caracteriza sua prática pedagógica?** Após refletir, a partícipe responde: **eu sou muito curiosa, eu sou muito pesquisadora, em termos de conteúdo eu caracterizo que ela é muito rica**. Pela interação verbal entre as colaboradoras, podemos perceber que Regina se identifica mais como pesquisadora, considera que os conteúdos são ricos, mas que sua prática necessita ser mais dinâmica, o que atribui ao fato de se identificar mais como pesquisadora do que como professora.

A interação dialógica desenvolvida no episódio 37 provocou conflitos em Pedrita **“acho que 80% das aulas [...] são expositivas em que eu busco dar para o meu aluno esse conhecimento”** e completa **“a gente simplesmente joga para o aluno a lei ou a doutrina e não se preocupa em contextualizar aquilo com a realidade”**; assim como em Fátima ao expressar a enunciação **“eu vou está reproduzindo uma teoria, uma ideologia, um pensamento”**. Pedrita e Fátima, em seus enunciados, demonstram que houve o predomínio da reprodução do conhecimento teórico ao desenvolverem a prática pedagógica, embora tenhamos observado que, em alguns momentos, as docentes tentaram estimular a participação dos alunos, na tentativa de saírem da perspectiva reprodutivista. Porém, na síntese, Pedrita afirma que em 80% da aula, houve a reprodução de conhecimentos, o que nos remete à compreensão de que a teoria se sobrepõe à prática.

Em busca de refletirmos criticamente sobre o porquê de nossas ações, sobre o nosso agir pedagógico, Ozita continua a criar contexto de colaboração, questionando Renata: **Como o conhecimento foi trabalhado?** Renata foi bastante enfática quando afirma: **“Pois é, numa forma de aula expositiva, né, que só eu falei”**. A partícipe reconhece que sua aula foi expositiva, que só ela falou, portanto neste tipo de prática existe o predomínio da voz de autoridade, no momento em que não é oportunizado espaço para que os alunos se posicionem, apresentem contraponto. Segundo Libâneo (2010, p. 130), “[...] a aula expositiva é tão antiga quanto a educação tradicional”, porém não atende as necessidades da educação atual se não for dialogada. A aula expositiva é valiosa quando acrescida por integração, criatividade, discussão, reflexão, compartilhamento e ensino bilateral em que professor e aluno são sujeitos ativos.

Com o objetivo de continuar desenvolvendo o contexto de colaboração instalado entre os partícipes, Ozita faz o questionamento para o professor Afranio: **Que tipo de interação você acha que foi dominante no contexto da aula?** O partícipe afirma que **“em alguns momentos foi mais pontual eu falando, eu me colocando, [...] o que dominou foi mais a minha fala, mas o meu trabalho de expor coordenar, orientar”**. Afranio reconhece que, no processo ensino-aprendizagem desenvolvido, o que dominou foi sua fala. Quando existe o predomínio da fala do professor, na prática a interação dialógica fica restrita a réplicas mínimas. O ensino neste nível de reflexão se restringe à transmissão de conteúdo e a aprendizagem à acumulação de conhecimentos. Segundo Pérez

Gomes (1998), a formação de professor é vista como a de um especialista nas mais variadas áreas de ensino.

O contexto crítico colaborativo continuou expandido, quando o professor Afranio levantou o questionamento para Ozita: **Você avalia como uma coisa que é positiva ou que é negativa quando o aluno não consegue compreender aquilo que você tá perguntando?** A partícipe entende como positivo e justifica “[...] aquela dificuldade deles, eles tentando acertar, um dizendo uma coisa, outro dizendo outra, outro completando ali. Então eu acho que aquilo ali mexeu com eles, eu vejo positivo por esse lado”. Com base nas reflexões da professora Ozita, o partícipe Afranio se contrapôs às análises apresentadas, contribuindo para avançarmos em nossa linha de pensamento, ao apresentar seu ponto de vista: **“você estava querendo tanto a resposta só “pensar” que você perdeu o foco naquele momento do planejamento”**, Isso contribuiu para que a professora Ozita reconhecesse sua intenção ao enunciar **“mas é porque eu queria que saísse mesmo era a palavra reflexão”**.

No momento da análise realizada colaborativamente, compreendemos que Ozita desenvolveu, na aula filmada, uma prática pedagógica questionadora, provocou reflexão, a fim de que os alunos refletissem sobre o que estava sendo colocado para eles, mas esperou uma resposta pronta, exatamente como pensava, perdendo a oportunidade de expandir os conhecimentos do senso comum apresentado pelos alunos. De acordo com Giroux (1997, p. 31), os professores “[...] precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares”. Dessa forma, o autor reconhece a necessidade de desenvolvimento de investigação que não se restrinja a examinar apenas como a experiência é formada, vivida de forma particular, mas como modo de produzir novos conhecimentos.

O professor, formado nessa perspectiva de ensino, tende a desenvolver na prática pedagógica, o papel de técnico obediente que executa as normas do programa curricular (GIROUX, 1997). Outro ponto a ser destacado é que nesse tipo de prática a interação dialógica ocorre por meio de réplicas mínimas, haja vista que existe o predomínio da voz do professor. Dessa forma, desenvolvem uma prática acrítica, que assume característica eminentemente prescritiva, normativa, que se fundamenta em modelos pré-estabelecidos.

Ficou, também, evidenciado, no enunciado dos partícipes, que a função da reflexão, naquele momento, era de proporcionar, de forma direta e imediata, o critério de verdade da teoria e que a função da colaboração neste nível de reflexão se resume a questionar a teoria como critério da verdade, buscando compreender o porquê da ênfase na eficiência e eficácia de determinados fins, que não estão abertos para questionamentos, portanto, são reproduzidas como corretas.

A interação dialógica entre os partícipes da pesquisa demonstrou que, em alguns momentos da aula, teoria e prática são trabalhadas de forma distintas, em momentos estanques. Os professores deixam evidente em seus relatos que as aulas foram teóricas. Porém, em colaboração, ao analisarmos e discutirmos sobre a prática pedagógica, foi possível elaborarmos a compreensão de que não foi em todos os momentos que a reflexão se deu no nível técnico. Existem momentos que refletimos em nível prático e em outros realizamos a reflexão em nível crítico. Em colaboração, foi possível também compreendermos que, quando nos apropriamos da reflexão crítica, é possível agirmos fundamentados na teoria que dá sustentação à prática que realizamos, ou seja, é possível explicitarmos a unidade teoria-prática, no desenvolvimento da prática pedagógica.

Nos episódios que seguem, analisamos as interações dialógicas em contexto crítico reflexivo e colaborativo nos quais as professoras Regina e Ozita evidenciam a reflexão prática.

Episódio 42

Ozita: - Assim, na filmagem que a gente viu, você não acha que deveria ter instigado mais os alunos?

Regina: - **É teria que ter tido mais tempo, uma aula seria pouco pela questão de quantas coisas a gente tem de abordar.**

Ozita: - Eu não sei se você percebeu, Regina, na hora da pergunta; o que é resiliência? Aquela menina, aquela de óculos, que senta perto da porta.

Regina:- Eu sei, sim, eu sei quem foi.

Ozita: - Ela estava dando a resposta, ela estava falando, mas você foi e cortou.

Regina: - Foi, eu vi, eu percebi.

Ozita: - **Você não deixou ela terminar de responder**, é assim, é o nosso mal.

Regina: - É a gente acha que.

Ozita: - Até parece que a gente não tem é paciência.

Regina: - Pois é, acho que é isso mesmo (Risos). Então é assim, é bom a gente estar vendo, observando porque a gente vai se policiar mais.

(Pós-observação da aula de Regina 08.10.13)

Iniciamos a reflexão crítica colaborativa instigando a colaboradora, conforme episódio 42: **“Assim, na filmagem que a gente viu, você não acha que deveria ter instigado mais os alunos?”**. Regina entende que teve pouco tempo diante muitas coisas que teria que fazer naquela aula **“É teria que ter tido mais tempo, uma aula seria pouco pela questão de quantas coisas a gente tem que abordar”**. A professora Ozita continua a criar contexto colaborativo ao expressar seu ponto de vista enunciado **“Aquele menina que senta perto da porta”**, Regina afirma **“Eu sei, sim, eu sei quem foi”**, Ozita complementa **“ela estava dando a resposta, ela estava falando, você foi e cortou”**. A interação continua com a reflexão de Regina sobre o que foi colocado por Ozita **“Foi, eu vi, eu percebi”**, o que faz Ozita concluir reconhecendo **“você não deixou ela terminar de responder, é assim, é o nosso mal”**.

Ao analisar colaborativamente a prática pedagógica de Regina, verificamos que o sentido dialógico das enunciações na interação entre a professora e os alunos e entre alunos e alunos ocorreu por meio de réplicas mínimas, o que a partícipe atribuiu ao pouco tempo disponível e às muitas coisas para abordar na aula. O fator tempo limitou a prática de Regina, aspecto que fica evidente, quando esta justifica que não instigou os alunos a participarem da aula, pois o tempo foi insuficiente. O enunciado demonstra que a principal preocupação de Regina foi trabalhar os conteúdos e controlar o tempo. Nesse caso, em colaboração, observamos que não foi permitido aos alunos questionarem, se posicionarem e exporem suas ideias, uma vez que, mesmo percebendo que a aluna tentava responder a pergunta formulada sobre o que é resiliência, não foi oportunizada situação dialógica, prevalecendo a voz de autoridade. Na visão de Bakhtin (2002, 2011), a voz de autoridade se apresenta de forma monológica, com enunciados rígidos e significados cristalizados.

Na análise explicitada, em processo de colaboração, as discussões demonstram que a partícipe procurou a solução para os problemas na própria prática, uma vez que considera que não há tempo suficiente para que os alunos participem e se posicionem. Na situação em foco, a reflexão teve como função promover soluções imediatas para a prática, na própria prática, porque a postura de Regina demonstra uma centralização em si, pois não criou condições para que ocorresse interação dialógica entre ela e os alunos.

As reflexões realizadas em contexto colaborativo contribuíram para que o grupo ampliasse o nível de compreensão de que durante os momentos de produção

do conhecimento, em que os alunos trabalham colaborativamente e realizam a reflexão crítica são oportunizadas situações que consolidam os conhecimentos teóricos e práticos – práxis (relação teórico e prática), pois, de acordo com Vasquez (2007, p. 109), a relação teoria e práxis é para Marx “[...] teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem [...]; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Em busca de criar contextos críticos colaborativos, apresentamos e analisamos o episódio extraído da sessão reflexiva de Pedrita que evidencia a reflexão no nível prático. As discussões partiram do questionamento de Ozita: **Que tipo de interação você acha que foi dominante no espaço da aula? No contexto da sala de aula?**

Episódio 43

Pedrita – **Pouca interação. Poderia ter sido bem melhor**, poderia ter sido, **se talvez eu tivesse direcionado as perguntas**, fulano o que você pensa sobre isso? Né, ou tentado trazer os alunos mais para dentro da aula. Talvez eu tenha pecado nesse momento de não direcionar, **eu soltava as perguntas**, mas deixava as perguntas soltas e **como ninguém se manifestava, eu acabava respondendo para eles**.

Ozita – Eu acho também que você não teve muita paciência para esperar.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

O questionamento da professora Ozita provocou conflito em Pedrita, conduzindo-a a refletir criticamente sobre sua prática, e responder: **“Pouca interação. Poderia ter sido bem melhor se talvez eu tivesse direcionado as perguntas [...] eu soltava as perguntas [...] como ninguém se manifestava, eu acabava respondendo para eles”**.

No episódio enunciado, Pedrita compreende que, na prática pedagógica desenvolvida na aula filmada, houve o predomínio de sua voz. Dessa forma, o enunciado não aconteceu de forma igualitária, sobressaindo-se as explicações da professora que, na concepção de Bakhtin (2002, 2011), constitui a voz de autoridade. Pedrita reconhece que não direcionou as perguntas especificamente a determinado aluno, não esperou a resposta dos alunos, antecipou-se, respondendo por eles. No episódio, o nível de reflexão predominante foca aspectos funcionais, centra-se nas soluções práticas para os problemas da aula, privilegiando o saber imediato. De acordo com Liberali (2008), a preocupação dos docentes que adotam

esse nível de reflexão está em encontrar soluções imediatas, sem recorrer às teorias formais, sem enfatizar a perspectiva de transformação social.

Na sequência, apresentamos episódios que indicam indícios de que houve reflexão crítica na pós-observação que analisam as práticas pedagógicas das professoras Regina e Pedrita. Iniciamos a interação dialógica levantando o questionamento para Regina: **Bom, e você acha que só conhecer a teoria é suficiente para ele atuar criticamente?**

Episódio 44

Regina: - Não, não, mas aí eles já vão saber se posicionar, pelo menos, eles vão ter uma certeza daquilo que eles vão falar.

Ozita: - Vão ter mais consciência, né?

Regina: - Isso é, eles vão falar aquilo com convicção, porque não adianta a gente querer criticar o que a gente não conhece, o que a gente não sabe. Então, eles **vão ter é fundamentos suficientes para saber quando está correto, quando eles se posicionarem na aula**. Olha, nós já participamos de escola que não tem isso, que não tem aquilo, que deveria ter. Então, na própria aula, eles já fizeram uma crítica, na proporção que a gente ia apresentando o que era necessário.

(Pós-observação da aula de Regina realizada em 08.10.13)

Episódio 45

Ozita – Qual é a relação entre o conhecimento trabalhado e a realidade dos alunos?

Pedrita – Todos eles são eleitores.

Ozita – Você já até pontuou algumas.

Pedrita – É, todos eles são eleitores, então, que eles também compreendam o papel deles, às vezes, a gente coloca muito a culpa do Brasil não está avançado como a gente gostaria, nos políticos, mas os políticos só estão lá porque o povo coloca, então, para que eles compreendam que o processo de decisão do estado tem por trás o voto do povo, **se o povo é consciente melhora a política, mas se o povo não é consciente, dificilmente a gente vai ter representantes que estejam preocupados em dar, em prestar conta com a gente do que eles estão fazendo**.

(Pós-observação da aula de Pedrita realizada em 14.10.13)

O questionamento inicial **“Bom, e você acha que só conhecer a teoria é suficiente para ele atuar criticamente?”** provocou inquietação na partícipe Regina conduzindo a refletir criticamente sobre sua forma de pensar, sentir e agir, ao responder **“Não, não, mas aí eles já vão saber se posicionar, pelos menos, eles vão ter uma certeza daquilo que eles vão falar”**. A reflexão levantada pela professora é coerente e conduz a partícipe Ozita a expandir a compreensão de Regina e a reafirmar **“vão ter mais consciência, né”**. A observação da professora

nos permite verificar um novo processo de desenvolvimento ao expandir sua compreensão ao colocar seu posicionamento “[...] **eles vão ter é fundamentos suficientes para saber quando está correto, quando eles se posicionarem na aula**”.

Na colaboração, foi possível a partícipe ampliar o entendimento de que a teoria contribuiu para que os alunos fundamentassem seus argumentos e se posicionassem com mais consciência. O episódio analisado nos levou em colaboração a compreender que teoria-prática constituem uma unidade, bem como a necessidade de existência da visão crítica da realidade. Nesse sentido, o conhecimento teórico possibilita a análise crítica, a tomada de decisões diante dos problemas do dia a dia e a reflexão crítica. Portanto, compreendemos que houve preocupação com a formação da consciência crítica dos alunos, o que indica a tentativa da professora realizar a reflexão crítica no episódio em análise.

Como afirmamos nesta tese, a reflexão crítica em contexto colaborativo possibilita aos professores da Educação Superior a explicitação indissolúvel da unidade teoria-prática, assim como a produção de conhecimentos e/ou de teorias.

Em busca de refletirmos criticamente sobre o porquê de nossas opções no agir pedagógico, a professora Ozita continua a criar contexto de colaboração, ao questionar Pedrita: **Qual é a relação entre o conhecimento trabalhado e a realidade dos alunos?**

A reflexão da partícipe Pedrita sobre a relação do conhecimento trabalhado com a realidade dos alunos provocou a resposta: “[...] **se o povo é consciente melhora a política, mas se o povo não é consciente, dificilmente a gente vai ter representantes que estejam preocupados em dá, em prestar conta com a gente do que eles estão fazendo**”. Os argumentos de Pedrita nos levam a compreender a existência de preocupação em formar cidadãos críticos, conscientes de sua ação e da responsabilidade na transformação da sociedade. A docente, ao utilizar a prática crítica, discute a possibilidades de os estudantes decidirem conscientemente em quem votar, reconhecendo a consequência desse ato político.

Nesse sentido, entendemos que o contexto colaborativo e crítico contribuiu para que a professora Pedrita ampliasse a compreensão de que a reflexão crítica não deve se restringir ao espaço da sala de aula, esquecendo os problemas sociais mais amplos. Para atingir este intento, necessita realizar uma avaliação crítica e contínua dos propósitos, das consequências e do contexto social, sem esquecer que

a criticidade apresenta um elevado nível de consciência, pois provoca conflitos entre teorias e práticas docentes, como também possibilita fazer uma revisão teórica e a visualizar os caminhos para o enfrentamento dos problemas advindos da realidade em que estão inseridos.

As situações problematizadoras expostas pela partícipe envolvem não somente os conteúdos escolares, mas também a discussão a respeito da responsabilidade social do voto para o desenvolvimento social, oportunizando compartilhamento de ideias sobre política e o papel dos eleitores. Nessa interação, a partícipe ressalta a preocupação com as decisões políticas que interferem na vida social e explora as contradições provenientes das ações dos eleitores e dos políticos eleitos pelo voto do povo, o que demonstra o desenvolvimento da reflexão crítica na aula e a expansão deste para a vida dos estudantes.

Na prática pedagógica das professoras Regina e Pedrita, identificamos que, em colaboração, em determinados momentos ambas trabalham reflexivamente, considerando a necessidade da formação crítica dos estudantes, tanto para a atuação no espaço escolar, quanto fora dele. As partícipes reconhecem a importância das tomadas de decisões, baseada em uma fundamentação teórica para que possamos agir com elevado nível de consciência, o que contribui para que possamos ocupar posição responsiva no discurso. Ao assumir essa posição, o aluno “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Nesse sentido, realizaram a reflexão crítica, demonstrando a compreensão de que teoria-prática constituem uma unidade. Consideramos que os conhecimentos teórico-práticos, mobilizados de forma crítico-reflexiva colaborativa, possibilitam desconstruir práticas tradicionais, pois auxiliam o professor a promover ação docente, compreendendo a unidade teoria-prática e interpretando a realidade.

Em colaboração, discutimos e compreendemos que o nível de reflexão crítica das docentes nos episódios analisados demonstra a função da reflexividade, no sentido de explicitação da unidade teoria-prática, assim como a criação de espaços de produção colaborativa e crítica que permitiram a produção de condições, para que houvesse transformação de valores sociais, bem como de posturas escolares. No referido nível reflexivo, as partícipes também exploraram as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto educacional e social. Os professores e

alunos que são capazes de refletir criticamente estão em constante desenvolvimento.

Nesse contexto, a reflexão crítica, em contexto colaborativo, é marcada pela discussão das teorias que embasam as ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação, de forma a explicitar a unidade teoria-prática, tendo em vista que essa unidade apresenta fatos reais explicados com teoria.

A interação dialógica entre os colaboradores da pesquisa nos permitiu compreender que os professores, ao desenvolverem a prática pedagógica, não refletiram criticamente a todo o momento, constatamos momentos que realizaram reflexão no nível técnico, prático e crítico. O episódio seguinte, retirado da sessão reflexiva coletiva da aula da professora Renata, realizada no dia 12 de abril de 2014, confirma esse entendimento.

Episódio 46

Renata – Eu caracterizo a minha pratica como uma pratica desequilibrada, desequilibrada em que sentido, porque **algumas vezes ela é critica algumas vezes ela é pratica e algumas vezes ela é Renata**, entendeu?

Ozita – E como é a Renata?

Renata – **A Renata que tenta aprender com a crítica mais que na hora que ela vai materializar, algumas vezes funcione, outras vezes não funcione.**

Ozita – E o que impede de funcionar?

Renata – O que impede, eu penso que são minhas características pessoais, elas interferem bastante, o Afrânio falou isso e a Ozita estava no dia da minha defesa, e eu falei isso pra professora Aline, eu ainda não tenho dados para fundamentar teoricamente, mas de fato **as características pessoais interferem muito, não adianta, o meio interfere, ajuda, descontrói, constroem bem, mas o eu, o meu self ele faz a diferença sim, faz.**

Ozita – E como é o teu self?

Renata – O meu self nesse sentido, o meu eu de **às vezes achar que eu tenho essa missão, como eu coloquei a questão de dar conta do meu conteúdo e de achar que eu como sou o par mais experiente é minha tarefa passar para os meus alunos**, entendeu? E **não dá a ele voz**, como diz a Dalva não é dá ele voz é dar ele ouvidos porque todo mundo tem voz, entendeu? E deixar que eles façam essa interação junto comigo.

Ozita – E o que você acha que contribui para você ser desse jeito?

Renata – É eu penso que as **minhas características pessoais.**

Ozita – Sim mas [...]

Renata – De sempre assumir a responsabilidade de achar que eu tenho que dar conta e que se o aluno for mal, eu vou me matar e achar que o problema é meu, não. Eu tenho esse problema.

A interação dialógica desenvolvida entre as partícipes Renata e Ozita, no episódio 46, desencadeou conflito em Renata, quando Ozita solicitou que caracterizasse sua prática pedagógica. A partícipe define as características de sua

prática afirmando **“algumas vezes ela é crítica, algumas vezes ela é prática e algumas vezes ela é Renata”**. A expressão dita pela colaboradora serviu de fio condutor para Ozita provocar Renata **“E como é a Renata?”**. O questionamento permitiu o início de um processo reflexivo em Renata, ao enunciar **“A Renata que tenta aprender com a crítica, mas que na hora que ela vai materializar, algumas vezes funciona, outras vezes não funciona”**.

A professora Ozita, na busca de criar contexto crítico colaborativo, para que Renata avançasse na compreensão de sua prática, fez a indagação à partícipe: **“E o que impede de funcionar?”** Após o questionamento de Ozita, a partícipe se manifesta conforme o enunciado em destaque **“as características pessoais interferem muito, não adianta, o meio interfere, ajuda, desconstrói, constrói bem, mas o eu, o meu self, ele faz a diferença sim, faz”**. A interação dialógica continua com a provocação de Ozita **“E como é teu self?”** Renata esclarece **“[...] de às vezes achar que tenho essa missão, como eu coloquei a questão de dar conta do meu conteúdo e de achar que eu como sou o par mais experiente é minha tarefa passar para os alunos, entendeu?”** Com base nas reflexões da partícipe, Ozita apresenta o contraponto contribuindo para que Renata continuasse a caracterizar sua prática pedagógica, ao indagar: **“E o que você acha que contribui para ser desse jeito?”** A indagação feita, serviu mais uma vez para Renata expressar seu pensamento: **“Eu penso que as minhas características pessoais [...] de sempre assumir a responsabilidade, de achar que eu tenho que dá conta [...] se o aluno for mal eu vou me matar e a achar que o problema é meu”**.

A filmagem da aula possibilitou a discussão e o compartilhamento de ideias contribuindo para que Renata reconhecesse que, em alguns momentos, desenvolve prática não crítica e em outros crítica. Admite que tenta ser crítica, mas que nem toda hora, consegue desenvolver a prática crítica, pois, às vezes, funciona, em outras não.

O contexto crítico-reflexivo e colaborativo ampliou a compreensão da partícipe, a ponto de ficar claro que suas características pessoais e o ambiente em que vive interferem muito no seu modo de pensar e agir, em alguns momentos até ajuda, em outros constrói e desconstrói seu pensamento e ação, mas que o seu self³¹ faz a diferença, no sentido de que é sua missão dar conta do conteúdo e como

³¹ A sua essência, o que a constitui, o que é determinante na sua constituição enquanto ser.

par mais experiente é sua tarefa passar o conteúdo para os alunos. Agindo dessa forma, pouco interage e não possibilita o aluno a expressar sua voz. O que possibilitou a clareza de seu fazer, o porquê do fazer e o como fazer, a fim de reelaborar sua prática pedagógica. Segundo Bakhtin (2002, p. 58):

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico.

Dessa forma, compreendemos que a professora Renata defende seu ponto de vista individual, mas que este foi constituído nas relações sociais históricas e culturais. No caso da prática caracterizada pela partícipe, acreditamos que recebeu influências do processo formativo que vivenciou na sua forma de pensar, agir e sentir. Para Moita (2013, p. 115) “[...] ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. Dessa forma, podemos caracterizar a prática de Renata como prática não crítica, que tem como preocupação básica a eficiência e eficácia do processo de ensino, que se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O professor deste enfoque de prática deve libertar-se dos sonhos, das ideias, do imaginário sob cuja sujeição ficaram presos (MARX; ENGELS, 2002) e ter consciência de que teoria e prática da formação devem ser revistas e atualizadas nos dias atuais.

Compreender a reflexão crítica com base na dialogia e alteridade pressupõe a análise das enunciações surgidas de questionamentos com foco em contradições para o aprofundamento das questões teórico-prática que as fundamenta de forma a possibilitar novas compreensões da realidade dos partícipes da investigação. Com isso, apontamos o foco nas práticas dos professores, relacionadas às teorias que as embasam, o que pode propiciar a explicitação da unidade teoria-prática, sem negligenciar o papel sócio-histórico dos professores da Educação Superior investigados.

A análise dos episódios selecionados sinaliza que a pós-observação e as sessões reflexivas oportunizaram a identificação dos três níveis de reflexividade, conforme discutido por Liberali (2008), o técnico, o prático e o crítico. Contudo,

destacamos que, nas sessões focalizadas, a maioria das práticas pedagógicas analisadas com as professoras, partícipes desta investigação, tem o predomínio das seguintes ações: supremacia da teoria, reprodução de conhecimentos teóricos, preocupação com o tempo disponível para o desenvolvimento da aula, foco no ensino voltado para a transmissão do conteúdo determinado nos programas de ensino.

É necessário, porém, enfatizar que existe um esforço das docentes para romper com os níveis de reflexão técnico e prático, pois, no decorrer da pós-observação e das sessões reflexivas, a colaboração trouxe à tona as contradições desses níveis reflexivos, permitindo a expansão de ações críticas, por exemplo, a importância da unidade teoria-prática, a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica e de formação de valores éticos.

O processo colaborativo articulado à reflexão crítica contribuiu para os partícipes compreenderem que a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética que nos auxilia a enxergar a teoria como um dispositivo que ajuda a olhar e apreender o real, o que justifica a compreensão de que teoria-prática constituem uma unidade indissolúvel.

3.4 REVOADA COLABORATIVA: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro

[...] me sinto muito incomodada quando chego em uma sala e falo muito sozinha e não tenho o retorno do meu aluno, não tenho essa troca que pode ser num olhar, pode ser um acenar de cabeça, pode ser um levantar de sobrancelhas, pode ser um posicionamento, pode ser um discordar também [...]

(Fátima – sessão reflexiva 17.11.13)

A professora Fátima em seu discurso evidencia que valoriza a interação professor/aluno ao desenvolver a prática pedagógica. A preocupação da partícipe é pertinente, pois, para acontecer a colaboração, é indispensável que a aula seja interativa.

O presente tópico apresenta uma análise acerca da função da colaboração no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na explicitação da compreensão da unidade teoria-prática. A discussão proposta neste texto é encaminhada, a partir da premissa de que a colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve o copensar e o agir, além de nos possibilitar ouvir e compreender o outro. No processo colaborativo, os professores discutem e refletem sobre os problemas comuns. Nessa linha, a colaboração proporciona a transformação da prática pedagógica porque contribui para a reelaboração de sentidos e significados cristalizados e para o questionamento de práticas tradicionais.

Assim compreendendo, levantamos a seguinte indagação: Como a colaboração pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva? Pesquisadores como Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira; Magalhães (2011), entre outros, estão desenvolvendo pesquisas sobre a prática colaborativa no contexto escolar. Na perspectiva dos autores destacados, a colaboração contribui, na prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas reflexivas que procuram compreender as necessidades enfrentadas decorrentes da profissionalidade docente.

No século XXI, pesquisadores como Magalhães (2004) e Ibiapina (2008) têm defendido que os profissionais da educação realizem suas atividades docentes de forma crítico-reflexiva e colaborativa. Nesta perspectiva, toda atividade profissional e pessoal requer a reflexão e a análise do que devemos e do que podemos fazer sozinhos e em colaboração.

Estudos realizados por Ibiapina (2007, 2008, 2009), Magalhães (2004, 2011), Ferreira (2009), entre outros, apontam que a prática colaborativa contribui para que seja desenvolvida atitude crítico reflexiva sobre a própria prática, pois oportuniza aos docentes relacioná-la à dos outros, assim como para a formação da consciência crítica dos professores.

A colaboração é uma prática que proporciona o desenvolvimento da docência. Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 66), as ações de colaboração:

[...] se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade

que objetivam transformar e das necessidades que querem satisfazer, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa.

Os autores atentam para o fato de que a colaboração tem como objeto a produção de transformações e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes atuam, o que implica o conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades a serem satisfeitas, propiciando uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes.

Esse processo cria condições para o enfrentamento das necessidades e dos dilemas de práticas arraigadas por parte dos professores que as realizam desde a formação docente. Por sua vez, a própria escola não possibilita espaço para os professores discutirem sobre os problemas da profissão. Portanto, para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa refletir criticamente sobre sua ação, o que requer que seja criativo, ou seja, provoque transformações no fazer docente, a fim de produzir novas formas de pensar e agir, reelaborando teorias e práticas. Com base nessas colocações, reafirmamos, pois, a necessidade da prática do professor ser apoiada na reflexão crítica e na colaboração.

Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 361), destaca que:

[...] é esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza superar os conhecimentos consolidados e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns no sentido de mudanças.

É preciso ficar atento à complexidade implícita nesse contexto, pois o processo colaborativo é permeado por conflitos e tensões geradas pelas divergências de ideias e formas diferentes de agir.

Para mostrar como foi o movimento da compreensão e análise da colaboração como um processo que possibilita o desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva, destacamos os episódios 47 e 48 da sessão reflexiva realizada no dia 05 de abril de 2014, na residência da participante Renata. Nos enunciados das professoras fica evidente o entendimento da complexidade do trabalho colaborativo.

Episódio 47

Regina: – **A gente chegar com ideias para mudar alguma coisa eles não vão aceitar, de jeito nenhum.** Agora quando eu comecei a trabalhar no curso de nutrição, que é um curso novo, com professores muito novos, assim **eles achavam que eu com a minha experiência de trabalho, eu ia ajudar então eles me procuravam, procurei ajudar no que foi possível,** [...] eles ainda hoje dizem o período que eu passei lá eles aprenderam **porque eles não tinham noção nenhuma de pesquisa, de TCC³²,** então é assim alguns cursos a gente aceita a gente trabalha em colaboração **lá eu pude dizer também que eu trabalhei em colaboração nos outros cursos.**

Episódio 48

Regina: – [...] Agora falando em outros espaços também, vou só ressaltar, isso que nós falamos aqui eu falei foi na (Nome da instituição), eu sinto isso, eu procuro colaborar, eu acho que é uma das características do meu trabalho é sempre trabalhar em conjunto, ajudar, mas assim **em outros espaços que eu trabalho isso é muito complexo,** a gente tem muita competitividade e **quando a gente tenta trabalhar assim parece que a gente é uma ameaça,** então **é muito difícil em outros espaços a gente conseguir mostrar que o trabalho colaborativo produz mais efeito,** nos ajuda, alguns acham que a gente quer aparecer, não é bem visto, não é para todo mundo.

Pedrita: – Que entende a proposta.

Regina: – Entende a proposta.

Ozita: – É por isso que a gente viu que **o trabalho colaborativo não é um trabalho harmonioso.**

Regina – Isso justamente.

Ozita: – Não é fácil.

Regina: – **Tem seus dilemas e seus conflitos.**

Ozita: – Tem seus dilemas e conflitos **porque cada um tem sua ideia cada um tem sua opinião cada um pensa de uma forma.** Agora, **este trabalho colaborativo está em que a gente saia em um consenso, que a gente saiba ouvir o outro, respeite a ideia do outro e até tenha um momento que a gente reconheça que a ideia do outro, o que o outro faz é melhor do a gente pensa e faz.**

Nos episódios em análise, a professora Regina está compreendendo a colaboração como via única, no sentido de que somente ela ensina. Ao enunciar “**A gente chega com ideias para mudar alguma coisa eles não vão aceitar, de jeito nenhum**”, nos leva a entender que a partícipe não considera o conflito como fator que caracteriza a colaboração, pois, de acordo com Oliveira e Magalhães (2011, p. 60), a colaboração “[...] se dá a partir de choque de ideais, das tensões estabelecidas pelas contradições, das interações e trocas conflituosas que se organizam a partir de ações conjuntas”. No contexto em discussão, Regina ainda não consegue perceber a contribuição do conflito para o desenvolvimento da prática pedagógica.

³² Trabalho de Conclusão de Curso

Ao enunciar **“quando eu comecei a trabalhar no curso de nutrição, [...], com professores muito novos, assim eles achavam que eu com a minha experiência de trabalho, eu ia ajudar, então, eles me procuravam, procurei ajudar no que foi possível”**. Regina demonstra a compreensão de que colaborar é passar experiência, não contribuiu para que os professores compreendessem que já possuem conhecimentos sobre TCC, até porque já passaram por experiências de produção de TCC, quando estudantes e como orientadores enquanto professores, portanto, a enunciação **“[...] eles não tinham noção nenhuma de pesquisa, de TCC”** desconsidera os conhecimentos prévios que os professores possuem. Dessa forma, consideramos que a professora Regina confunde colaboração com cooperação. De acordo com Ferreira e Ibiapina (2011), a reflexão crítica e a colaboração ocorrem quando recursos são mobilizados para que as contradições e os conflitos impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo.

Reconhecemos a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica realizada em contexto colaborativo para a explicitação da unidade teoria-prática, assim como para elucidação dos desafios e busca de caminhos alternativos para a prática pedagógica. A troca de experiências e o compartilhamento de saberes certamente influenciam na forma como os professores desempenham a docência.

Na relação dialógica desenvolvida no processo interativo dos episódios 48 e 49, as partícipes Regina, Pedrita e Ozita compreendem o processo colaborativo, como complexo. A partícipe Regina, em seu enunciado, afirma que gosta de trabalhar em conjunto, de colaborar, mas **“quando a gente tenta trabalhar assim parece que a gente é uma ameaça”**, devido à competitividade. Afirma que **“é muito difícil em outros espaços a gente conseguir mostrar que o trabalho colaborativo produz mais efeito”**, porque os colegas não entendem a proposta de trabalho, fato confirmado pela partícipe Pedrita.

A partícipe Ozita justifica o fato do trabalho colaborativo não ser harmonioso, ao enunciar: **“porque cada um tem sua ideia, cada um tem sua opinião, cada um pensa de uma forma”**. Nesse momento Ozita desencadeou o conflito quando fez Regina refletir criticamente sobre a ação dos professores, não como resistência às suas ideias, mas sim como dilemas e conflitos, que contribuem para o desenvolvimento da colaboração, processo que desencadeia a prática pedagógica crítico-reflexiva. Esta, então, concorda com Ozita, afirmando: **“isso justamente”**.

A discussão foi fortalecida quando Ozita enunciou **“Isto não é fácil”**, contribuindo para que Regina avance na compreensão do que significa colaborar, quando afirma que, nesse processo, **“cada pessoa tem seus dilemas e seus conflitos”**. Isso significa dizer, com base em Magalhães (2004), que o processo reflexivo-crítico e colaborativo se dá por momentos de tensões, de choques de ideias, contradições, de interações e trocas conflituosas organizadas, por ações conjuntas. Nesse espaço-tempo conflituoso, todos se manifestam e ampliam as questões de seu interesse, colaborando uns com os outros.

Para ampliar o significado de colaboração da professora Regina, Ozita expande a discussão afirmando que **“este trabalho colaborativo está em que a gente saia em um consenso, que a gente saiba ouvir o outro, respeite a ideia do outro e até tenha um momento que a gente reconheça que a ideia do outro, o que o outro faz é melhor do a gente pensa e faz”**. Neste contexto, o consenso está compreendido no sentido de que, embora no momento das discussões ocorram divergências de opiniões, existe compartilhamento de ideias.

O discurso da partícipe Ozita apresenta indícios da compreensão de que a colaboração envolve o pensar e o agir, em que é oportunizado espaço-tempo aos participantes para fazerem questionamento, ouvir e compreender o outro e solicitar esclarecimento sobre o que está sendo dito. Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 73): “[...] o processo de colaboração sem a presença de questionamentos que propiciem que o enunciador clarifique, explicita sua compreensão (sem a réplica), traz o foco para a interação apenas”. A colaboração acontece por meio do compartilhamento de ideias, em um processo interativo com réplicas elaboradas, em que o professor possibilita que os alunos se posicionem, acrescentando informações, proporcionando assim o seu desenvolvimento.

Nesse movimento, a colaboração é pré-requisito e produto do processo de desenvolvimento profissional dos professores, não podendo ser considerada como um fim em si mesmo porque os professores estão permanentemente em processo de desenvolvimento. Podemos, assim, dizer que a colaboração pode ser compreendida como processo e resultado, porque seu ponto central está no movimento de produção da prática e não no produto da mesma.

No desenvolvimento profissional dos professores participantes desta pesquisa, a colaboração envolveu o movimento dialético da teoria e prática, existindo negociação de sentidos e significados, com mutualidade e reciprocidade

intencionais com objetivo comum de explicitar pensamento e ação, a fim de compreender problemas da prática e desenvolvê-la explicitando a unidade teoria-prática.

Compreendemos que a universidade é espaço de produção colaborativa e crítica, pois possibilita ao professor pensar a ação e o discurso que utiliza ao desenvolver a prática pedagógica. Com base nessa compreensão, compartilhamos a ideia de Magalhães (2009) de que trabalhar colaborativamente oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os membros do grupo. No entanto, o atual processo de formação docente vigente, muitas vezes, não favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica colaborativa, como revelado no episódio 50, da pós-observação realizada dia 08.04.13 com a professora Pedrita:

Episódio 49

Ozita: Sua formação privilegiou a perspectiva critico-reflexiva e colaborativa?

Pedrita: **A minha formação, baseada em sua maioria em aulas expositivas, quase não abria espaço para o diálogo e a reflexão**, apesar de que isso contribuiria bastante para uma adequada formação.

As discussões partiram de questionamentos que geraram conflitos e que contribuíram para o grupo expandir a compreensão da importância do trabalho coletivo e colaborativo, confirmado pelo enunciado da professora Regina no episódio 48, “[...] **o trabalho colaborativo produz mais efeito, nos ajuda [...]**”. Em busca de refletir criticamente sobre o porquê de nossas opções, do nosso agir pedagógico, a professora Ozita continuou a criar contextos de colaboração, no episódio 50, questionando a professora Pedrita sobre sua formação: **“Sua formação privilegiou a perspectiva critico-reflexiva e colaborativa?”**. Essa provocação propiciou a compreensão da importância de que a formação adequada é a que valoriza a interação dialógica e a reflexão ao responder: **“[...] apesar de que isso (referindo-se ao diálogo e a reflexão) contribuiria bastante para uma adequada formação”**.

Pedrita afirma em seu enunciado que em sua formação houve o predomínio de aulas expositivas **“A minha formação, baseada em sua maioria em aulas expositivas, quase não abria espaço para o diálogo e a reflexão”**, pois foi oportunizado pouco espaço para o diálogo³³ e reflexão. Reconhece a contribuição

³³ A professora refere-se à concepção de diálogo de Freire (2011) que extrapola a relação eu/tu. Tal concepção implica o pensar crítico que promove transformação, visando o ato de criação humana.

do diálogo e da reflexão para uma formação que atenda as necessidades sociais em permanente transformação, **“apesar de que isso contribuiria bastante para uma adequada formação”**.

A partícipe, ao expressar **“a minha formação, baseada em sua maioria em aulas expositivas”**, evidencia que sua formação está voltada para a perspectiva de tecnólogo de ensino, que tem característica pragmática, simplista e prescritiva, que privilegia a formação prática, em que o aluno aprende a fazer, mas não tem os fundamentos teóricos que guiam a ação. Nesta perspectiva, o professor desenvolve a prática de forma não crítica, pois é realizada por meio da transmissão e reprodução do conhecimento, existindo a dicotomia entre teoria e prática, ficando a reflexão no nível técnico. Neste nível, a reflexão tem como função a aplicabilidade instrumental da teoria na prática orientada pela técnica científica e a função da colaboração é o questionamento de relações hierárquicas nas interações.

A formação da professora Pedrita não propiciou a explicitação da unidade teoria-prática porque foi baseada no discurso monológico do professor formador, em que, na interação desenvolvida, houve pouca participação dos alunos, e sim predominância do discurso autoritário do professor como detentor do conhecimento.

Diante da complexidade do processo educativo, defendemos uma formação do docente do Ensino Superior que tenha a prática pedagógica como objeto de análise que oportunize a reflexão crítica e o trabalho colaborativo, auxiliando-lhes a se desenvolver profissionalmente.

Falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa (ALMEIDA, 2012, p.81).

Com base nesta compreensão, defendemos que a formação inicial e continua de professores deve surgir de um processo investigativo em que o pensar e o fazer estejam ligados a situações dialógicas e a questionamentos, orientados pela reflexão crítica da realidade interna, sem esquecer-se do contexto social mais amplo. O processo de formação, em especial de formação continua, é relevante no Ensino Superior quando articula saberes gerais e específicos, experiências vivenciadas, poder de análise crítico-reflexiva, questionamento e criatividade, baseados na ética dos agentes educativos.

Para que a colaboração aconteça, é necessário que a interação dialógica seja ampliada e que sejam permitidos contrapontos para que ocorra a interpretação de práticas e teorias. Uma vez que, segundo Magalhães (2009), a organização colaborativa possibilita aos participantes negociar e tomar decisões a partir da compreensão da unidade teoria-prática e, assim, transformar o contexto e as formas individualistas de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. No contexto crítico colaborativo, criado no estudo desenvolvido, a reflexão teve como função explicitar a unidade teoria-prática e a colaboração a de questionar a ação pedagógica dos professores a fim de compreendê-la e analisá-la criticamente em relação à explicitação da unidade teoria-prática.

Apesar da formação da professora Pedrita não propiciar a unidade teoria-prática, a discussão provocada, como verificamos no episódio 50, por meio do questionamento **“Sua formação privilegiou a perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa?”**, possibilitou-nos colaborar para que a professora Pedrita chegasse a um processo de consciência mais elevado, entendendo que a reflexão e a colaboração são ferramentas essenciais no desenvolvimento de prática pedagógica crítico-reflexiva transformadora, por meio do processo da reflexividade de sua prática. Para Giroux (1997, p. 29): “[...] os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores”. Assim, a formação do professor, nesta perspectiva, é apoiada no enfoque que procura desenvolver o pensamento crítico-reflexivo e na ação de reconstrução social, desenvolvendo explicitamente a consciência social dos cidadãos para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante destacar que os professores, ao realizarem suas atividades educativas, no processo colaborativo, buscam a compreensão dos problemas sociais no contexto sócio-histórico e cultural em que atuam, vivenciando, a partir da realidade da instituição escolar, a revelação das necessidades do contexto específico no desenvolvimento da prática pedagógica para a análise e interpretação das práticas e teorias, a fim de ressignificá-las e transformá-las. Assim, o contexto crítico-reflexivo e colaborativo criado neste estudo possibilitou aos partícipes descrever e compreender as concepções que embasavam a unidade teoria-prática no desenvolvimento da ação docente.

Assim, partimos do pressuposto de que, para os professores trabalharem colaborativamente, necessitam que a formação docente seja pautada em um processo formativo baseado na reflexão crítica e na compreensão de situações problemas. O processo formativo em que os professores não envolvem a voz do outro para analisar criticamente práticas e teorias prioriza a voz de autoridade, como ocorreu com a formação da professora Pedrita, conforme ela enuncia “**A minha formação, baseada em sua maioria, em aulas expositivas, quase não abria espaço para o diálogo e a reflexão**”, uma vez que esta formação é constituída por enunciados rígidos. Dessa forma, o sentido dialógico dos enunciados dos participantes envolvidos na aula é marcado por réplicas mínimas.

Nesse processo, a reflexão crítica e a colaboração se constituem em recursos que contribuem para o desenvolvimento de prática pedagógica crítica e para modificação do fazer docente dos partícipes deste estudo, uma vez que os auxiliaram a melhor compreender os pensamentos e ações que desenvolvem.

Com o objetivo de desenvolver contexto de colaboração, questionamos a professora Fátima sobre as propostas que faria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas. O enunciado do episódio 50 da pós-observação realizada com a partícipe, no dia 17 de novembro de 2013, permite-nos observar seu entendimento de como a reflexão em contexto colaborativo contribui para a compreensão da unidade teoria-prática. A seguir, apresentamos o episódio em referência:

Episódio 50

Fátima: - Proporcionando aos alunos mais **análises de estudos de caso**, realizando leituras onde eles pudessem **a partir do texto elaborar questionamentos** que **fizessem eles refletirem sobre essa articulação teoria e prática**.

Ozita: – E como seria feito isso?

Fátima: – **Eu gosto muito da leitura coletiva e dos grupos**, porque quando você faz uma leitura muito solitária, você pode ter uma visão muito sua. **É claro que às vezes uma leitura muito minha ela me ajuda a ter mais a concentração, no entanto eu não amplio o meu olhar, porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu tô entendendo é compartilhado com os demais**.

A partícipe defende a proposta de que o professor necessita oportunizar aos alunos “**análise de estudo de casos**”, a “**elaborarem questionamentos a partir de leituras**”, a fim de “**refletirem sobre a articulação teoria e prática**”. De acordo

com Vasquez (2007), o conhecimento só existe na prática, sendo o objeto do conhecimento o produto da atividade humana – a prática. Com base neste entendimento, compreendemos que teoria-prática formam uma unidade indissolúvel, dessa forma, não podem ser vistas isoladas. Uma depende da outra e se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, fica evidente que a professora Fátima, ao sentir estas necessidades, compreende a prática pedagógica como atividade teórico-prática e a reflexão como uma ação que auxilia a compreensão da unidade teoria-prática. De acordo com Vasquez (2007), na unidade teoria-prática existe um lado real, material e que só por um processo de abstração, artificialmente, podemos dicotomizá-los. Assim, compreendemos que os professores necessitam realizar práticas em que as ações estejam relacionadas às necessidades dos contextos específicos de ação e voltadas para “[...] a relação teoria e prática na compreensão do que os alunos sabem, como ponto de partida para o que não sabem, mas precisam saber” (MAGALHÃES, 2009, p. 54).

Em busca de refletir criticamente sobre o porquê de nossas ações, sobre o agir pedagógico, a professora Ozita continua a criar contexto de colaboração lançando o questionamento para Fátima: **E como seria isso?** A partícipe esclarece que: **Eu gosto muito da leitura coletiva e dos grupos, porque quando você faz uma leitura muito solitária, você pode ter uma visão muito sua. É claro que às vezes uma leitura muito minha, ela me ajuda a ter mais a concentração, no entanto eu não amplio o meu olhar, porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu tô entendendo é compartilhado com os demais.**

Fátima justifica o porquê de sua opção pela leitura coletiva e em grupo por compreender que a leitura solitária traz visão individual, embora entenda que a leitura individual é realizada de forma mais concentrada, mas, por outro lado, o olhar do leitor não é ampliado justificando: **porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu tô entendendo é compartilhado com os demais.** Neste contexto, Ozita e Fátima travam uma interação dialógica sobre as ações ocorridas na sala de aula, contribuindo, assim, para que, na prática da professora Fátima, não exista rompimento entre teoria e prática, uma vez que o trabalho de questionar Fátima oportunizou a análise crítica da situação que ela vivenciou em sala de aula. Segundo Magalhães e Liberali (2011, p. 308) “[...] o desenvolvimento acontece como um processo conjunto, colaborativo – espaço do nós -, diferentes

posições precisam ser expressas”. A reflexão proporcionada pela professora Ozita colaborou para que a professora Fátima elevasse a reflexão para um nível mais crítico, tornando sua prática pedagógica compartilhada, possibilitando que a interação entre professor/aluno aconteça, por meio de réplicas elaboradas.

No processo de colaboração que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, as discussões e as análises das práticas pedagógicas dos partícipes demonstram que na prática crítica não existe o rompimento da unidade teoria-prática, visto que a atividade docente tem um caráter questionador no qual é oportunizada análise crítica das situações problemas. A reflexão do professor fica em nível crítico, sendo a prática pedagógica realizada de forma compartilhada, em que na interação professor/aluno ocorre a ampliação do conhecimento. Assim, o foco principal da enunciação do professor está em expor o conhecimento como algo questionável, utilizando voz persuasiva, com perspectiva de mudança.

Em colaboração, foi possível também elaborar a compreensão de que a formação profissional a qual o professor foi submetido exerce influência na sua forma de pensar e agir no exercício do magistério. Muitas vezes, deparamo-nos com processo de formação que utiliza procedimentos que desconsideram o professor como ser pensante, mas como executor de atividades pensadas por outros, resumindo a formação a um simples treinamento. Nesta perspectiva de formação, o professor formador utiliza a voz de autoridade, com enunciados rígidos e significados cristalizados.

Na concepção tradicional de formação formar professores era convencê-los de que ser e agir como professor era uma simples aplicação à prática de conhecimentos produzidos pelos investigadores, ou, em sentido inverso, que ser professor era uma prática que se aprendia pela prática, com intuição e bom senso, por cópia da tradição, por ver e imitar o que já eram professores. (ESTEVES, 2009, p. 104)

Diante das transformações no cenário social e cultural que vivenciamos, sentimos a necessidade de que a formação docente ocorra na perspectiva crítica, que considera os sujeitos como capazes de estabelecer constantes mudanças no contexto em que atua e na sociedade como um todo. Nesta perspectiva formativa, a criação de contextos de reflexão crítica e de colaboração é imprescindível para a compreensão da práxis. No processo crítico colaborativo existe o envolvimento de todos no compartilhamento de ideias e nas tomadas de decisões.

Procuramos, nesta pesquisa, criar condições para que os partícipes no desenvolvimento da prática pedagógica explicitassem a unidade teoria-prática em contexto de colaboração e de reflexão crítica. Para mostrar como foi o movimento da compreensão dessa temática apresentamos o episódio 51:

Episódio 51

Ozita: – [...] **sem diálogo não tem como ocorrer a colaboração, nem sem a reflexão crítica**, não têm, porque a reflexão crítica ela é coletiva e [...]

Afrânio: – Quer dizer que **quando alguém se cala diante de uma situação, e não enfrenta a situação, não dialoga?**

Regina: – A gente **não sabe né**.

Ozita: – **Não tem como, se não tiver o confronto. O que é que vai dar o confronto? É o diálogo, né.**

Afrânio: – Se o aluno disser assim, professor eu [...]

Ozita: – Se você não quer argumentar...

Renata: – **Professor eu não quero falar.**

Ozita: – Então, **se só eu falo ou só o outro fala e não tem esse confronto, não tem o diálogo, não tem argumentação, não tem essa interação, não tem como, como é que eu vou refletir, eu vou fazer só intrapsicológico**, o intrapsicológico foi o que a Renata fez, ela fez, e que, às vezes, a gente faz sozinha, quando o outro tá falando que a gente não fala né.

Renata: – Você mesma se toca, só que **você se toca individualmente.**

Afrânio: – Era isso que eu queria perguntar só que [...]

Renata: – **Solitariamente.**

Afrânio: – Mas não tive coragem [...]

Ozita: – Mas, **para ela se tornar crítica, ela tem que fazer você pensar, você refletir, você analisar, você consigo mesmo mas também com o outro, não só você, consigo mesmo, mas também precisa do outro.**

(Pós-observação da aula de Renata realizada no dia 27.10.13)

Neste episódio, Ozita mencionou, em seu enunciado, a importância do diálogo e da reflexão crítica para que aconteça a colaboração, enfatizando que a reflexão crítica é coletiva. Diálogo está sendo compreendido na perspectiva do dialogismo defendido por Bakhtin (2002, 2011), que significa articulação de múltiplas vozes sociais e ponto de encontro e desencontro dessas vozes. Nesse processo, o locutor enuncia algo que exige do interlocutor uma atitude responsiva, caso a enunciação seja significativa requer do ouvinte uma réplica que pode ser de concordância, apreciação, ação. Para Ibiapina (2011, p. 121):

[...] dialógico significa tanto convergência quanto divergência, aceitação ou recusa, acordo ou desacordo, entendimento ou não entendimento, avença ou desavença, condição ou luta, concerto ou

desconcerto presentes nos discursos exteriorizados, isto é, nas enunciações proferidas pelas pessoas.

Toda palavra, portanto, estabelece relações com outras palavras, produzindo significados, caracterizando o fenômeno da polifonia expressa pela multiplicidade de vozes e pela multiplicidade de sentidos que carregam determinando a polissemia. Nesse processo, ocorrem as relações dialógicas de natureza social, cultural e histórica das enunciações, conforme afirma Ibiapina (2011).

O professor Afranio cria espaço colaborativo, ao questionar: **quando alguém se cala diante de uma situação, e não enfrenta a situação, não dialoga?** Essa provocação propiciou dúvidas a Regina ao responder que “**não se sabe**”. Renata entrou na discussão, apresentando seu posicionamento no sentido que se o aluno não quiser e disser: **Professor, eu não quero falar**. Entendemos que nesta situação a interação dialógica aconteceu por meio de interação dialógica com réplica simples, pois, na perspectiva bakhtiniana, mesmo o silêncio é dialógico. A dialogia está no calar, no silenciar, no gesto, no concordar ou discordar, enfim nas enunciações expressas pelas pessoas.

O processo colaborativo requer interação, compartilhamento de ideias, confronto, argumentação, em que todos os envolvidos se sintam valorizados e ouvidos, mas que sejam responsáveis por estabelecer processo de autocompreensão das razões sócio-históricas de sua forma de pensar e agir, das contradições surgidas no confronto de ideias, nas discussões estabelecidas no processo interativo. Estas situações se efetivam por meio da reflexão crítica.

Com intento de continuar desenvolvendo contexto de colaboração estabelecido entre os partícipes, Ozita evidencia o entendimento de que precisamos do outro para realizar a reflexão crítica e a colaboração, quando mencionou: “**se só eu falo ou só o outro fala e não tem esse confronto, não tem o dialogo, não tem argumentação, não tem essa interação, não tem como, como é que eu vou refletir, eu vou fazer só intrapsicológico**”, gerando a observação da professora Renata: **você mesma se toca, só que individualmente, solitariamente**.

Nessa situação de interação do episódio 51 em que houve confronto de ideias, a situação dialógica aconteceu, por meio da voz persuasiva e de réplica elaboradas, criando espaço para que todos pudessem se colocar, esclarecer

dúvidas, questionar a si e aos outros, apresentar as teorias que apoiam suas práticas e seu papel na formação dos alunos.

Nesse contexto colaborativo, a reflexão crítica se desenvolveu por meio de interação discursiva permeada de questionamento que trouxeram à tona contradições criando espaço para que os partícipes expressassem suas ideias e compartilhassem significados. Para Magalhães e Liberali (2011, p. 301), o processo de questionamento precisa ser acompanhado do processo colaborativo, porque não pode provocar imposição de poder, expresso por meio da voz de autoridade, “[...] o que afastaria possibilidades de compartilhamento e de transformação (desenvolvimento) e poderia trazer o foco à resistência em lugar do compartilhamento”. Dificultando, assim, a expansão de conhecimentos e de desenvolvimento dos professores e alunos.

Assim, o que vivenciamos no episódio 51 nos possibilitou compreender que quanto mais os professores problematizam o conhecimento entre si, em contexto de colaboração, como ocorreu acima, em maior escala são desafiados e obrigados a responder aos desafios e compreender a própria prática. É a partir da prática problematizadora, reflexiva e colaborativa que professores refazem o conhecimento e desvelam a realidade, estendendo esse processo para o espaço da sala de aula e fora da sala de aula. Segundo Freire (2011, p. 97), “[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

O processo formativo dialógico vivenciado pelo grupo no episódio 51 da sessão reflexiva da aula de Renata proporcionou o enfrentamento de conflitos e contradições que partiram da realidade, possibilitando a ressignificação da prática a partir da mudança da forma de pensar, sentir e agir no contexto em que atuam. Assim, as reflexões realizadas pelas partícipes criaram polêmicas entre as contradições apresentadas, propiciando novas compreensões sobre a contribuição da reflexão crítica para a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática em contexto colaborativo.

O professor que problematiza o conhecimento desenvolve prática pedagógica dialógica e crítica, criando condições de construção coletiva de conhecimento que têm como base a unidade teoria-prática. De acordo com Imbernón (2010, p. 65):

[...] isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, troca, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemática, etc.

Bakhtin (2002) distingue duas atividades mentais (do pensamento): a do eu e a do nós. A primeira é peculiar do indivíduo pouco civilizado, não é representada ideologicamente e aproxima-se da reação fisiológica do animal. A segunda é considerada uma forma superior da atividade psíquica, implicando a consciência de classe. No espaço-tempo de realização desta pesquisa com os professores da Educação Superior, a colaboração teve como função questionar a prática pedagógica dos partícipes com o objetivo de compreendê-la e analisá-la criticamente, no que se relaciona à explicitação da unidade teoria-prática, sendo a função de a reflexão crítica criar espaços de produção colaborativa. É no espaço da atividade do nós que existe possibilidade de o professor realizar prática pedagógica colaborativa crítica.

A fim de refletirmos criticamente sobre o porquê de nossas opções e do nosso agir pedagógico, a professora Ozita criou contexto de colaboração quando questionou a partícipe Regina: **Que proposta você faria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas?** Na sequência, apresentamos o episódio 52, em que a professora Regina, ao refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida, responde:

Episódio 52

Regina: - [...] dinamizar mais a aula, mudar as estratégias de trabalho. No momento em que eu tivesse distribuindo responsabilidades, eles iam refletir, eles iam pensar melhor, iam participar melhor e aí **teria sido uma aula mais colaborativa.**

Ozita: - Mais participativa né, ia ter tido uma integração maior, porque **o que faz a colaboração é um dizer o outro contrapor.**

Regina: - Isso.

Ozita: - **É a discussão.**

Regina: - Isso, faltou isso.

Ozita: - **O debate.**

Regina: - Faltou isso

Ozita: - **É um se posicionar, o outro contrapor, [...].** Você acha que faltou isso em sua aula?

Regina: - Faltou um tanto por mim, um tanto pelas características da turma, mas mesmo a turma tendo essas características, **se tivesse trabalhado outras estratégias com certeza a gente teria.**

Ozita: - Porque é assim, **eles podem todos ter participado, mas isoladamente.**

Regina: - Isso
 Ozita: - Cada um diz uma coisa aqui, outro responde ali.
 Regina: - Isso ham ham
 Ozita: - Ai desse jeito tem colaboração?
 Regina: - Pois é, teve muito pouca.
 Ozita: - Ai é assim, quer dizer **só eles participarem**, eles **se posicionarem**
 Regina: - Para mim
 Ozita: - É não
 Regina: - **Não é colaboração.**
 Ozita: - A gente não pode dizer que houve, assim afirmar que houve a colaboração né.
 Regina: - Certo
 Ozita: - **A colaboração tem nessa troca, nessa discussão dessas ideias, nesses contrapontos, em que todos têm vez, todos tem voz, todos têm oportunidade de expor o seu pensamento, contrapor outros.**
 Regina: - **E todos quererem.**
 Ozita: - É quererem.
 Regina: - Quererem porque muitos ali [...]
 Ozita: - **Requer a participação.**
 Regina: - Isso
 Ozita: - **Porque sem participação não tem colaboração**, não tem como.
 Regina: - É

(Pós-observação da aula da professora Regina realizada no dia 08. 12.13)

Conforme a situação interativa apresentada entre as professoras Ozita e Regina no episódio 52, a partícipe Regina demonstrou o entendimento de que a colaboração existe quando se distribui mais responsabilidade para os alunos, muito embora uma prática colaborativa não se resume somente à distribuição de responsabilidades, mas à ampliação do espaço dialógico. A responsabilidade deve existir, mas nem sempre, ao distribuímos responsabilidades para um grupo, estamos realizando uma prática colaborativa, porque, para ser colaborativa, é necessário que seja acompanhada de debate, da discussão. A professora Ozita, para desenvolver essa compreensão da professora Regina, indagou: **E a discussão?** A professora Regina responde: **É faltou isso.** Neste momento, Regina consegue compreender que a prática colaborativa se desenvolve por meio da discussão. Segundo Magalhães (2011) a prática só se caracteriza colaborativa pelo processo de confronto de ideias, das discussões, do envolvimento, do conflito para o professor e o aluno.

Em sua justificativa, a professora Regina admite que deveria ter proporcionado condições para os alunos refletirem e participarem mais da aula, assim sua prática teria sido mais colaborativa. Ao utilizar o discurso monológico, a partícipe se colocou como centro do processo ensino-aprendizagem, no qual predominou a exposição dos conteúdos, resultando em uma prática mecânica, contribuindo para reforçar uma prática repetitiva e não crítica. A participação em si

não é o suficiente para ocorrer colaboração, pois é necessária a realização de atividades compartilhadas e coletivas por professores e alunos, que compreendam e transformem suas ações fundamentadas em uma teoria na produção do conhecimento.

A professora Ozita destacou que se os alunos tivessem sido mais participativos, teriam interagido mais, ou seja, teriam tido um maior envolvimento nas atividades da aula de forma responsiva porque o que possibilita a colaboração é a discussão. Reforçou, ao afirmar: **“é um dizer e o outro contrapor”**. Esse posicionamento colaborou para que Regina compreendesse a importância da discussão e do debate em situação de interação. Ao discutir, debater com o professor e colegas, o aluno se posiciona, apresenta contrapontos, compartilha ideias impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo. Com o objetivo de continuar criando contexto colaborativo, Ozita levantou o questionamento: **Você acha que faltou isso em sua aula?** Regina reconheceu que sim. Justificou que foi falha sua, mas também da própria turma. Ao mesmo tempo, admite que deveria ter utilizado outras estratégias para motivar a participação dos alunos: **Faltou um tanto por mim, um tanto pelas características da turma, mas mesmo a turma tendo essas características, se eu tivesse trabalhado outras estratégias com certeza a gente teria.** Segundo Ibiapina (2008) e Oliveira e Magalhães (2011), para criar contexto colaborativo, o professor necessita provocar questionamentos, desenvolver o senso crítico dos educandos, ou seja, é preciso que a prática pedagógica do professor seja apoiada em uma postura crítico-reflexiva.

Ao dialogar com Regina, a partícipe Ozita diz que mesmo os alunos participando, mas de forma isolada, respondendo com réplicas simples, não significa que estão colaborando uns com os outros, pois, nas palavras da partícipe, a colaboração existe **“nessa troca, nessa discussão dessas ideias, nesses contrapontos, em que todos têm vez, todos têm voz, todos têm oportunidade de expor o seu pensamento, contrapor outros”**. O contexto colaborativo criado auxiliou também a professora Ozita em seu processo de reflexão crítica, pois por meio da análise da aula da professora Regina, Ozita pôde rever sua própria prática no que se refere à questão do debate, da discussão, ou seja, da interação que proporcione expansão do conhecimento. Para Ibiapina e Magalhães (2009, p. 13) “[...] nesse processo de reflexão crítica, todos os envolvidos têm o papel de se ajudarem uns aos outros, de descobrirem o que pensam e como agem, bem como

qual a relação entre o pensamento e a ação”, o que possibilita, segundo as autoras (2014), a explicitação teoria e prática da ação docente, visando não só convencer o outro, mas produzir, negociar e compartilhar conhecimentos.

Para romper a visão da prática pedagógica cuja ênfase está na dimensão técnica, na transmissão do conhecimento historicamente acumulado, em colaboração, discutimos e compreendemos que necessitamos valorizar espaços de colaboração entre professores, que preparem o professor não só para compreender, interpretar e explicar a realidade na sala de aula, da escola e do ensino, mas que provoque transformações e intervenha sobre esta realidade. Essa forma de trabalhar necessita da compreensão da unidade indissolúvel teoria-prática porque é a atividade teórico-prática que motiva o professor a promover transformações sociais, na prática pedagógica e em si mesmo.

Para que os professores partícipes deste estudo compreendessem como se explicita a unidade teoria-prática, a reflexão crítica e a colaboração tiveram como função questionar as contradições surgidas na prática, a teoria como critério da verdade, as relações hierárquicas na ação pedagógica, como por exemplo, quando a professora Regina assume que “**se tivesse trabalhado outras estratégias com certeza a gente teria...**”. Dessa forma, a colaboração e a reflexão possibilitaram aos partícipes a compreensão da prática pedagógica desenvolvida, bem como a explicitação da unidade teoria-prática. Na visão de Horikawa (2004, p. 90), a relação teoria e prática “[...] é pressuposto básico para o campo da formação do professor reflexivo: assume-se o fato de que o professor é também produtor de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana”.

Na pós-observação de sua aula, propiciamos conflitos ao questionarmos aos partícipes Renata e Afranio: **Que propostas faria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas?** Os episódios 53 e 54 apresentam o entendimento de ambos sobre as questões levantadas.

Episódio 53

Ozita: – Então, que proposta faria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas?

Renata: – [...] **a motivação e o estímulo para o diálogo, para a interação**, para mexer com que eles, de fato, **pensem, reflita e não só que eles pensem e fiquem para eles**. Que a gente sabe que eles pensam, mas ficam para eles, especialmente os tímidos.

Ozita: – É, aqueles caladinhos, com certeza, você está falando e eles estão calados pensando.

Renata: – Pensando.

Ozita: – Mas [...]

Renata: – **Seria motivar a expressão verbal deles, “né”?!**

Ozita: – É. Por que você acha que a expressão verbal ia ajudar nessa colaboração?

Renata: – **Porque a expressão verbal, ela é o princípio da interação, do diálogo.**

Porque se eu pedisse para eles escreverem ainda ia ficar só para eles. Então, no momento em que eu tenho que falar, eu tenho que me expor, eu estou correndo muitos riscos, porque quando a gente vai falando, a gente não vai pensando no que a gente vai falando. Então, assim **a expressão verbal, ela é importante nessa perspectiva da colaboração porque aí o outro está ouvindo, o outro já faz uma intervenção [...].**

Ozita: – Já!

Renata: – Já completou [...]

Ozita: – Já complementa [...] Já relata uma experiência sobre [...]

Renata: – Experiência [...]

Ozita: – Dele [...]

Renata: – Isso! **E aí o conhecimento vai sendo construído.**

Ozita: – E vai [...] Juntos, “né”?

Renata: – É, **Juntos!**

Ozita: – De forma colaborativa.

Renata: – De **forma colaborativa.**

(Pós-observação da aula de Renata realizada no dia 27.10.13)

No processo interativo do episódio 53, a professora Renata demonstrou o entendimento de que, para melhorar o processo colaborativo em suas aulas, necessita motivar mais os alunos, estimulá-los para o diálogo³⁴, a fim de expressarem-se verbalmente, para que de fato pensem e reflitam coletivamente.

No processo colaborativo desencadeado, ao ser questionada sobre a causa do entendimento de que a expressão verbal auxilia o processo colaborativo, a professora respondeu: **“Porque a expressão verbal, ela é o princípio da interação, do diálogo”**. Justifica que, ao interagir utilizando a expressão verbal, existe possibilidade de ocorrer colaboração ao afirmar que **“a expressão verbal, ela é importante nessa perspectiva da colaboração, porque aí o outro está ouvindo, o outro já faz uma intervenção”**. Nesse processo, acontece a construção do conhecimento, conforme relata Renata: **“E aí o conhecimento vai sendo construído”**. O contexto colaborativo desencadeou o conflito dialético de que a construção do conhecimento é feita ao nos expressarmos verbalmente e no saber ouvir. Ozita provoca mais uma situação conflituosa em Renata, ao questionar: **[...] juntos, né?** O que é confirmado por Renata: **É juntos.**

O sentido de construção foi se ampliando na discussão até haver a ressignificação da forma de pensar e agir sobre o que é construir conhecimento. A

³⁴ Diálogo na perspectiva freireano.

construção do conhecimento foi debatida neste episódio no sentido de trabalhar a expressão verbal, de o aluno expor suas ideias, mas, por outro lado, Renata diz também que o outro tem que saber ouvir e saber intervir conforme enuncia: **“o outro está ouvindo, o outro já faz uma intervenção”** relatando suas experiências.

Para Vigotski (2000, p. 412), “[...] o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto”. Nesse processo de interação verbal, a relação entre pensamento e palavra passa por transformações, pois, para o autor em referência, a palavra vai adquirindo sentido no contexto que surge.

As discussões que ocorrem nos momentos em que as professoras compreendiam a unidade teoria-prática, por exemplo, nos episódios 53 e 54, constatamos que o outro no contexto interativo do processo ensino-aprendizagem, não deve exercer apenas o papel de ouvinte que simplesmente compreende passivamente o que é exposto pelo falante. Assim, toda compreensão é repleta de respostas responsivas que se efetivam por meio das réplicas elaboradas. Neste cenário, para que seja promovida a colaboração, é imprescindível que os participantes sejam envolvidos na situação dialógica com os outros, “[...] o que requer ouvir e dizer, dizer e ouvir, movimento dialético de turnos de vozes na interação que demonstram a não hierarquização entre as pessoas, bem como a não existência do domínio do discurso de um sobre o dos outros” (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2014, p. 411).

No episódio 53, a professora respondeu objetivamente a questão colocada, deixando evidente a contribuição da linguagem para o processo da reflexão crítica que acontece, por meio da interação entre os indivíduos. A concepção de linguagem é aqui compreendida como prática discursiva que ocorre por meio da interação verbal. Bakhtin (2011) compreende que as diversas formas de uso da linguagem efetivam-se na forma de enunciados concretos, únicos e pronunciados pelos sujeitos em determinadas atividades. Dessa forma, promover espaço para constituição de formação de profissionais críticos colaborativos implica a organização das ações de linguagem nos discursos dos formadores, para que aconteça no processo interativo, a explicitação da unidade teoria-prática.

A partícipe Renata reconheceu que precisa motivar os alunos a interagir para que aconteça colaboração. Essa constatação, no momento da análise realizada

colaborativamente, nos levou a compreender que a prática pedagógica desenvolvida pela partícipe foi acrítica, pois quando os alunos participam passivamente do processo ensino-aprendizagem têm uma conduta de receptividade e obediência ao conteúdo que lhes é ministrado, porém o que importa ressaltar nesse processo reflexivo crítico, conforme objetivo da investigação é que, em contexto colaborativo, os professores desenvolvem a prática pedagógica explicitando a unidade teoria-prática com elevado nível de consciência crítica, viabilizada pelo espaço de formação proporcionado.

Segundo Libâneo (1994, p. 63), os professores geralmente não costumam levar os alunos a pensar sobre o que estão aprendendo, pois na maioria das vezes, quando os alunos fazem uma pergunta ou demonstram uma curiosidade, ao invés de ajudá-los a refletir, o professor dá a resposta pronta ou ignora o problema. Segundo o autor, a preocupação de cumprir o programa e concluir o livro didático é maior, “[...] com isso os professores ficam achando que é perda de tempo conversar com os alunos, fazê-los pensar sobre os temas [...]”.

A cada realização das sessões reflexivas desta pesquisa, desenvolvemos o nível de compreensão de que a reflexão crítica é determinante, para entendermos o tipo de prática pedagógica que o professor desenvolve. A busca pela reflexividade na pós-observação e nas sessões reflexivas criou condições para que o professor repensasse a própria prática, promovendo oportunidades para transformações no fazer docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de ação, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar as ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro [...] e a pessoa do outro. (ANASTASIOU, 2011, p. 50)

A universidade constitui espaço de produção coletiva, portanto, todos que dela participam precisam saber escutar, ter assegurado o direito de discordar, se opor e de se posicionar, pois é por meio da participação ativa no processo educativo que nos desenvolvemos como pessoa e como profissionais.

É necessário enfatizar que o nível de participação dos sujeitos é variado nas relações sociais, pois é nessas relações que encontramos a riqueza do compartilhamento e da produção do conhecimento. Nesse processo, é fundamental que o enunciador seja um bom ouvinte a fim de possibilitar que a reflexão flua, visto que ela é transformadora do pensamento e de possíveis ações resultantes dessas relações. Fato que não ocorreu na aula desenvolvida pela professora, pois, como ela mesma admite, não houve nem a multiplicidades de vozes nem o compartilhamento de ideias no desenvolvimento de sua prática, e sim enunciação monológica, que aconteceu por meio de réplicas mínimas, dificultando a efetivação da colaboração.

Entendemos que a videogravação provocou reflexão crítica proporcionando aos partícipes a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática, conforme revelado no recorte do episódio 50 que apresenta evidências desse entendimento, quando a professora Fátima, ao assistir a gravação de sua aula, reconhece que, para a compreensão da unidade teoria-prática, o professor necessita fazer questionamentos que levem os alunos a refletir. O enunciado seguinte, deste mesmo episódio, demonstra sua compreensão: **“a partir de textos elaborar questionamentos, que fizessem eles refletirem sobre essa articulação teoria e prática”**.

Os questionamentos levantados no contexto colaborativo crítico da pós-observação também contribuíram para esta compreensão, como por exemplo: **Quando alguém se cala diante de uma situação, não enfrenta a situação não dialoga?** (realizado pelo professor Afranio no episódio 51), e a argumentação colocada pela professora Ozita: **Não tem como, se não tiver o confronto [...]**. O compartilhamento de ideias no episódio 48, quando a professora Regina reconhece que o trabalho colaborativo é muito complexo e a professora Ozita reforça, ao enunciar: **É por isso que a gente viu que o trabalho colaborativo não é um trabalho harmonioso**, foi outro fator que contribuiu para a compreensão da unidade teoria-prática. A discussão entre os partícipes provocou a negociação de sentidos e ressignificação da forma de pensar e agir, no momento que Regina confirma: **Isso justamente** e Ozita reforça: **Não é fácil**, entendimento expandido por Regina, quando afirma: **Tem seus dilemas e seus conflitos**.

A seguir, selecionamos o episódio 54, por sua representatividade na defesa da produção do conhecimento por meio da interação dialógica e do trabalho em equipe para a efetivação da prática pedagógica colaborativa.

Episódio 54

Afrânio: – Que propostas você faria para tornar mais colaborativa a sua prática em outras aulas?

Ozita: – Eu acho, Afrânio, que para que ela se torne cada vez mais colaborativa, **a proposta que eu faço é que seja uma prática, uma aula que tenha diálogo**, porque **não pode existir uma colaboração sem o diálogo, que tenha interação**, uma aula que seja interativa e que **a turma trabalhe ou faça um trabalho em equipe e tenha os mesmos objetivos**, porque tem os mesmos objetivos, a gente busca os mesmos caminhos para atingir aquele objetivo. Tem um foco só, **todos buscando atingir o mesmo objetivo, têm mais condições de juntos pensando, realizando, discutindo, interagindo, dialogando, analisando, refletindo junto se torne uma prática colaborativa**.

(Pós-observação da aula da professora Ozita, realizada no dia 09.05.14)

A reflexão produzida neste episódio enfoca e reforça o pensamento das partícipes Renata e Regina quanto à importância da interação dialógica e do trabalho em equipe para a efetivação da colaboração. A professora Ozita acrescenta mais um pré-requisito para que a colaboração aconteça entre os pares que, ao trabalhar coletivamente, todos tenham o mesmo objetivo. E justifica, pois **“todos buscando atingir o mesmo objetivo, têm mais condições de juntos pensando, realizando, discutindo, interagindo, dialogando, analisando, refletindo junto se torna uma prática colaborativa”**. A partícipe Ozita, ao enunciar o **objetivo comum** como pré-requisito para que a colaboração aconteça, evidencia a importância do trabalho coletivo na prática pedagógica. Refletindo sobre essa questão, Afanasiev (1968, p. 180) afirma que: “[...] trabalhando sozinho, o homem não influi no mundo, mas sim trabalhando unido a outros homens, em sociedade”. Isso significa que o homem necessita do outro para reelaborar e produzir conhecimento.

O diálogo enfatizado nos episódios das partícipes refere-se à perspectiva de diálogo de Bakhtin (2002, 2011) que não se limita à interação face a face entre as pessoas, mas envolve as relações dialógicas em que as diferentes visões de mundo se confrontam. A dimensão da dialogicidade, conforme esse autor, consiste em que todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito, porque todo enunciado é uma réplica.

Assim, compreendemos que todo dizer é orientado para uma resposta e todo enunciado espera uma réplica. Ademais, segundo o autor, na interação, o outro não é um receptor passivo, mas o que colabora para o desenvolvimento dos enunciados

do eu é o fato de que o outro fala de um espaço (de experiências) diferente que possibilita a existência da permanente situação dialógica.

Para Bakhtin (2002, 2011), a enunciação é guiada pela contradição, tensão de entendimentos conflituosos na interação verbal. Nessa perspectiva, o outro é considerado o par mais experiente quando seu nível de desenvolvimento é mais amadurecido, auxiliando o aprendiz do par menos experiente, com nível de desenvolvimento mais amadurecido, por meio da colaboração, que se dá no compartilhamento de ideias.

Na interação dialógica, desenvolvida no episódio 48, os colaboradores Ozita e Afranio buscam reelaborar coletivamente o conhecimento necessário para o exercício da prática pedagógica (FERREIRA, 2014). A reflexão desencadeada neste episódio contribuiu para o desenvolvimento da atitude reflexiva da prática pedagógica da professora Ozita por meio da relação estabelecida entre os colegas de profissão, haja vista que a intervenção mediada pelo professor Afranio possibilitou criar condições para modificá-la.

Apontamos, a partir do exposto, que a colaboração teve a função de questionamento da ação pedagógica da professora, pois criou condições para que Ozita a compreendesse e a analisasse criticamente, possibilitando a clareza do seu fazer, o porquê do seu fazer e como fazer, a fim de buscar melhorias na prática pedagógica.

Os indícios do significado de colaboração apresentados nos episódios da professora Regina de que na discussão todos devem ter voz e vez, da Renata em que devem ser trabalhadas as expressões verbais conjuntamente com o saber ouvir e intervir e o da professora Ozita de ir em busca do objetivo comum, demonstram evidências de que as professoras procuram desenvolver uma prática pedagógica questionadora e colaborativa, em que todos expressem sua voz, possibilitando a interação em que o conhecimento é expandido, o que requer a utilização da voz persuasiva que resulta em réplicas elaboradas, na produção de novas ideias e compreensões do contexto da ação. Segundo Imbernón (2010, p. 66), isto “[...] supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão na sua base”.

Nesse contexto, podemos afirmar que se instala entre as partícipes a compreensão do significado de colaboração e que as discussões travadas nos

episódios anteriores propiciaram a professora Ozita compreender que, além dos indícios apresentados pelas professoras (Renata e Regina), a busca por um objetivo comum se faz necessária para constituir o processo de colaboração na prática pedagógica.

A seguir, trazemos o episódio 55, em que analisamos os enunciados e enunciações produzidos na sessão reflexiva coletiva da prática pedagógica de Renata que apresenta discussão sobre o processo colaborativo na prática pedagógica desenvolvida.

Episódio 55

Ozita: – E a colaboração como ficou?

Renata: – Pois é a colaboração, eu penso que, eu e os meninos [...]

Ozita: – Houve colaboração ali.

Renata: – **Não, acho que não**, houve dependendo da perspectiva que você fala da colaboração, na perspectiva que você trabalha, que a gente está estudando, eu penso que não.

Ozita: – E qual é a perspectiva que eu falei?

Renata: – Não, eu digo, assim, houve colaboração, porque eu como par experiente, colaborei para que eles adquirissem mais conhecimentos, mas aí veja só, que **eu não colaborei na outra parte, com a outra interface, do diálogo, da comunicação isso eu não fiz**.

Ozita: – Certo, agora eu quero saber das outras.

Regina: – De aproveitar o lado deles.

Renata: – Deles, como a Fátima acabou de dar o exemplo.

Ozita: – Procurar entender que houve colaboração na aula da Renata?

Fátima: – É até que ela fez essa reflexão agora, quando ela disse assim, na sua perspectiva **dentro do contexto do que é uma pesquisa colaborativa, ela reconhece que não houve isso, né**, mas se a gente for levar, é considerar o conceito, colaboração no sentido de você proporcionar, ajudar a alguém, ela reconheceu, nesse sentido, mas não no contexto, porque ela de certa forma ela colaborou para que eles pudessem adquirir o conhecimento, agora nessa perspectiva crítica reflexiva né [...]

Regina: – De troca né.

Fátima: – **De troca de interação mesmo né, ouvindo, levando eles a refletir, se questionar né, nesse sentido ela reconhece que não né, que não houve isso**, mas **em alguns momentos ela propôs a reflexão né**, mas eu volto a dizer **uma reflexão solitária**, eles tinham a resposta mas eles não emitiram a resposta né.

Renata: – **É não houve compartilhamento**.

[...]

Ozita: – Aí eu vou voltar sobre a colaboração para nós agora. Vocês acham que no nosso grupo está havendo colaboração?

Renata: – **Eu penso que sim, desde o primeiro momento, eu penso que sim, só em a gente ouvir um ao outro, discutir a prática de um e de outro, a angústia de um e outro, as alegrias de um e outro, nem que não seja para apontar meios para resolver, mas de ouvir, de discutir, de acalantar né, eu acredito que sim**.

Afrânio: – Também a experiência do outro.

Ozita: – Qual a diferença dessa, da outra lá?

Renata: – **Eu não proporcionei isso para o meus alunos né**.

Ozita: – Da tua aula.

Renata: – Eu não proporcionei isso pra eles, eu não deixei...

Ozita: – Aí você acha que teve colaboração?

Renata: – Foi isso que eu disse, **na perspectiva teórica da pesquisa colaborativa, não**, mas se eu penso na minha perspectiva de colaboração, de que é colaborar com a aprendizagem do outro, eu penso que sim.

Ozita: – Qual é a tua perspectiva Renata?

Renata: – De aqui, eu colaborei com a aprendizagem dele [...]

Ozita: – Mas qual teoria?

Renata: – Há, **eu nem sei que teoria científica que vai me sustentar para dizer isso aí**, embora eu acredite e siga muito a linha do Vygotsky sócio-histórica né, mas eu digo assim o colaborar, eu pensei lá em São Carlos, agora eu fui lá em São Carlos e voltei, de colaborar no sentido de proporcionar ao outro a oportunidade de falar, de ouvir, ou de aprender, não proporcionar dessa forma. Entendeu o que eu quis dizer?

Ozita: – Entendi, mas eu, assim, não houve a colaboração você mesmo reconhece agora **só a explicação que não me convenceu**.

Renata: – Há entendi.

Ozita: – Tá entendendo, é porque assim, a colaboração, acho até que tu ajudou o outro.

Renata: – Sim, **mas não colaborei**.

Ozita: – Eu não tenho nenhuma dúvida, **não colaborou, sim cooperou**.

Renata: – É, pronto. Isso, seria isso.

Ozita: – Você cooperou com o outro né. Então porque que houve só a cooperação? Né, porque você disse, eu acho que fiz o meu papel, eu acho que eu fiz isso, você acha que o seu [...]

Renata: – Eu acho que eu mim pinte³⁵.

Ozita: – Você atingiu o que você tinha que atingir, **mas para mim cooperar com o outro, é preciso que o outro também ganhe**, não seja só eu, eu e o outro, por isso que eu pergunto para vocês. E o nosso grupo vocês acham que está tendo colaboração do nosso grupo e você respondeu [...]

Afrânio: – Se for em relação a você também né, no caso assim que a gente está colaborando com sua pesquisa né [...]

Ozita: – Há outra coisa.

Afrânio: – E você está colaborando para que [...]

Ozita: – Independente da pesquisa.

Afrânio: – A gente possa se encontrar e discutir com o outro colaborar [...]

Ozita: – É com o outro.

Afrânio: – E colaborar e ter [...]

Ozita: – Independente viu Afrânio...

Renata: – Ter esse diálogo a de a ludicidade né [...]

Ozita: – **Independente da pesquisa nós estamos colaborando com o outro, porque no momento que a gente está aqui junto, analisando, refletindo, um diz, o outro dá sugestão**.

Renata: – O olhar.

Ozita: – A própria pessoa ver seu olhar, e o outro diz, olha se você tivesse feito assim, então eu estou ajudando e **na mesma hora também os dois estão sendo beneficiados**, nós vamos sair aqui beneficiados todos nós nesse momento né, aí o momento de sala de aula, do nosso aluno, onde só o nosso aluno, só a gente fala, que não existe interação, que não existe diálogo, que não existe argumentação, que eu sou a voz da autoridade né,

Afrânio: – E o que a gente deveria fazer nas nossas aulas então Ozita, para gente saber se é [...] nós colaboramos?

Renata: – Para que de fato a gente colabore.

Ozita: – **É ter mais essa interação, é ter mais essa argumentação, é fazer o aluno pensar, é a gente pensar também com o aluno**.

(Pós-observação da aula de Renata realizada no dia 27.10.13)

³⁵ A professora está fazendo referência a um trecho do vídeo “Dicas de Julie” que trabalhamos na sessão reflexão em que Julie se pinta frente ao espelho.

Nesse episódio, a professora Ozita criou contexto colaborativo questionando a professora Renata se em sua aula houve colaboração, ela respondeu: **“Não, acho que não”**. E completou, **na perspectiva que trabalhamos e estudamos não**. Criamos zona de conflito ao continuarmos indagando: **E qual perspectiva que eu falei?** A professora explicou que, como par mais experiente, colaborou para que os alunos adquirissem mais conhecimentos, mas em contrapartida, não colaborou com a outra parte, referindo-se a interface do diálogo face a face, visto que não houve comunicação.

O discurso de Renata revelou que a partícipe compreende que, para existir colaboração, é necessário o diálogo. Ressaltamos que a partícipe não está se baseando em Bakhtin (2011) para fazer a afirmação exposta, porque, para o autor, o diálogo é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva, compartilhamento de ideias e apoio mútuo. Contudo, está se apoiando na concepção de diálogo freireano, uma vez que para Freire (2011, p. 109) o diálogo “é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Continuamos a criar contexto colaborativo questionando o grupo: **[...] houve colaboração na aula de Renata?** A partícipe Fátima colabora ao retomar ao enunciado de Renata para apresentar seu posicionamento: **“dentro do contexto do que é uma pesquisa colaborativa, ela reconhece que não houve isso né”**, mas, ao mesmo tempo, Fátima colaborou para refletirmos ao afirmar que entende que sim, porque de qualquer maneira Renata colaborou para que os alunos adquirissem conhecimentos, embora sua prática não tenha sido na perspectiva crítico-reflexiva, explicando-a: **“de troca de interação mesmo né, ouvindo, levando eles a refletir, se questionar né, nesse sentido, ela reconhece que não né, que não houve isso [...]”**, mas reforçou que a reflexão foi realizada de forma solitária, conforme reconhece Renata: **É, não houve compartilhamento**. Para Ninin (2013), a colaboração como processo dialético envolve agir com o outro, provocar e ser provocado em busca de desenvolvimento.

A professora Fátima, ao participar da discussão, demonstrou que ainda não está bem claro para ela o que é colaboração, **[...] mas se a gente for levar, é considerar o conceito, colaboração no sentido de você proporcionar, ajudar a alguém [...]**, pois restringe a colaboração ao ato de ajudar alguém, quando demonstra o entendimento que houve colaboração, porque Renata contribuiu para

que os alunos adquirissem conhecimentos, mesmo que a prática pedagógica da professora não tenha sido na perspectiva crítica, efetivada em uma ação coletiva com compartilhamento de ideias.

Essa observação e as reflexões da professora Fátima geraram confronto na partícipe Renata: **É não houve compartilhamento**. Ressaltamos que a prática colaborativa não se restringe a promover ajuda a alguém, mas a compartilhamento de ideias. Portanto, compreendemos que os professores da Educação Superior, partícipes do estudo, ao compartilharem conhecimentos de forma crítica e colaborativa, tiveram oportunidade de explicitar a unidade teoria-prática da prática pedagógica desenvolvida.

Para continuarmos a expandir a compreensão de como acontece a colaboração, lançamos o seguinte questionamento: **vocês acham que no nosso grupo está havendo colaboração?** Renata, prontamente, respondeu que sim, com o enunciado: **“Eu penso que sim, desde o primeiro momento, eu penso que sim [...]”**. Voltamos a criar uma nova situação de conflito, ao perguntarmos à partícipe **qual a diferença da colaboração que afirma que aconteceu no grupo com a de sua aula?** Ela respondeu que não proporcionou o compartilhamento de ideias em sua aula, afirmando: **eu não proporcionei isso para meus alunos, né**. Neste momento, colaboramos para que Renata, mais uma vez, demonstrasse conhecer como acontece o processo colaborativo entre os membros de um grupo. Apontamos, a partir do exposto, que colaborar “é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizada pela linguagem” (NININ, 2013, p. 64)

O entendimento da professora vem colaborar com o que defendemos nesta tese: quando o professor se apropria da reflexão crítica em contexto colaborativo explicita a unidade dialética teoria-prática. Nesse sentido, “[...] a aula deve ser pensada em uma perspectiva dialética, permeada por uma prática pedagógica que, em seu desenvolvimento, considere a relevância de estabelecer a unidade consciente entre teoria e prática” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 98).

Confrontamos a resposta da partícipe perguntando: **Ai você acha que teve colaboração?** Ela respondeu com a réplica: **“na perspectiva teórica da pesquisa colaborativa não”**, mas que, na sua perspectiva de colaboração, que é colaborar com a aprendizagem do outro, pensa que sim. Continuamos com o processo de reflexão crítica para o avanço da compreensão de colaboração quando perguntamos: **qual é a tua perspectiva Renata?** Renata demonstrou insegurança

ao responder: **de que eu colaborei com a aprendizagem deles [...]**. Com o objetivo de continuar desenvolvendo o contexto colaborativo instalado entre os partícipes, lançamos o questionamento: **mas qual teoria?** Ela ficou confusa, ao responder, e falou: **“Há, eu nem sei que teoria científica vai me sustentar para dizer isso aí”**. Para Vasquez (2007, p. 244), “[...] a existência de uma concepção pré-teórica (mágica ou estreitamente empirista) da natureza está associada a uma prática estreita e limitada, vazia de elementos teóricos”. Embora a partícipe reconheça que houve colaboração em sua prática, não apresentou conhecimentos fundantes convincentes que explicasse o porquê, visto que demonstra que ainda tem dúvidas sobre o que significar colaborar. A Tese 1 sobre Feuerbach proposta por Marx e Engels (2002) defende a prática como fundamento do conhecimento e rejeita a possibilidade do conhecimento do objeto, à margem da atividade prática do homem, que é real objetiva, sensível, isto é, prática.

Nesse momento, esclarecemos para Renata e para o grupo que, na prática pedagógica desenvolvida por ela, não houve nem cooperação nem colaboração, uma vez que Renata reconhece que desempenhou apenas a função de transmitir conhecimento, na perspectiva de tecnólogo do ensino, mas que houve pouca participação ativa dos alunos, quase nenhuma troca de experiências, nem confronto e nem compartilhamento de ideias entre professor/alunos e alunos/alunos. Nesse caso, nem participação chegou a ter. Portanto, para existir colaboração, é necessário que os participantes se apoiem mutuamente, que exista trabalho compartilhado, benefício e crescimento mútuo, atitude responsiva entre os participantes do grupo e, ainda, que práticas e teorias sejam reflexivas e interpretadas. Oliveira e Magalhães (2011, p. 60) destacam que:

[...] cooperação distingue-se de colaboração, uma vez que, na primeira há uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultam de decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo, inclusive, existir relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. A colaboração, por sua vez, é marcada pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos e motivos comuns e, sendo assim, as ações não são hierárquicas.

A partícipe Ozita, contribuindo para a compreensão do significado de colaborar na Perspectiva Sócio-Histórica, questiona: **e no nosso grupo vocês acham que está tendo colaboração?** O grupo sentiu dificuldade de expressar o

entendimento do que é colaborar. A partícipe Ozita entende e produz o seguinte entendimento: **porque tínhamos o mesmo objetivo, dialogamos³⁶, discutimos, refletimos criticamente e analisamos nossas ações, apresentamos sugestões, ou seja, houve benefício mútuo para os membros do grupo.**

A justificativa de Ozita provocou conflito em Afranio, que interveio, questionando: **E o que a gente deveria fazer nas nossas aulas então Ozita, para gente saber se é [...] se nós colaboramos?** Respondemos: **“É ter mais interação, é ter mais argumentação, é fazer o aluno pensar, é a gente pensar também com ele”**. Nesse momento, a pesquisadora, ao responder prontamente a pergunta do partícipe perdeu a oportunidade de provocá-lo, a fim de expandir a interação dialógica lançando outro questionamento levando-o a continuar refletindo sobre o questionamento até chegarem a um consenso. Entendemos que a interação em que todos os participantes se envolvam de forma responsiva é indispensável no processo colaborativo, haja vista, que precisamos do outro, para que a colaboração aconteça. É importante destacar que, no trabalho colaborativo, as relações entre os membros do grupo ocorrem de forma volitiva. Com base nessa compreensão, Fiorentini (2004, p. 52) defende que “[...] um grupo autenticamente colaborativo é construído por pessoas voluntárias, no sentido de que participem do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar”.

Compreendemos que o contexto colaborativo e crítico criado na pesquisa e apresentado no episódio analisado constituem um processo de interação que envolveu conflitos, negociações e favoreceu a criação e compartilhamento de ideias, como no momento em que perguntamos: **Houve colaboração na aula de Renata?** E a partícipe Fátima enuncia **“ela, de certa forma, colaborou para que eles pudessem adquirir o conhecimento, agora, nessa perspectiva crítica reflexiva, né [...]”**. Regina complementa com a réplica mínima **“de troca né”**, e Fátima colabora para ampliação da compreensão de colaboração quando expande o que foi dito por Regina, ao fazer uso de réplica elaborada: **de troca de interação mesmo, ouvindo, levando eles a refletir, questionar né? Nesse sentido, ela reconhece que não, né? Que não houve isso, mas, em alguns momentos, ela propôs a reflexão, né? [...]**. A afirmação gerou conflito em Renata, que admite: **é não houve**

³⁶ Diálogo no sentido freireano.

compartilhamento. No exemplo apresentado, tivemos a preocupação de partir da realidade concreta dos professores envolvidos na pesquisa visando à transformação desta, de modo que, no caso deste estudo, os professores partícipes do grupo compreendessem que a colaboração e a reflexão crítica contribuem para a explicitação da unidade teoria-prática.

Afirmamos, então, que o processo dialógico desenvolvido nas interações apresentadas possibilitou aos partícipes analisar o que fazem e repensar suas ações, relacionando-as aos conhecimentos que as fundamentam, ou seja, compreender a unidade teoria-prática.

Os episódios da pós-observação e das sessões reflexivas analisados nos permitiram compreender que a apropriação da reflexão crítica em contexto colaborativo possibilitou aos partícipes avançarem no processo de explicitação da unidade teoria-prática, bem como proporcionou condições para avançarmos e produzirmos, conjuntamente, novas compreensões acerca da reflexão crítica e da colaboração.

Para atingirmos os objetivos propostos para análise do tipo de voz que predomina nos enunciados e enunciações expressos pelos partícipes nas interações, criamos situações de colaboração e de reflexão crítica em que os participantes tiveram oportunidades de ouvir e serem ouvidos, por meio de enunciados abertos e flexíveis, da voz persuasiva, ou seja em um movimento dialético de idas e vindas contínuas como fonte de desenvolvimento que acontece por meio das contradições provocando mudanças na forma de ser, pensar e agir dos professores, conforme mostram os episódios apresentados, muito embora a professora Ozita, em determinados momentos, não tenha oportunizado aos partícipes envolvimento nas interações estabelecidas nas pós-observações e sessões, apresentando respostas aos questionamentos, perdendo assim oportunidade para que os partícipes pensassem nas situações problemas colocadas.

Apesar de, no processo interativo, ter havido a predominância da voz persuasiva, houve determinados momentos em que as réplicas mínimas demonstram a ocorrência de respostas afirmativas ou negativas, porém, o processo de colaboração desenvolvido possibilitou aos partícipes compreender que precisam aprimorar o desenvolvimento do discurso persuasivo, o que possibilita a expansão das compreensões das práticas que desenvolvem, bem como resignificá-las. A

interação dialógica ocorrida entre Pedrita, Regina e Ozita, no episódio 48, evidencia este entendimento.

As relações produzidas em contexto colaborativo e crítico reflexivo dos episódios destacados permitiram aos professores realizar reflexão crítica, conforme as discussões entre Renata, Ozita, Fátima, Afranio nos episódios 53, 54 e 55, possibilitando-lhes a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática, pois foram criadas situações de questionamentos e de análise crítica para que os professores tivessem oportunidades de contestação, de argumentação e de compartilhamento de ideias e práticas.

A reflexão desenvolvida nas pós-observações e nas sessões reflexivas alternavam-se em níveis técnico, prático e crítico. Em colaboração, discutimos e compreendemos que a reflexão crítica requer oportunizar voz ativa aos estudantes no processo ensino-aprendizagem, bem como a utilização de linguagem crítica, ao tratar os problemas diários, e valorizar a unidade teoria-prática, visando elevar o nível de consciência crítica da prática pedagógica e da realidade para transformá-la.

Por meio da reflexão crítica e colaborativa procuramos criar condições para que todos os partícipes dialogassem, sabendo ouvir e sendo ouvidos, compartilhando sentidos e significados da prática pedagógica, e produzissem conhecimentos de forma colaborativa e crítica, valorizando a unidade teoria-prática, a fim de compreender e transformar valores, considerando as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto educativo.

A colaboração exerceu função relevante nesse processo, pois foram levantados questionamentos das contradições surgidas nas práticas dos professores, a fim de que pudessem compreendê-la e analisá-la criticamente em relação à explicitação da unidade teoria-prática, bem como ofereceu oportunidade de transformação de valores e de compreensão da teoria que fundamenta a prática, por exemplo, quando no episódio 56, Ozita perguntou: **vocês acham que no nosso grupo está havendo colaboração?** E a professora Renata respondeu: - **eu penso que sim, desde o primeiro momento, eu penso que sim, só em a gente ouvir um ao outro, discutir a prática de um e de outro, a angústia de um e outro, as alegrias de um e outro, nem que não seja para apontar meios para resolver, mas de ouvir, de discutir, de acalantar né, eu acredito que sim.**

Apresentamos síntese da interação colaborativa desenvolvida na investigação realizada com seis professores que atuam na Educação Superior em uma instituição

privada da cidade de Parnaíba. Esta síntese não representa uma posição pronta e acabada, mas a história do início de uma nova etapa na vida dos partícipes deste estudo que resultarão em outros recomeços de suas vidas pessoal e profissional.

As ideias expressas foram geradas nas interações dialógicas desenvolvidas nas observações colaborativas e nas sessões reflexivas apoiadas pela videogravação, em que defendemos a proposição de que os professores da Educação Superior, em contexto colaborativo, ao se apropriarem da reflexão crítica, explicitam a unidade teoria-prática ao desenvolverem a prática pedagógica.

No estudo, criamos oportunidade para que os professores se distanciassem de sua prática para, no processo crítico-reflexivo, realizassem a interação dialógica a fim de discutir valores, entendimentos, crenças e intenções evidenciadas em suas práticas. Nesse processo, o professor não foi visto como objeto de estudo, mas como par integrante das discussões sobre sua prática.

O estudo nos mostrou que a formação profissional dos professores é determinante na atuação e na qualidade do ensino que ministram, na prática pedagógica que desenvolvem e no processo reflexivo que realizam. Os enunciados dos partícipes evidenciaram que foram formados na perspectiva de tecnólogo de ensino cujo eixo orientador é o saber fazer, sem preocupação com os fundamentos do fazer, reduzindo-se à concepção pragmatista.

O conhecimento da perspectiva de formação do grupo de professores partícipes da investigação foi essencial, pois, na colaboração, ficou claro para os partícipes as falhas e equívocos do processo formativo, dentre as quais destacamos a não explicitação da unidade teoria-prática, objeto de estudo desta investigação.

Na perspectiva de formação de tecnólogo do ensino, a prática se desenvolve de forma não crítica, posto que o professor utiliza a voz de autoridade em que ocorrem réplicas mínimas. Isso explica a prática pedagógica dos partícipes ter apresentado características de prática não crítica, em que o nível de reflexão predominante foi técnico. Neste nível de reflexão, o entendimento das ações está ligado ao domínio da teoria formal e dos teóricos, sem questionamentos, sua função se restringe à aplicabilidade da teoria na prática pedagógica de forma instrumental.

O processo crítico-reflexivo e colaborativo, portanto, contribuiu para que os partícipes compreendessem que formar criticamente é possibilitar ao aluno ter consciência crítica da realidade, que reconhecesse a importância da colaboração no desenvolvimento da prática pedagógica, o que implica a necessidade de uma prática

pedagógica que busca, de um lado, romper a relação pedagógica autoritária e, de outro, manter uma relação dialógica entre professor e aluno.

O exercício de reflexividade crítica em contexto colaborativo possibilitou condições para que os professores elevassem o nível de consciência sobre a prática pedagógica que desenvolvem, assim como contribuiu para compreenderem como a colaboração pode ser utilizada no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva e para a explicitação da unidade teoria-prática.

O estudo mostrou, também, que os professores não tinham clareza do significado de colaboração, pois, ao analisarmos seus enunciados, observamos que confundiam colaboração com cooperação. O contexto crítico colaborativo promoveu condições, por meio de questionamentos e dos conflitos gerados, no âmbito das ações reflexivas, para que os professores avançassem na compreensão do que significa colaboração, no sentido de que passaram a compreender que colaborar envolve compartilhamento de ideias, negociação, trabalho conjunto, apoio mútuo, a voz do outro para analisar criticamente teorias e práticas, por meio de questionamentos. Já na cooperação, as decisões nem sempre resultam de decisões conjuntas do grupo, pois existe hierarquia entre os participantes.

Assim, o grupo elevou o nível de consciência de que colaborar envolve pensar crítico e reflexões sobre a prática e como nossas ações contribuem para a transformação do grupo. Da mesma forma, compreendeu que a reflexão, crítica nesse processo formativo, teve a função de explicitar a unidade teoria-prática e promover condições, para que, na interação dialógica, todos expressassem sua voz e fossem ouvidos. Coube à colaboração o papel de promover o questionamento, a análise, a compreensão e a resolução dos desafios que se constituem no desenvolvimento da prática pedagógica.

O discurso persuasivo vivenciado no grupo criou condições para abertura de espaços em que utilizamos questionamentos, oportunizando aos participantes apresentar novos pontos de vista ou articular sua voz a outras por meio de réplicas elaboradas.

O processo formativo dialógico desenvolvido nas interações oportunizou o enfrentamento de conflitos e contradições que partiram da realidade, possibilitando aos professores a resignificação da prática, a partir da mudança da forma de pensar, sentir e agir no contexto em que atuam. Entendemos que a perspectiva de formação desenvolvida na pesquisa e formação foi crítica, pois temos convicção de

que o conhecimento é resultado de uma construção compartilhada e coletiva, em que estão envolvidos aspectos sociais, históricos e culturais.

A seguir, faremos nossas considerações (in)conclusivas como forma de estabelecermos mais uma reflexão, que não consideramos a última, mas o lugar provisório do voo que realizamos colaborativamente, a partir do questionamento que nos propusemos a investigar.

4 CONCLUSÃO: o recomeço de novos voos



4 CONCLUSÃO: o recomeço de novos voos

[...] entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra de outrem. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado a pensar.

(Clarisse Lispector, 1999, p. 23)

Ao iniciar esta tese sabíamos que nos depararíamos com grandes desafios, mas tínhamos convicção de que não estaríamos sozinhos. A cada momento que nos deparávamos com situações complexas no processo de investigação, mais aumentava a confiança em nossa orientadora professora Ivana, nos colaboradores Afranio, Renata, Pedrita, Regina, Fátima e no grupo FORMAR, que fortaleceram nossa coragem para, juntos, pensarmos os caminhos para atender aos desafios da docência, no que se relaciona à explicitação da unidade teoria-prática, no desenvolvimento da ação pedagógica dos professores da Educação Superior.

Escolhemos a pesquisa colaborativa como caminho para responder a questão: Qual a relação da reflexão crítica com a explicitação da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior? Percorrer o caminho da pesquisa colaborativa é uma tarefa muito complexa, pois exige saber pensar junto, ouvir o outro e, como diz Clarisse Lispector na epígrafe deste tópico, ter confiança, coração grande, amor e a experiência de também se ter dado a pensar.

O percurso da pesquisa demonstra que o caminho percorrido foi permeado de conflitos, tensões, renúncias e contradições que contribuiram para que ocorressem mudanças qualitativas na prática pedagógica dos partícipes da investigação. Temos consciência, no entanto, de que esta história não tem fim, ainda serão longos os voos a serem alçados.

Para analisarmos com os colaboradores a relação entre o contexto colaborativo e a apropriação da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática, escolhemos a Abordagem Sócio Histórica cujos fundamentos básicos nos permitiram compreender a unidade teoria-prática numa perspectiva de que a teoria fundamenta a prática e a prática valida a teoria. Dessa forma, demonstramos, com este estudo, que teoria e prática formam uma unidade indissolúvel, assim, existe uma estreita relação entre as duas. Nesse processo, no contexto colaborativo ocorreu a reflexão no nível técnico, prático e crítico, mas evoluímos de forma significativa no nível crítico. O contexto de reflexão crítica criado no desenvolvimento desta pesquisa estabeleceu as condições históricas, por meio das quais tivemos possibilidade para buscarmos respostas à questão da pesquisa.

Acreditamos que o estudo realizado atendeu os objetivos propostos, pois conseguimos, em contexto colaborativo, identificar a função da reflexão crítica na prática pedagógica dos partícipes, que foi de explicitar a unidade teoria-prática, assim como a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, levando em conta as condições sociais, culturais, políticas e éticas do contexto educativo. Nesse processo, conseguimos também, caracterizar que a função da colaboração foi realizar questionamentos das práticas pedagógicas e das possibilidades de transformação de valores e compreensões da teoria. Outra função desempenhada pela colaboração foi questionar a ação pedagógica dos professores a fim de compreendê-la e analisá-la criticamente em relação à explicitação da unidade teoria-prática.

Os resultados desta investigação evidenciaram que a perspectiva de formação que vivenciamos exerce grande influência na nossa forma de pensar, sentir e agir na docência, o que nos possibilitou compreender a fundamental importância de saber de onde viemos e em que espaço-tempo estamos vivendo, para que possamos saber que direção seguir. As reflexões sobre a formação dos professores evidenciam os limites e as possibilidades de compreensão da unidade teoria-prática, por parte dos partícipes, provocados pela perspectiva de formação crítica que vivenciamos. Dessa forma, ficou evidente, no estudo, que a explicitação da unidade teoria-prática constitui-se em desafio para a formação de professores.

Por meio da observação colaborativa e das sessões reflexivas apoiadas pela videogravação, criamos espaços para promover a reflexão crítica colaborativa com os pares, compartilhamos ideias e nos desenvolvemos como pessoa e como

profissionais juntos enquanto seres históricos, sociais e culturais. Na pós-observação e nas sessões reflexivas, socializamos e expandimos conhecimentos, analisamos práticas individuais e coletivas, possibilitando-nos a transformação da prática, não nos preocupando somente com o resultado, mas principalmente com o processo, pois a prática pedagógica está em constante desenvolvimento, portanto, deve ser vista como ferramenta e resultado.

No processo de reflexão crítica, foi possível confrontar, na perspectiva sócio-histórica, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores na sala de aula. Nossas reflexões foram crítica e colaborativa, pois tivemos oportunidade de confrontar e reconstruir os conhecimentos teóricos e práticos, no processo crítico-reflexivo desencadeado.

Em síntese, apresentamos as constatações e contribuições desta pesquisa:

- ✓ A perspectiva de formação que o professor foi formado exerce significativa influência na sua forma de pensar, sentir e agir no exercício do magistério;
- ✓ O processo crítico colaborativo desencadeado no grupo de estudo da pesquisa contribuiu para que os partícipes ampliassem a compreensão do desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva e colaborativa;
- ✓ A reflexão crítica é um dispositivo norteador da prática pedagógica;
- ✓ A reflexão crítica contribuiu para que os partícipes, em contexto colaborativo, explicitassem a unidade teoria-prática, pois procuramos articular a realidade com o discurso teórico;
- ✓ A reflexão crítica alicerçada pela colaboração envolve a dialética teoria e prática;
- ✓ A prática pedagógica crítico-reflexiva possibilita a compreensão da unidade teoria-prática, pois quando nos apropriamos da reflexão crítica, é possível agirmos fundamentados na teoria que dá sustentação à prática que realizamos;
- ✓ Durante momentos de produção do conhecimento em que é realizado o trabalho colaborativo e a reflexão crítica são oportunizadas situações que consolidam os conhecimentos teóricos e práticos – a práxis.
- ✓ A voz persuasiva cria possibilidade de expansão da compreensão da unidade teoria-prática no desenvolvimento da prática pedagógica;

Nós, enquanto professora, investigadora e formadora, responsável pela mediação do processo reflexivo, tivemos nossas limitações de estabelecer o confronto teórico no desenvolvimento da reflexividade. Dessa forma, reconhecemos que podíamos ter expandido mais, em contexto colaborativo, nossa compreensão da unidade teoria-prática.

Mesmo com nossas limitações, temos consciência de que, como pesquisadora, contribuimos para o avanço do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, de forma especial para a linha de pesquisa “Prática Educativa e Formação de Professores”, ao aprofundarmos estudos sobre a explicitação da unidade teoria-prática, em contexto crítico colaborativo. Esta pesquisa contribuiu também para compreendermos que é possível criar condições para que o abstrato se materialize na medida em que o conhecimento sai do campo teórico e se manifesta mediante a prática, no sentido de constituir a práxis.

Destacamos a importância deste estudo para o campo de formação de professores porque foi possível demonstrar que a reflexão crítica, em contexto colaborativo, possibilita a explicitação da unidade teoria-prática e que existe uma relação dialética entre elas. Compreendemos ainda a relação entre pesquisa e formação, princípio da pesquisa colaborativa, que nos conduziu a repensar o processo de formação inicial e contínua, na medida em que possibilitam a criação de contextos reflexivos e a resignificação da prática pedagógica.

O processo investigativo desenvolvido foi permeado de conflitos e contradições que demonstram a necessidade de continuarmos os estudos sobre a problemática da compreensão da explicitação da unidade teoria-prática e sua relação com o contexto de colaboração e a apropriação da reflexão crítica no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da Educação Superior.

Diante das reflexões e colaborações desencadeadas no desenvolvimento desta tese, temos convicção de que este estudo contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes do grupo de pesquisa. Apresentamos os enunciados em que os professores expressam seus pensamentos sobre o avanço do grupo na trajetória do voo proporcionado por esta pesquisa:

Regina: - Avançou muito, eu acho que cada reflexão foi um aprendizado para cada um de nós, principalmente para mim e acho que para Pedrita também, que não estava inserida neste contexto [...].

Fátima: - [...] para mim foi um contexto de formação e de fortalecimento dos laços porque eu acho que nós somos um grupo muito unido, [...] foi muito válida a experiência [...] vi que para além de estar contribuindo com uma amiga, eu estava contribuindo para minha formação [...] foi muito valioso, foi conflitante, foi impactante, mas foi de um aprendizado [...] foi muito positivo.

Afranio: - Esses momentos são provocativos e contribuem para a gente crescer no pensamento e também nas ações [...].

Renata: - Eu acho que serviu para mim como pessoa, [...] eu quero participar do grupo por conta de todas essas vantagens que acredito que o trabalho me trouxe, para mim só teve vantagem, acho que foi colaboração mesmo, não foi cooperação.

Pedrita: - Eu acho que aqui do grupo os maiores ganhos têm sido efetivamente meu, desculpa aí. [...] poder estar no grupo para mim foi assim algo fantástico [...].

Ozita: - É gente, eu acho que o grupo se desenvolveu, tanto o grupo avançou como eu também, contribui muito para meu desenvolvimento profissional [...].

Concluimos, apontando que professores que compartilham objetivos comuns, realizando trabalho coletivo atingem resultados com maior rapidez e com menos dificuldades do que se fizessem sozinhos. Isso porque se apoiam na confiança e na partilha de conhecimentos, o que lhes permite alçar voos mais altos e ousados, conscientes de que mesmo os voos mais altos não são eternos.

Os desafios, angústias, renúncias, decepções, dificuldades e até mesmo medos que enfrentamos no desenvolvimento da produção desta tese não serão, portanto, empecilhos para a realização de novos voos que possibilitarão nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois entendemos que o valor da nossa vida está na luta para concretização de nossos sonhos.

Entendemos que a prática reflexiva e colaborativa possibilitou aos docentes participantes deste estudo analisar prática pedagógica e compreender que o contexto de colaboração aumenta as condições para o enfrentamento dos problemas vivenciados na realidade da instituição de ensino superior em que atuam. Ressaltamos que a reflexão crítica contribuiu para que os docentes encontrem alternativas para o enfrentamento dos problemas, partindo da prática, ao interagir com seus pares e no compartilhamento de ideias e práticas.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- ALBUQUERQUE, M. O. de A. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, S. F. C. de. Prefácio. In: FREITAS, L. G. de; MARIZ, R. S; FILHO, J. L. da C. **Educação Superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Editora Universa-UCB, 2010. p.7-10.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.
- ARAUJO, M. P. **O processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizados pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avecamp, 2006.
- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 87-199, Jan./jun. 2008.
- BEHRENS, M. da A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRITO, F. da C. **Docência do Ensino Fundamental**: refletindo sobre a prática profissional. 2007. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.
- CANDAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 49-63.
- CARPIM, L. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, J. de L (Org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-85.

CARVALHO, M. V. C. de; IBIAPINA, I. M. L. de M. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. A. L. de (Org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 161-198.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.

CHEPTOLIN, A. **A dialética materialista: categorias da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

COELHO, G. M. S. **Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil**. 2012. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, B. R. do P. G; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, J. de L (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

D'ÁVILA, C. M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A (Orgs). **Profissão docente na Educação Superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 19-34.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

DESGAGNÉ. S. **Lê concept dr echerchecollaborative**.

L'edéed'umrapprochement entre Chercheurs Universit'rie set pratiqueusen seignante. Revue dès Sciences de Education, n.23, v. 2, 1997, p. 371-379.

DICIONÁRIO Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: OUP, 2010.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2 ed. 2008. p. 11-23

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, M. S. E por falar em pesquisa colaborativa. In: BALDI, E. M. B; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 193-208.

FERREIRA, M. S. Identidade: um enigma indecifrável? In: CARVALHO, M. V. C. de C. (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 47-58.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M.. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. e. (Orgs). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 359-396.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. de L (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 33- 49.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAUJO, J. DE L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, MG: autêntica, 2004. p. 47-76.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores** (Orgs). São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L; ALVES, N. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (Orgs). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 489-510.

GARCEZ, A. et al. Production and analysis of video recordings in qualitative research. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 249-262, mai/ago 2011.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUEDES, N. C. **O(s) saber(es) e o(os) fazer(es) do professor formador: reflexões sobre a prática docente**. 2006. 200p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

HOLZMAN, L. H. **Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Loyola, 2002.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 89-104.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M; LOUREIRO JR, E; BRITO, F. da C . O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M; RIBEIRO, M. M. G; FERREIRA, M. S. Pesquisa em Educação múltiplos olhares (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 29-50;

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

IBIAPINA, I.M. de M; MAGALHÃES, M. C. Pesquisa e colaboração: transformando contextos de produção de conhecimento e formação de professores. **Revista interdisciplinar FAP EPISTEME**. Parnaíba, v. 1 nº 1, semestral. 2009, p. 09-18.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de (Org). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRC, 2011. p. 115-138.

IBIAPINA, I. M. L. de M; MAGALHÃES, M. C. C. Colaborar na pesquisa e na formação docente: o que significa? Como agir? In: SAMPAIO, M. N; SILVA, R. de F. e. (Orgs). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 397-420.

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

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

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. (1997). Me, myself and ... you? Collaborative learning: Why bother? TEACHING IN COMMUNITY COLLEGES ONLINE CONFERENCE – trends and issues in online instruction. Abril 1 – 3. Toronto, Ontário. Disponível em: http://leahi.kcc.hawaii.edu/-org/tcc_conf/pres/laroque.html. Acesso em: 18 fev. 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Metodologia, técnicas e outras ferramentas didáticas. In: FILHO, G. F. **Professor e sua qualificação contínua: requisitos para concursos públicos**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.127-146.

LIBERALI, F. C.. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, M. da G. S. B. A prática pedagógica e a produção de saberes docentes: conhecimentos, experiências, expectativas. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.** Teresina: EDUFPI, 2006. p. 107-116.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEN, Claudia. Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universita. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, 2012, p. 17-32.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências em Educação.** Natal: EDUFRN, 2009. p. 45-62.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In; SCHETTINI, R. H.; DAMINOVIC, M.C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky: uma revista no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78

MAGALHÃES, M. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico colaborativa de educadores: a “vida que se vive” uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B; PIRES, G. N. da L. FERREIRA, M.S (Orgs.). **Políticas educacionais e práticas educativas.** Natal, RN: UFRN, 2011. p. 293-319.

MAGALHÃES, M. C. C; NININ, M. O. G; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 1, p. 129-147, jan/jul, 2014

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

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: Silva, L. C. da; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: FAPEMIG, 2008. p. 85-113.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2013. p.111-139.

MUSSI, A. de A. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NEZ, E.de; SILVA, V. do N. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da Educação Superior. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VIII, nº 14 (Jul/dez. 2010). Cáceres, MT, Unemat Editora.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 95-118.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA. A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxista da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S (Orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

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

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, O. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. J; PERÉZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADO Jr. C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. C.A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 33-52.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 9-27.

ROMERO, T. R. de S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 210f . 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). . Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**: ou da Educação. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre o desenvolvimento profissional**: professores do ensino superior como protagonistas, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp139091.pdf>. Acesso em 29 jan. 2015.

SILVA, T. G. da. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. DE. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-46.

TELES, F. P. T. **Prática pedagógica na Educação Infantil**: estudo compartilhado com professores da cidade de Parnaíba-PI. 2010. 202f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; SOUZA, M. H. V. de; GARBIM, N. O currículo nos cursos de graduação e o projeto pedagógico. **IV ENFORSUP, Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior**, 13, 14 e 15 de setembro de 2012 em Uberlândia, Minas Gerais. CD ROM.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; T; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago, 2008.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - ENCAMINHAMENTO PARA A IES

Ofício nº 04/2013 – PPGEd

Teresina, 12 de setembro de 2014

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Faculdade Piauiense – Maurício de Nassau

Assunto: Encaminhar doutoranda para coleta de dados

Senhor (a) Diretor (a),

Apresentamos a V. Sa. a doutoranda **MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE**, matrícula 2011100643, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, que está desenvolvendo projeto de pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina intitulado: “**UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a formação de professores**”, para fins de coleta de dados de sua pesquisa, junto aos professores do Curso de Pedagogia desta instituição.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Coordenadora do PPGEd



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a formação de professores.

Pesquisador Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

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

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

Pesquisadores participantes: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Maria Ozita de Araujo Albuquerque

Telefone para contato: (86) 3323-3189/9432-7628/9971-1029

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦Este projeto propõe a execução de pesquisa a ser realizada com professores do curso de pedagogia da Faculdade Piauiense – Maurício de Nassau/Parnaíba. Investigaremos a reflexão crítica como mediadora da articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente. Nessa perspectiva, requisitamos que seja respondida a seguinte questão: como a reflexão crítica medeia a articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente? Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa a partir da participação em observações colaborativas, videogravação e entrevistas gravadas. As informações

produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético. No caso de surgirem situações que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com o pesquisador, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a colaboração na instituição de espaços de reflexão crítica e colaboração que vão auxiliá-lo(a) a elaborar significados e sentidos considerados imprescindíveis ao desenvolvimento práxis docente, levando-o(a) a desenvolver significados e sentidos que serão compartilhados no grupo de estudo, bem como em outros contextos de formação e pesquisa. A construção dos referidos espaços reflexivos, colaborativos e críticos permitirá o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações ao longo de toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do pesquisado. A divulgação das informações produzida será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a formação de professores. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

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

Teresina, _____ de _____ de _____.

Bolsista responsável _____.

Assinatura do Colaborador (a) _____.

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

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

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

Teresina, ____ de ____ de ____.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE C

AUTORIZAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DAS IMAGENS - PROFESSOR

Eu ,.....,
Professor(a) do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau - Unidade Parnaíba-PI, autorizo a divulgação de imagens e fotografias nas publicações de artigos e na tese resultante da pesquisa **UM VOO EMANCIPATÓRIO**: o processo colaborativo crítico reflexivo e a formação de professores universitários formadores, realizada pela doutoranda do Programa de Pós-graduação em educação da UFPI Maria Ozita de Araujo Albuquerque, orientada pela Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Afirmo também que estou ciente da divulgação de dados pessoais e profissionais e autorizo a publicação de todas as colaborações, escritas e orais, fornecidas no decorrer da pesquisa, permito também a filmagem e/ou fotografias das atividades que desenvolvo, bem como a sua divulgação em qualquer veículo de comunicação.

Parnaíba, ____ de _____ 2013.

Nome Completo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA A SESSÃO REFLEXIVA

Você está sendo convidado a participar de uma sessão reflexiva para a pesquisa intitulada UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico reflexivo e a formação de professores.

O objetivo principal dessa investigação consiste em investigar como a reflexão crítica constitui-se como instrumento mediador da articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente.

AÇÕES SESSÃO REFLEXIVA

QUESTÕES GERAIS

1. Como eu descrevo o contexto da sala de aula no desenvolvimento de minha prática pedagógica?
2. Que teorias contribuem para o desenvolvimento de minha prática pedagógica?
3. Por que utilizo essas teorias na prática pedagógica?
4. Que possibilidades posso encontrar para desenvolver uma nova forma de realizar a minha prática pedagógica na aula ministrada?

DESCREVER

- Qual o contexto da aula?
- Qual foi o assunto trabalhado na aula?
- Que objetivos foram definidos para a aula?
- Quais as características da minha prática pedagógica?
- Qual é o contexto socioeconômico de meus alunos?
- Qual o valor atribuído aos conteúdos trabalhados na aula?

- Qual foi meu papel no contexto da sala de aula?
- Qual foi o papel do aluno no espaço da sala de aula?
- Que tipo de interação considero que foi dominante no contexto da aula?
- Quais as características mais marcantes da turma?
- Que tarefas foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das tarefas?

INFORMAR

- Os objetivos da aula foram atingidos?
- O que você fez para atingir os objetivos?
- Que tipo de conhecimentos foram trabalhados?]
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Que tipos de conhecimentos foram tratados? **Científico, cotidiano, concreto, abstrato ou outro?**
- Quais as consequências da prática pedagógica que utilizo?
- Que necessidades podem ser pontuadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas?
- Que possibilidades o contexto de sua atuação apresenta para atender essas necessidades? (questão que deve ser justificada – o professor deve apresentar os porquês e os para que e para quem)

CONFRONTAR

- Os conhecimentos trabalhados na aula contribuem em que aspectos da formação do aluno?
- Por que você compreende que estes aspectos contribuem para a formação do aluno?
- Como os conhecimentos desenvolvidos na aula podem ser aplicados na vida prática dos alunos?
- Para que serviu os conhecimentos trabalhados na aula?
- Qual a relação entre o conhecimento trabalhado e a realidade dos alunos?
- Que visão de homem e de sociedade minha prática pedagógica ajuda a construir?
- Você considera que sua prática pedagógica é colaborativa? Por quê?
- Como os conhecimentos trabalhados colaboram para a constituição de cidadãos atuantes na sociedade atual?
- Os conhecimentos trabalhados contribuíram para a formação crítica dos alunos? Como?
- A que interesses a forma de trabalhar o conhecimento abordado privilegiou?

RECONSTRUIR

- Como você trabalharia os conhecimentos trabalhados de forma diferente? Por quê?
- Como você apresentaria estes conhecimentos de forma mais próxima da realidade dos alunos?
- Se você fosse repetir sua prática pedagógica que outra postura você adotaria?
- O que você faria para ampliar o pensamento crítico reflexivo dos alunos?
- O que você faria para neste contexto articular teoria e prática?
- Que propostas faria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas?
- O que mudaria no macro contexto em que atua?

Gostaríamos de deixar claro que seu anonimato está garantido tanto na elaboração do relatório final da pesquisa, quanto na produção de artigos científicos a serem publicados.

Atenciosamente,

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Coordenadora da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE F - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

Título da pesquisa: UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a formação de professores

Objetivo principal:

Investigar como a reflexão crítica constitui-se como instrumento mediador da articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente

Local da observação: Instituição de Ensino Superior privada de Parnaíba-Pi

Fases:

1 Pré-observação: negociação dos objetivos, conteúdos e procedimentos a serem utilizados durante a observação.

2 Observação: ocorreu na sala de aula, no momento em que o professor desenvolvia sua aula;

Aspectos a serem observados:

- Atividades realizadas na sala de aula;
- Como é trabalhada a unidade teoria e prática na prática pedagógica;
- O tipo de voz predominante na interação verbal;

- Como são estabelecidas as réplicas nos enunciadas das interações verbais;
- Caracterização da prática pedagógica (Não crítica, crítica)
- O nível de reflexão evidente na prática pedagógica (Técnico, prático, crítico)
- A colaboração na prática pedagógica

3 Pós-observação: Acontece por meio do diálogo entre professor e pesquisadora na sessão reflexiva, a fim serem expostas as intenções, as realizações e que pontos da prática devem ser revistos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO
DA SILVA NETO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE F - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: UM VOO EMANCIPATÓRIO: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a formação de professores

Pesquisador Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Pesquisador Colaborador: Maria Ozita de Araujo Albuquerque

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Local da coleta dos dados: Faculdade da Rede Privada de Parnaíba-Pi

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores colaboradores cujos dados serão coletados inicialmente por meio de observação, observação colaborativa e em outro momento, por meio das sessões reflexivas a serem realizadas com os professores da Educação Superior de uma instituição privada da cidade de Parnaíba-Pi. Os pesquisadores desta pesquisa concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo da pesquisadora responsável por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Sra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e também da Sra. Maria Ozita de Araujo Albuquerque. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 20 de agosto de 2014

Pesquisador responsável