

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTRATÉGIA DO PENSAMENTO E  
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
GRUPO DE ESTUDOS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO - GEPEM  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO

CÍRCULO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO:

uma possibilidade praxiológica para a  
prática pedagógica da formação de professores

NATAL  
2011

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO

CÍRCULO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO:

uma possibilidade praxiológica para a  
prática pedagógica da formação de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco

NATAL  
2011

Catálogo da publicação na fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva.

Nascimento, Hostina Maria Ferreira do.

Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores / Hostina Maria Ferreira do Nascimento. – Natal, 2011.

211 f.

Orientadora: Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento.

1. Formação de professores - tese. 2. Diálogo - tese. 3. Paulo Freire - tese. 4. Problematização – tese. I. Pernambuco, Marta Maria Castanho Almeida. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377.8

N244c

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO

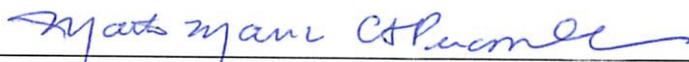
CÍRCULO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Uma possibilidade praxiológica para a  
prática pedagógica da formação de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

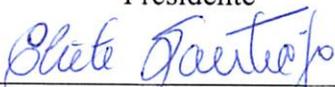
Aprovada em 15 de Agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA



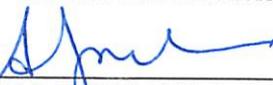
---

Profa. Dra. MARTA MARIA CASTANHO ALMEIDA PERNAMBUCO  
PPGED/UFRN  
Presidente



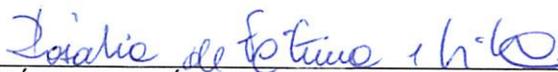
---

Profa. Dra. MARIA ELIETE SANTIAGO  
PPGED/UFPE  
Examinadora Externa



---

Prof. Dr. ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA  
PPGED/PUC/SP e UFSCAR/SOROCABA  
Examinador Externo



---

ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA  
PPGED/UFRN  
Examinadora Interna



---

Profa. Dra. MARIA SALONILDE FERREIRA  
PPGED/UFRN  
Examinadora Interna

NATAL, AGOSTO DE 2011.

## AGRADECIMENTOS

*Eu tenho à medida que designo – este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso da minha linguagem. Só quando falha a construção é que obtenho o que ela não conseguiu.*

(Clarice Lispector, em A Paixão Segundo GH)

Ao concluir este trabalho, fruto do meu esforço humano de ensaiar buscar a compreensão da realidade (de uma parcela dela) através da linguagem, tenho muito (e muitos) a agradecer. Sintetizo esta expressão, esperando contemplar nela todos os que direta ou indiretamente participaram da construção deste escrito:

Início agradecendo ao GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento – que aqui represento na pessoa de Marta Pernambuco, minha professora desde a graduação e personagem importante para minha formação e construção de valores sobre o que significa ser humano. O percurso de nossa convivência acadêmica fortaleceu cada vez mais a compreensão do valor da união entre “rigoriedade metódica” e “amorosidade”.

Agradeço também aos colegas do GEPEM – interlocutores acadêmicos e parceiros das alegrias e dos desafios - e aqui os represento na pessoa do Companheiro Zanoni Tadeu.

À UERN e aos colegas da Faculdade de Educação, especialmente Manoel Fábio, Sílvia Barbosa, Antônia Batista e Glaudionora. Partilhamos a convicção do valor do investimento na formação, apesar de todas as intempéries.

Aos alunos do Curso de Pedagogia da UERN, com quem compartilho a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica. Especialmente e com muito carinho às alunas-professoras da Turma “G” do PROFORMAÇÃO no período entre 1999 e 2002.

Aos professores que se dispuseram a colaborar durante o processo de construção desta tese nos dois seminários doutorais, nos encontros informais que

tive o privilégio de vivenciar e na banca examinadora. Agradeço a todos pela generosidade com que compartilharam seus “saberes da experiência feitos”.

Por fim, e com muito carinho, agradeço à minha família (irmãos, cunhados e sobrinhos) e aos amigos sempre presentes, mesmo quando distantes. Faço uma especial menção a Jean Carlo e André Vinícius (meus sobrinhos), que ajudaram a digitar este texto.

*Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

*A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.*

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)

*A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.*

(Edina Castro de Oliveira, Prefácio de Pedagogia da Autonomia)

## RESUMO

Considerando o diálogo como um ato gnosiológico e o professor como um pesquisador de sua prática, esta tese aborda a contribuição do pensamento de Paulo Freire para a formação de professores, analisando uma intervenção realizada no Curso de Pedagogia voltado para a formação de professores em serviço através do Programa Especial de Formação Profissional Para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A partir das ideias freireanas de educação problematizadora, ação-reflexão-ação, conscientização e da análise da intervenção, defendo que a dinâmica de construção coletiva de conhecimentos - três momentos pedagógicos, conforme José André Angotti, Demétrio Delizoicov e Marta Pernambuco - quando intermediada pela reflexão individual proporcionada pelo registro escrito, permite o desenvolvimento de três importantes dimensões do conhecimento sobre a prática pedagógica: a observação e auto-observação; a compreensão das teorias que fundamentam a ação; e a teorização. Assim, a formação inicial e permanente de professores pode materializar seu compromisso político numa ação concreta, coletiva e participativa de conscientização e transformação da realidade da prática pedagógica na escola, desenvolvendo-se como um verdadeiro círculo de ação-reflexão-ação.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Formação de professores. Diálogo. Problematização. Conscientização.

## ABSTRACT

Considering the dialogue as a gnosiological act and teachers as researchers of their own practice, this thesis deals with the contribution of Paulo Freire thoughts to teacher's formation process. The study was made over an intervention carried out at a regular Pedagogy Course, however directed to teachers on duty inside a program called PROFOMAÇÃO (Special program for professional formation on Basic Education) promoted by Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). From Freire's ideas of problematizing education, action and reflection dialectics, conscientization and from the analysis of the course itself, I support the idea that the dynamics of collective construction of knowledge- three pedagogical moments (ANGOTTI, DELIZOICOV e PERNAMBUCO) – when intermediated by individual reflection, provided by written register, permits the development of three important dimensions of knowledge about pedagogical practice; observation and self-observation; understanding the theories witch grounds the action; and theorization. By these means, initial and permanent teacher's formation could materialize its political commitment in a concrete action of collective and participative act of conscientization and transformation of the reality of pedagogical practice at school ground, developing itself as a truly circle of action and reflection.

**Key words:** Paulo Freire. Teacher's formation. Dialogue. Problematization. conscientization.

## RESUMEN

Considerando el diálogo como un acto gnoseológico y el profesor como un investigador de su práctica, la tesis aborda la contribución del pensamiento de Paulo Freire sobre educación problematizadora, acción-reflexión-acción y concientización para la formación de profesores. Para construir esta argumentación desarrollé el análisis de una experiencia de intervención pedagógica que realicé en el Curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte. El curso se tenía su foco en la formación de profesores en servicio por intermedio del PROFORMAÇÃO – Programa Especial de Formación Profesional Para la Educación Básica. Yo defiendo que la construcción colectiva de conocimientos – tres momentos pedagógicos (ANGOTTI, DELIZOICOV, PERNAMBUCO), cuando intermediada por la reflexión individual proporcionada por el registro escrito, permite el desarrollo de tres importantes dimensiones del conocimiento sobre la práctica pedagógica: la observación y auto-observación; la comprensión de las teorías que fundamentan la acción; y la teorización. La formación inicial y permanente de profesores necesita materializar su compromiso político en una acción concreta, colectiva y participativa de concientización y transformación de la realidad de la práctica pedagógica en la escuela, desarrollándose como un verdadero círculo de acción-reflexión-acción.

**Palabras-clave:** Paulo Freire. Formación de profesores. Diálogo. Problematización. Concientización.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>I – HISTORIANDO - Formação inicial e permanente: aprendizagens e questionamentos</b> .....	14
1.1 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL.....	15
1.2 A PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN.....	18
1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO.....	19
1.4 PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNESE DOS QUESTIONAMENTOS.....	24
<b>II – PESQUISANDO - Como construí a problematização da prática pedagógica</b> .....	36
2.1 COMO CONSTRUI A TESE.....	38
2.2 CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.....	57
<b>III – PROBLEMATIZANDO - Minha prática pedagógica: percursos, percalços e conhecimentos construídos</b> .....	60
3.1 CONCEITOS E CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM A ANÁLISE.....	61
3.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	80
3.3 BASES TEÓRICAS DA INTERVENÇÃO.....	82
3.4 CRIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM.....	89
3.5 ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	96
<b>Bloco 1: Atividades de observação e auto-observação da prática pedagógica..</b>	96
<b>Atividade 1: Análise das representações do ser professor.....</b>	97
<b>Atividade 2: Análise da aula: planejamento-processo-produto.....</b>	112
<b>Bloco 2: Atividades de compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica.....</b>	114
<b>Atividade 1: relato de aula e reflexão sobre o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam.....</b>	115
<b>Atividade 2: elaboração de quadro organizador das concepções teóricas.....</b>	118
<b>Bloco 3: atividades de construção teórica sobre a prática pedagógica.....</b>	125
<b>Atividade 1: elaboração do memorial de formação.....</b>	126
<b>IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS - Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores</b> .....	147
<b>Considerações sobre processo e produto desta tese.....</b>	154
<b>REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....</b>	160
<b>APÊNDICES.....</b>	167



**Apresentação**

 nspirada na epígrafe que abre este documento e acreditando no processo de formação como propulsor do desenvolvimento da pesquisa e da práxis do professor, apresento-me neste trabalho.

Atuo na área de formação de professores como professora e pesquisadora e as experiências vividas neste percurso me provocam e estimulam a tentar entender como acontece o processo de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica entre professores e futuros professores em situação de formação.

Penso que para compreender esse processo é necessário considerar que os sujeitos, em situação de interação, constroem conhecimentos e que esta construção, como um processo de ação-reflexão-ação, necessita partir da realidade do aprendente e voltar para ela numa dimensão mais *aprofundada*.

Considerando essa possibilidade gnosiológica, a questão que me mobiliza é como realizar uma ação pedagógica na formação de professores promovida por instituições de ensino superior de maneira a promover a conscientização sobre a realidade entre esses professores.

Para construir meu pensamento sobre esta questão, me fundamento especialmente no pensamento de Paulo Freire. E de Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Pernambuco. Tomando esta fundamentação teórica, problematizo minha prática pedagógica, em especial uma experiência vivenciada num curso de formação de professores. Minha intenção é contribuir com reflexões que ajudem a pensar a prática pedagógica da formação inicial e permanente de professores.

No primeiro capítulo – **HISTORIANDO - Formação inicial e permanente: aprendizagens e questionamentos** - apresento minha formação, prática pedagógica e os questionamentos decorrentes dessas experiências que motivaram minhas escolhas relativas à tese.

No segundo capítulo – **PESQUISANDO - Como construí a problematização da prática pedagógica** – apresento as questões que guiaram a investigação, as categorias, a base teórica, o percurso metodológico da tese e os conhecimentos construídos no fazer, sobre a pesquisa científica em educação.

No terceiro capítulo - **PROBLEMATIZANDO - Minha prática pedagógica: percursos, percalços e conhecimentos construídos** - contextualizo e problematizo a experiência vivenciada. Discorro, inicialmente, sobre os conceitos e

categorias de análise. Em seguida, apresento os blocos de atividades organizados para a análise: atividades de observação e auto-observação da prática pedagógica; atividades de compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica; e atividades de elaboração teórica da prática pedagógica.

Por fim, sintetizo o **Círculo de ação-reflexão-ação** e teço algumas considerações a respeito da construção de uma prática problematizadora para a formação de professores.

A ilustração da capa e das aberturas dos capítulos simboliza o processo de humanização, sempre inconcluso. Os objetos presentes na imagem são *filtros de sonhos*, elementos simbólicos da cultura indígena norteamericana. Como os fios que se entrelaçam na sua tessitura artesanal, alguns estão concluídos, outros estão em processo de elaboração. Todos resultam da intenção do artesão de povoar o imaginário dos transeuntes com a possibilidade de interpretação dos sonhos. Neste sentido, a imagem simboliza também, para mim, a aproximação entre objetividade e subjetividade. (fotos: arquivo pessoal)



## I Historiando

Formação inicial e permanente:  
aprendizagens e questionamentos

## 1.1 INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

*M*eu primeiro contato com o pensamento de Paulo Freire aconteceu na formação inicial, no final da década dos 80. A leitura de alguns de seus textos e de autores que o tomavam como referência e evidenciavam suas ideias estava presente naquela época no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas ideias sobre conscientização e transformação social eram um dos principais aportes da produção intelectual brasileira contextualizada historicamente nos períodos pré e pós o golpe de 1964.

O projeto de alfabetização de adultos arquitetado por ele e desenvolvido em Angicos-RN era motivo de orgulho e de reflexão sobre a possibilidade de uma educação que contribuísse para modificar a realidade. Para mim, estudante, filha de trabalhador, acendia a chama da esperança de que a educação pudesse contribuir para a redução das desigualdades sociais. A utopia dava um sentido maior a estar ali me preparando para ser professora, um sentido para além de meus interesses imediatos. Eu só não tinha certeza de como fazer para realizar aquela utopia.

A aproximação com as disciplinas de cunho metodológico e didático ajudou a *assentar meus pés no chão* e a construir o significado de tudo aquilo que havia estudado na etapa dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e epistemológicos do curso. E esse momento foi um marco na minha trajetória acadêmica e o alicerce da minha trajetória profissional. A escolha por cursar a habilitação magistério de primeira à quarta série do primeiro grau e o núcleo temático em educação pré-escolar, assim como a inserção formal no trabalho pedagógico com crianças, em escolas, quando ainda fazia a graduação, deram significado e suporte à minha formação inicial e às minhas primeiras experiências profissionais.

Aproximei-me mais ainda do pensamento de Paulo Freire quando cursei a disciplina Ensino de Ciências<sup>1</sup>. As ideias deste autor, tomadas como principal base

---

<sup>1</sup> Esta aproximação entre o ensino de ciências e o pensamento de Paulo Freire teve origem na década de 1970 no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP). Naquela ocasião um grupo de pesquisadores (professores e alunos da Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências – modalidade física - IF/FE) discutia uma tentativa de redimensionamento do ensino escolar da física (MENEZES, 1996). As concepções de Paulo Freire de educação problematizadora e conscientizadora se aproximavam dessa busca de uma alternativa significativa para o trabalho

teórica da disciplina, me ajudaram a entender como o trabalho pedagógico realizado dentro da escola pode ser significativo para educandos e educadores. Foi então que pude começar a entender como era possível materializar o compromisso político da busca por uma educação de qualidade para todos, em atitudes e ações concretamente realizáveis na sala de aula e na escola.

As interações que construímos (as três alunas da turma e a professora) durante a disciplina, culminaram na produção de um texto publicado na revista *Educação em Questão*<sup>2</sup>. Tratava-se de uma resenha do livro “A Paixão de Conhecer o Mundo”, de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, que apresenta a produção teórico-prática de seu trabalho na Escola da Vila, em São Paulo-SP. A elaboração daquele texto, de certa forma, significou a síntese dos conhecimentos construídos a partir das reflexões que fazíamos sobre a nossa prática pedagógica com crianças, que se iniciava.

Outro elemento significativo da minha formação inicial foi a percepção da importância do trabalho pedagógico com produção de textos. Por influência do relato de experiências de Madalena Freire (1983) e da ideia de jornal escolar de Celestin Freinet (1978), cuja elaboração teórica tomei conhecimento no núcleo temático de educação pré-escolar, desde o início de minha prática pedagógica introduzi de alguma maneira o uso da produção de textos escritos como estratégia didática.

Comecei utilizando para aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento sobre o código escrito, no meu trabalho com crianças. Posteriormente passei a utilizá-lo como instrumento de reflexão e metalinguagem em disciplinas metodológicas da área; como mecanismo de registro de memórias e histórias de vida; e como instrumento de reflexão e metarreflexão sobre as práticas pedagógicas. Todas essas experiências me mostraram o valor do registro escrito como instrumento e estratégia de produção do conhecimento.

Foi durante a vivência da disciplina Ensino de Ciências no Curso de Pedagogia que tomei conhecimento da produção do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento<sup>3</sup> - que realizava, naquela época,

---

pedagógico em ciências. Assim, alguns trabalhos desenvolvidos por participantes desse grupo tentaram a transposição do pensamento de Freire para a educação formal.

<sup>2</sup> Revista do Departamento de Educação da UFRN.

<sup>3</sup> O GEPEM constrói sua base teórica tomando o pensamento de Paulo Freire como referência e dinamizando práticas pedagógicas voltadas para a escola e para a formação de professores. Assim,

um trabalho de intervenção pedagógica com professores do município de São Paulo do Potengi-RN e em uma escola pública de Natal na perspectiva de tomar o estudo da realidade como ponto de partida e referência para o trabalho pedagógico.

Em meados da década dos 90, novamente me aproximei do GEPEM cursando algumas disciplinas oferecidas por este grupo de pesquisa como aluna do Curso de Especialização em Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Naquela ocasião as disciplinas eram oferecidas a alunos dos três cursos (especialização, mestrado e doutorado) ao mesmo tempo. As reflexões que foram desenvolvidas durante a disciplina Filosofia da Ciência sobre paradigmas e revoluções científicas (KUHN, 1975) me ensinaram muito, embora eu tivesse tão pouco domínio do repertório do conhecimento científico.

O que eu mais aprendi nessas experiências diz respeito à forma como as interações eram construídas, a abordagem dialógica dada à construção do conhecimento: a ênfase na construção coletiva partindo dos saberes dos educandos e das suas concepções sobre os fenômenos estudados.

A organização didática fundamentada na ideia de construção coletiva, em que partíamos sempre das discussões no pequeno grupo para chegarmos às discussões no grande grupo, permitia que todos tivéssemos voz, até mesmo os mais tímidos, como era o meu caso. Eu sempre me senti muito confortável e estimulada a me pronunciar nesses momentos de construção coletiva.

A postura pedagógica presente nessa forma de construir conhecimentos que acontece “quando a troca se estabelece” (PERNAMBUCO, 1993) me ensinou muito sobre *como dar aulas*, eu que havia começado minha carreira com o magistério das séries iniciais e passado gradualmente a trabalhar com educação de jovens e adultos e com a formação de professores em nível secundário. Aos conhecimentos construídos na formação inicial sobre ensinar, foram se somando os construídos durante essas experiências, pela aproximação com as constantes tentativas de pôr em prática coletivamente a máxima de Paulo Freire: “Ensinar exige o corporeificação das palavras pelo exemplo!” (FREIRE, 1997a)

## 1.2 A PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Tentei lançar mão desses ensinamentos para construir o meu fazer como professora do Curso de Pedagogia, quando ingressei na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no município de Mossoró-RN, em 1998. Desde a minha chegada, me inseri nas disciplinas metodológicas da área de linguagem, especialmente na disciplina Ensino de Língua Portuguesa.

Esta escolha resultou da minha Especialização em Educação e Comunicação e, principalmente, da minha experiência como professora de língua portuguesa dos anos/séries iniciais do ensino fundamental e de alfabetização de jovens e adultos. Atuando nas disciplinas da área, dediquei especial atenção ao trabalho com produção de textos.

Embora meu ingresso na UERN tenha me distanciado fisicamente das interações promovidas pelo GEPEM, o construto teórico-prático que estas interações proporcionaram me estimulavam a tentar experimentar *a ousadia do diálogo* em sala de aula. Digo tentar experimentar porque esta não é uma tarefa tão fácil de realizar quanto o é de pronunciar. Há concepções e saberes sobre ensinar e aprender que estão arraigados em nosso imaginário e que dirigem nossas ações mais do que somos capazes de supor ou de perceber.

O livro “Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública” (PONTUSCHKA, 1993), uma das fontes de inspiração naquele momento, aborda reflexões sobre a experiência de construção curricular coletiva desenvolvida no Município de São Paulo-SP, quando Paulo Freire foi secretário de educação (1989 – 1991), a partir dos olhares de alguns educadores envolvidos em atividades de assessoria a este projeto. O entendimento central era que

O levantamento da realidade vivenciada pela “comunidade” onde está localizada a escola seria uma maneira alternativa de construção curricular, uma vez que tal estudo possibilitaria a definição de questões significativas para essa mesma “comunidade” e, portanto, para os professores e alunos. (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 11)

Daí que, partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo da realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 13)

Apesar da possibilidade de ação e dos fundamentos teóricos e filosóficos desta abordagem de ensino serem uma significativa fonte de inspiração, a maior dificuldade em realizar algumas ações, no sentido de um trabalho que reduzisse o esfacelamento e a descontextualização curricular, residia em querer fazer um trabalho inovador com minhas turmas do Curso de Pedagogia sem que este fosse parte de um trabalho coletivo dos professores.

Alguns colegas compartilhavam esta vontade de inovar. Em decorrência, tentativas tímidas de integrar conteúdos de algumas áreas e disciplinas em atividades práticas de envolvimento com a realidade das escolas aconteceram. Porém, engessadas pelo currículo que, entre outros aspectos, só garantia o contato mais sistemático dos futuros professores com a escola no último ano do Curso, essas tentativas não progrediram. A insatisfação a esse respeito não era ainda suficiente para mobilizar um envolvimento coletivo na perspectiva de mudança curricular, o que só veio acontecer posterior e recentemente.<sup>4</sup>

### 1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO

Foi no ínterim da minha prática como professora do Curso de Pedagogia que tentei dar continuidade à minha formação em nível de pós-graduação, ingressando no doutorado oferecido pela Universidade de Havana, em Cuba, num convênio com a UERN. No período entre 2000 e 2005, fui aluna daquele Doutorado ao mesmo tempo em que atuava como professora do Curso de Pedagogia na habilitação inicial e na habilitação inicial em serviço, esta última, através do PROFORMAÇÃO - Programa Especial de Formação Profissional Para a Educação Básica - criado pela UERN para formar professores em exercício da ação docente.

---

<sup>4</sup> O último processo de reformulação curricular realizado pelo Curso de Pedagogia da UERN aconteceu entre os anos de 2002 e 2007. O novo Projeto Político Pedagógico resultante desta elaboração pretende formar o pedagogo com domínio de conhecimentos e competências pedagógicas e metodológicas voltados para a atuação no ensino da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares.

A última Reformulação Curricular a que o Curso havia se submetido datava de 1995.

Como realizava o Doutorado em Serviço<sup>5</sup>, desenvolvi a pesquisa com um grupo de alunos do Curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO/UERN, professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Duas linhas de pensamento diferentes nortearam as minhas intenções e decisões: algumas ideias de Paulo Freire deram suporte às intervenções pedagógicas que realizei; e algumas do histórico-culturalismo, aporte teórico principal daquele Curso, fundamentaram as análises dos discursos dos sujeitos.

Aquela foi a minha primeira oportunidade de vivenciar uma experiência de pesquisa fundamentada no aporte de Paulo Freire. Embora a Universidade de Havana tenha uma tradição acadêmica formalista, havia uma aceitação do aporte freireano pela inegável e reconhecida contribuição deste teórico para o pensamento pedagógico de países em desenvolvimento ou marginalizados.

Porém, realizar a pesquisa lançando mão de contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire não se revelou tarefa muito fácil. A aceitação do Doutorado UHAVANA/UERN, quanto à minha opção teórico-metodológica, não era suficiente para me dá o suporte que eu necessitava. Havia um grupo, do qual eu fazia parte, que estudava os fundamentos do histórico-culturalismo. Porém, não houve com quem compartilhar a opção por tomar também Paulo Freire como referencial teórico.

Deste modo, realizei a ação pedagógica apostando na leitura que fazia de Freire e nos conhecimentos resultantes de meus contatos anteriores com suas ideias através do GEPEM. Alguns destes conhecimentos estavam tão sedimentados que, naquela época, eu não reconheci como contribuições do GEPEM e hoje, ao olhar para trás, percebo muito claramente.

Uma década me distanciou do contato direto com o GEPEM. Foi minha entrada no Mestrado em Educação do PPGEEd da UFRN, em 2006, que me trouxe de volta esta interação. Inserida na Linha de Pesquisa Estratégia do Pensamento e Produção do Conhecimento e no GRECOM - Grupo de Estudos da Complexidade - me avizinei do GEPEM através de diversas interações formais (disciplinas, seminários, grupos de estudo, ateliês, defesas de teses e dissertações) e informais (conversas, trocas de experiências, leituras de textos de colegas).

---

<sup>5</sup> Por ausência de financiamento, não realizei a estadia de seis meses em Cuba, etapa obrigatória do doutorado, o que impediu a sua conclusão. Entretanto, vivenciei todas as suas outras atividades, inclusive a escrita da primeira versão da tese.

Esta reaproximação significou muito para a minha formação e se revelou na escolha por fundamentar a minha dissertação de mestrado sobre os saberes dos alunos do Projeto Pedagogia da Terra da UERN, em alguns aportes teóricos e metodológicos de Edgar Morin e de Paulo Freire, não deixando, porém, de reconhecer as diferenças em relação aos contextos históricos; às perspectivas pedagógicas; à visão de ciência; e aos pressupostos filosóficos existentes entre estes dois teóricos.

De Edgar Morin (1995; 2005; 2007a; 2007b) lancei mão das ideias de implicação do sujeito no conhecimento, método como estratégia, conhecimento pertinente e religação de saberes. De Paulo Freire (2005; 1997a), os conceitos de assunção da identidade cultural e do diálogo, muito embora eu só tenha passado a entender este último conceito com mais propriedade posteriormente.

A reaproximação com o GEPEM reacendeu o desejo de resgatar o material produzido no Doutorado UHAVANA/UERN que eu não concluía, especialmente os registros da intervenção pedagógica. Era a possibilidade que eu tinha de olhar de novo para aquela experiência vivida, lançando mão agora do referencial teórico do GEPEM e das interações coletivas que são a alma deste grupo ao qual eu passei a ter acesso novamente. Foi com esta intenção que realizei a passagem de nível do mestrado para o Doutorado em Educação do PPGEd da UFRN.

No percurso de minha formação e prática pedagógica, a interação com o GEPEM me ajudou a construir conhecimentos que de alguma forma contribuíram para meu processo de ação-reflexão-ação. Antes da construção desta tese, porém, minha compreensão do pensamento de Paulo Freire, principal base teórica do Grupo, era ainda aligeirada e generalista. As leituras e discussões que esta interação proporcionou me forneceram os principais aportes com os quais pude construir as reflexões e análises que compõem este texto.

Paulo Freire sistematizou e expandiu seu pensamento sobre educação a partir das diversas experiências que vivenciou no Brasil e quando, exilado, foi “andarilho do óbvio”<sup>6</sup> (FREIRE, 2006b, 1985). Essas experiências foram marcadas pela busca de ajudar os sujeitos envolvidos a tomarem consciência da sua situação existencial, transformarem a visão da sua realidade e se mobilizarem na tentativa

---

<sup>6</sup> As expressões retiradas das obras de Paulo Freire, quando aparecerem pela primeira vez, estarão com aspas duplas acompanhadas do sistema de chamada da norma adotada (AUTOR, data, página).

de modificá-la. Resulta dessas experiências a elaboração do construto teórico que se erigiu como um dos principais aportes do pensamento filosófico-pedagógico contemporâneo.

Sua concepção de educação libertadora, manifestada desde o princípio de sua atuação pedagógica, está sintetizada na ideia dos “círculos de cultura”:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006a, p. 111)

Os conceitos de diálogo, ação-reflexão-ação, problematização e conscientização (FREIRE, 2006a; 2006b; 2005; 2002) e a “dinâmica de atuação docente” denominada de três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002) dão alguns dos suportes teóricos e metodológicos para as atividades de estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo GEPEM. Carmem Rêgo (2006) estudou organizadores e parâmetros das ações do GEPEM. Sobre eles, a autora diz:

O que estamos chamando de organizadores são os fatores fundantes, que devem permear as práticas formativas semelhantes; já os parâmetros referem-se aos aspectos variáveis, podendo ser definidos conforme cada realidade particular. (RÊGO, 2006, p. 29)

Os termos organizadores e parâmetros surgiram do trabalho de elaboração coletiva do currículo crítico-problematizador realizado quando Paulo Freire foi secretário municipal de educação da prefeitura de São Paulo-SP (1989 – 1991). Organizadores e parâmetros referem-se ao olhar do pesquisador sobre uma ação que identifica como estruturadora da realidade estudada, destacando nela elementos de ordem geral, aplicáveis à compreensão de qualquer situação similar e elementos que vão mudar de situação para situação, sobre os quais é possível acumular conhecimentos.

O pesquisador identifica a recorrência da ação estruturadora da realidade estudada, encontrando aí um organizador e o percebendo como um ponto central para a análise do contexto e as tomadas de decisão. Então, se apropria deste organizador para compreender qual o conhecimento produzido sobre ele, tentando

acumular conhecimentos. Os parâmetros para tomadas de decisão devem levar em conta o contexto em que a intervenção está sendo feita.

Procurando identificar o que o Grupo utiliza para propor práticas pedagógicas referenciadas na problematização da realidade, no diálogo, na conscientização e na ação-reflexão-ação, a autora identificou alguns fatores que aparecem organizando as práticas formativas do GEPEM, conforme abordarei em breve.

No percurso da minha formação e prática pedagógica, a interação com o GEPEM foi crucial para a elaboração dos meus conhecimentos sobre ser professora. O aprendizado mais marcante desta interação diz respeito à efetivação da proposta epistemológica e metodológica da sua atuação, seja na intervenção junto a escolas e professores<sup>7</sup>, seja com relação à formação de seus pesquisadores.

Este caráter epistemológico e metodológico se revela, como já dito, na forma como as interações pedagógicas são construídas; na abordagem dialógica dada à construção do conhecimento; na ênfase na construção coletiva partindo dos saberes dos educandos e das suas concepções sobre os fenômenos estudados; e na organização didática fundamentada na ideia de construção coletiva em que parte-se sempre das discussões no pequeno grupo para chegar às discussões no grande grupo.

Todo esse aparato de intervenção do GEPEM parte do pressuposto da importância da interação coletiva para a construção do conhecimento. Numa atividade coletiva, a opinião de cada um vai se reestruturando à medida que vão havendo as interações. Falar exige que cada sujeito estruture o seu pensamento, o que garante um ganho cognitivo para ele e para o grupo. Permitir e valorizar o trabalho também nos pequenos grupos garante que todos falem e que se localize o que é comum entre todas as falas, minimizando o risco de algumas pessoas não expressarem sua opinião e deixarem de participar ativamente da interação.

Pela sua própria estratégia de pensamento autocrítica, o Grupo procura estar atento e alertar-se do risco a ser frequentemente combatido de ter sua produção confundida com uma receita a ser seguida. O movimento de ida e vinda entre o processo e o produto precisa ser sistematizado de maneira a tentar explicitar

---

<sup>7</sup> Vivenciei, durante a elaboração desta tese, duas tentativas de construção coletiva de propostas pedagógicas institucionais. No IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus do Município de Santa Cruz e com professores da Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim-RN.

a complexidade das experiências vividas das quais emergem a sua produção teórica. É preciso evitar que a apropriação teórica do produto de seu trabalho esteja dissociada da vivência das experiências necessárias para aprender a fazer, fazendo e refletindo enquanto faz.

A oportunidade de construir esta Tese de Doutorado na qual desenvolvo uma reflexão sobre minha prática pedagógica, embasada no construto teórico estudado e sistematizado por este Grupo significa uma volta ao lócus original de minha formação, agora com a possibilidade de ressignificá-la.

#### 1.4 PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNESE DOS QUESTIONAMENTOS

Minhas experiências com formação de professores vêm suscitando alguns questionamentos sobre a relação entre pesquisa, formação e prática pedagógica. A relação entre pesquisa e prática pedagógica é complexa e multifacetada. Sem pretender uma análise mais profunda, entendo que apesar do significativo desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, esta produção teórica se traduz muito lentamente em modificações da ação docente.

Um dos fatores aos quais se atribui a lenta introdução de inovações no sistema educacional é a falha comunicação entre a universidade e os sistemas de ensino. As universidades, como produtoras de pesquisa, ainda estão muito afastadas dos níveis básicos de ensino e, portanto, a aplicação prática da produção científica da área ainda é insuficiente.

Bernadete Gatti (2007) afirma que entre alguns segmentos governamentais parece mesmo haver uma valorização apenas relativa do conhecimento produzido pelas pesquisas da área, o que pode justificar uma pouca procura por parte dos órgãos governamentais em relação à universidade. Segundo a autora, a relação entre a pesquisa e as políticas e ações educacionais ainda é muito idealizada:

[...] Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações dos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam esta inter-relação não são simples, nem imediatos. (GATTI, 2007, p. 34)

Para a autora, um dos fatores que contribuem para essa *disparidade* entre a produção e a aplicação dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em educação é o fato de que existe um tempo próprio da produção do conhecimento que não necessariamente se encaixa nas necessidades de funcionamento dos sistemas educacionais, tanto em termos políticos quanto em termos tecnocráticos.

O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica. [...] Uma construção lenta de conhecimento que se acumula em muitos anos. (GATTI, 2007, p. 34-35)

O trabalho dos professores nas escolas e dos pesquisadores nas universidades acontece num contexto de relações de poder que definem ou influenciam os caminhos e as opções tomadas. Estruturados neste contexto, os tempos da produção do conhecimento - seja na universidade, seja na escola - possuem especificidades próprias que os diferenciam. As exigências (especialmente as tecnocráticas e burocráticas) influenciam no tempo disponível para produção das pesquisas nas universidades.

Por outro lado, a urgência do trabalho docente dificulta a criação de um tempo para maturar e sistematizar o conhecimento produzido na ação. Para Bernadete Gatti, o tempo da docência e da gestão educacional se estabelece em parâmetros próprios de planejamento e execução e as ações do professor não podem ser suspensas “enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais” (GATTI, 2007, p. 34). Como o tempo para fazer a pesquisa não corresponde necessariamente ao tempo da escola, a pesquisa não consegue dar respostas imediatas aos problemas que inquietam a educação escolar.

Além de entender a diferença entre os tempos da produção do conhecimento que acontece na ação educativa e da sistematização deste conhecimento através da pesquisa, é preciso também tentar entender a relação complexa e multifacetada que envolve a universidade e a escola.

Para algumas vertentes de pesquisa, por exemplo, a escola é um *lócus* de busca do material necessário para produzir conhecimentos sobre a prática educativa. Porém, este conhecimento, produzido ao largo do seu *lócus* original,

muitas vezes é apenas parcial e posteriormente *devolvido* a quem o deve ter por direito. Para Belmira Bueno (1998), é preciso

[...] pôr em xeque a concepção corrente de que o conhecimento é primeiramente gerado nas universidades para depois ser utilizado nas escolas, como se os docentes fossem apenas consumidores e implementadores daquilo que é produzido no meio acadêmico. (BUENO, 1998, p. 9)

A leitura idealizada da realidade da escola e da sala de aula, promovida por algumas pesquisas em educação, acaba muitas vezes, por criar nos professores a concepção de uma *inutilidade* da produção teórica. O distanciamento entre o produto dessas pesquisas e a realidade das salas de aula e da escola faz com que muitos professores não consigam ver conexão entre a teoria e o cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Quando não consegue chegar ao destino a que se propõe, a produção teórica corre o risco de fenecer e se perder nos labirintos das políticas de sistematização e publicização do conhecimento fomentadas pelos órgãos financiadores e mantenedores da pesquisa em educação.

[...] não basta que a investigação educacional desenvolva um corpo sistemático e rigoroso de conhecimento sobre o ensino, como tem sido sua ênfase nas últimas décadas, para que professores e alunos sejam beneficiados pelos avanços das pesquisas. Faz-se também necessário que as relações entre a universidade e as escolas e entre pesquisadores e professores sejam modificadas, sobretudo pela incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de se conceber o conhecimento sobre o ensino. (BUENO, 1998, p. 8-9)

A pesquisa educacional só ganha quando reconhece a legítima capacidade que os professores têm de conhecer a realidade escolar e, portanto, produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Também entre a prática educativa nas escolas e a formação dos educadores é visível um distanciamento. A produção teórica resultante do desenvolvimento da pesquisa em educação está fazendo com que, pouco a pouco, a visão de mundo dominante das teorias e métodos na área seja questionada em sua validade, gerando um momento de *crise*: os educadores, de maneira geral, se encontram diante da situação de *desequilíbrio* entre teorias sendo superadas e a

necessária construção de novas formas de atuar que atendam às necessidades apontadas pela produção do conhecimento sobre o que seja ensinar e aprender.

Um paradoxo criou-se, neste sentido: as mudanças sugeridas pela produção das pesquisas em educação promovidas pela universidade ainda não chegaram a influenciar significativamente a própria prática pedagógica da formação dos professores (e mesmo da formação dos formadores).

Para Bernadete Gatti, grande parte das universidades brasileiras não nasceu conjugando pesquisa e ensino. Voltadas mais para a profissionalização, ou melhor, para a certificação profissional, elas não foram estruturadas para incorporar a produção do conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, sequer para a discussão do conhecimento (GATTI, 2007, p. 25).

Nesta perspectiva, a formação de professores oferecida por essas instituições, muitas vezes, divulga conhecimentos que não produz, gerando uma dicotomia: a formação diz o que fazer, mas nem sempre faz o que diz.

Algumas práticas de formação docente prosseguem reproduzindo o modelo acadêmico mais tradicional baseado numa abordagem retórica e discursiva. Nesta perspectiva, a principal estratégia de produção do conhecimento é a leitura, discussão e produção de textos teóricos. Este tipo de abordagem ensina a argumentar, discutir, discursar, expor e defender pontos de vista.

Outro tipo de formação, que pode decorrer da abordagem acima referida, se fundamenta principalmente na memorização e repetição de teorias, conceitos e concepções. Esta pode resultar reprodutivista, ou seja, os sujeitos da formação, alunos e professores, podem se satisfazer apenas por conseguir reproduzir discursos teóricos como meros exercícios acadêmicos.

Ainda quando não tenda a ser reprodutivista, a perspectiva retórica e discursiva de formação, embora necessária, não é suficiente para formar professores que se posicionem criticamente diante da realidade da prática pedagógica nas escolas e atuem epistemologicamente para redimensioná-la.

Uma das razões que tornam a formação de professores de certa forma distante da realidade da escola é o relativo conhecimento que a universidade possui sobre seu funcionamento. “[...] grande parte do corpo docente dos cursos de formação de professores, por exemplo, jamais atuou profissionalmente numa escola do ensino fundamental e/ou médio, especialmente no trabalho de sala de aula” (NASCIMENTO, 2011, p. 163). Este conhecimento precário torna muitos professores

formadores conhecedores apenas parciais do objeto do conhecimento que eles mesmos se propõem a divulgar.

Para Paulo Freire, a universidade tem uma responsabilidade social e uma contribuição que diz respeito à compreensão do conhecimento em suas diferentes dimensões e à formação dos profissionais da educação. A “[...] aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (FREIRE, 1991, p. 81-82).

Esta aproximação e a apropriação deste conhecimento parecem estar ainda relativamente distantes da formação de professores. As inovações implementadas nos sistemas de ensino como resultado da implantação da LDB 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup> - estão provocando inquietações e tentativas, ainda que tímidas, de efetivar mudanças na prática pedagógica. Dessas mudanças que muito lentamente estão alterando a face da escola, a mais perceptível diz respeito ao contingente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental formados em nível de graduação.

Enquanto as mudanças teóricas, epistemológicas e metodológicas pelas quais passa a educação, neste momento, produzem discreto efeito na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação e prática dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio acompanham de maneira mais lenta esse processo de transformação.

A formação do professor das áreas específicas, por influência do modelo de formação dos bacharelados, é ainda muito centrada nos conteúdos. E distante da realidade da escola.

A crença implícita nesse tipo de formação é a de que o entendimento do conteúdo é condição suficiente para que o aluno possa se tornar um bom professor. Mais ainda, que o desenvolvimento do conhecimento sobre ensinar é adquirido

---

<sup>8</sup> Refiro-me especialmente à exigência da formação dos professores da educação básica em nível superior e a criação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - conjunto de proposições sobre a educação que objetivam referenciar teórico-metodologicamente ações voltadas para a organização do trabalho pedagógico na escola.

Os PCN (BRASIL, 1997) consideram a importância de contemplar os aspectos sociológicos, políticos, históricos e psicológicos do processo de ensino e aprendizagem. Alguns dos pressupostos sistematizados nesse documento básico para a ação educativa são: reconhecer a importância das relações interpessoais, da relação entre cultura e educação e do papel da ação educativa neste processo; a importância da participação ativa e construtiva do aluno e a intervenção do professor para a aprendizagem. Estes pressupostos se difundiram entre os professores através da divulgação e distribuição do documento.

prioritariamente através de uma formação teórica que, necessariamente, se antecede à ação.

Além disso, existe, em muitos cursos de licenciatura, um visível hiato entre a formação pedagógica e a formação das áreas específicas. Nestes casos, é comum os professores das disciplinas pedagógicas abordarem conceitos abrangentes que não se relacionam diretamente com os conhecimentos específicos da área. Por outro lado, os professores das áreas específicas muitas vezes ensinam os conceitos sem o componente pedagógico que ajude a estabelecer o diálogo necessário com a sala de aula (SARAIVA dos SANTOS; NASCIMENTO, 2010).

Além do hiato entre a formação geral e específica, de maneira geral, falta o diálogo entre a teoria veiculada pelos cursos e a prática efetivada nas escolas. Sobre teoria e prática parece prevalecer a ideia de dicotomia, como se além da antecendência de uma sobre a outra, elas pudessem existir independentemente. Segundo Paulo Freire:

O conhecimento crítico das relações entre os seres humanos e o mundo não surge de uma produção intelectual independente da prática. [...] Daí a necessidade antes referida, de jamais romper-se a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática. (FREIRE, 2006b p. 54)

Qualquer que seja [...] o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. [...] Sendo assim impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. (FREIRE, 2006b p. 40)

Todos os alunos dos cursos de formação de professores, mesmo os que nunca experimentaram estar coordenando um trabalho pedagógico em sala de aula, possuem saberes, valores e crenças sobre o que significa estar desempenhando este papel; sobre como se dá o ensino e a aprendizagem; sobre o relacionamento entre os diversos sujeitos participantes do processo; sobre o papel que cada um desempenha. Afinal, antes mesmo de sermos professores, todos já estivemos em situações de sala de aula e, silenciosa e paulatinamente, fomos construindo um pensamento e uma representação a respeito desta vivência tão significativa em nossas vidas.

Apesar desses saberes, valores e crenças, os alunos dos cursos de formação (os que já são professores, os que estão iniciando sua experiência profissional na área ou os que nunca estiveram à frente de um trabalho pedagógico)

apresentam certa dificuldade, justificável, de compreensão e apropriação das bases teóricas que sustentam este trabalho.

Para Paulo Freire, a compreensão da relação entre teoria e prática é em si uma compreensão de natureza teórica. Portanto, ela exige uma formação teórica, científica para vivê-la e praticá-la. “A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem-fundado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho.” (FREIRE, 1991, p. 108)

Assim, quando desprovida da reflexão sobre a prática, a teoria tende a se converter em *verbalismo* ou *intelectualismo*. A teoria sem a prática não consegue refazer-se aferindo sua própria validade. Por outro lado, a prática sem a teoria “arrisca a perder-se em torno de si mesma” (FREIRE, 1991, p. 29). Se recusando à reflexão teórica, a prática não promove um saber que permita a relação entre os objetos. “A prática não é a teoria de si mesma” (FREIRE, 1991, p. 106).

Embora tenha entre suas intencionalidades, produzir conhecimentos teóricos-científicos sobre a prática pedagógica, a formação institucional de professores nem sempre compreende a dificuldade de seus alunos em compreenderem e se apropriarem das bases teóricas do trabalho pedagógico. Em uma frase famosa sobre o ensino de ciências, Bachelard diz:

Muitas vezes tenho me impressionado que os professores de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreendam que não se compreenda... Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que sempre é possível fazer compreender uma demonstração repetindo-a ponto a ponto. Não refletimos no fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já construídos.” (BACHELARD, 2006, p. 168)

Embora Bachelard se refira ao ensino das ciências naturais, mais especificamente da física, sua observação ilustra a dificuldade recorrente no ensino escolar de aceitação dos conhecimentos prevalentes dos alunos e da sua dificuldade em compreender os conhecimentos veiculados pela escola. Na formação de professores ocorre o mesmo. As práticas pedagógicas cotidianas dos professores nas escolas, na maioria das vezes, não são tomadas como objeto de estudo, para através de um processo dialético colocar em discussão o conhecimento experiencial (muitas vezes matizado pelo senso comum pedagógico) para ajudar a construir conhecimentos teórico-científicos sistematizados e formalizados.

O hiato entre a teoria, a prática e o discurso pedagógico no processo de formação faz com que professores e futuros professores acabem não sendo adequadamente preparados para entender qual é a contribuição da teoria para pensar a prática e vice-versa. Num ciclo vicioso, uma formação reprodutivista conduz, geralmente, a uma prática pedagógica também reprodutivista. Professores recém formados tendem a reproduzir, além de um discurso estereotipado, saberes, valores, crenças e modelos de ação que aprenderam mais por experiência, intuição e observação do que por uma apropriação consciente do conhecimento.

Nóvoa (1991) analisa a questão, considerando os conhecimentos advindos da formação: disciplinares, teórico-científicos e metodológicos.

A análise da evolução dos currículos da formação de professores revela-nos uma oscilação entre três pólos: metodológico, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da acção; disciplinar, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; científico, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicologia). Estes pólos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais, aliás, a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada: conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, etc. (NÓVOA, 1991, p. 26)

Para o autor, a formação nem deve se encerrar nos limites do modelo acadêmico, nem tampouco na aplicação prática da produção teórica da área.

Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos* centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos* centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço nos espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 1991, p. 24)

É, portanto, para o autor, salutar investir em “esforços inovadores” que contemplem a atitude investigativa dos professores e a formação reflexiva na ação. Um esforço formativo desse tipo poderia resultar numa aproximação mais coerente entre teoria e prática.

Uma das experiências pedagógicas mais significativas que vivi como professora de professores aconteceu no Curso de Pedagogia oferecido pelo PROFORMAÇÃO da UERN. Naquela situação, observei, a princípio, que a formação

a que estavam tendo acesso permitia aos alunos um esboço de elaboração de um discurso sobre a prática pedagógica, reforçado pela utilização de jargões e expressões prontas. Faltava a este discurso a compreensão das bases filosóficas, históricas, políticas, sociológicas e psicológicas sobre as quais se assenta a construção do conhecimento.

Porém, olhando com mais rigor, percebi que muitos daqueles alunos-professores estavam o tempo todo tentando elaborar e re-elaborar seus conceitos sobre o que é ensinar e o que é aprender; qual a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; sobre quais e como os conhecimentos do aluno precisam ser considerados no ato do ensino.

A reflexão mais presente sobre a prática pedagógica era a dicotomia entre o ensino tradicional, centrado na figura do professor e as ideias pedagógicas influenciadas especialmente pelo construtivismo<sup>9</sup> que traziam novas compreensões sobre os diversos aspectos do ensino, da aprendizagem, da avaliação, entre outros. E, diante de tantos aportes teóricos novos, eles se perguntavam: que tipo de professor eu sou?

Em sua prática antes da entrada no Curso de Pedagogia esses conceitos talvez não fossem objeto de análise sistemática. Porém, naquele momento, todos esses questionamentos estavam muito presentes. Eles vinham à tona o tempo todo e provocavam desequilíbrios cognitivos e, muitas vezes, desconforto emocional.

As discussões giravam em torno de como todas aquelas informações e teorias poderiam se efetivar na prática em sala de aula; como transformar as bases teóricas do curso em atitudes concretas para ser um professor melhor. Naquela condição, os alunos-professores geralmente se apropriavam do discurso pedagógico

---

<sup>9</sup> Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 36), o construtivismo trata-se de uma convergência de linhas de pensamento tais como a psicologia genética, a teoria sociointeracionista e a atividade significativa que concebem a atividade mental como agente ativa dos processos de aquisição de conhecimento. Nesta perspectiva, o conhecimento se constrói internamente como resultado das relações históricas e sociais, interferindo neste processo fatores de ordem cultural e psicológica. A relação com a realidade e a sua interpretação permitem ao sujeito construir significados, representações e novas possibilidades de ação sobre ela.

A ampla divulgação dos PCN socializou entre os professores o conceito de construtivismo e gerou, especialmente no início, confusões quanto à sua compreensão como concepção teórica resultante de pesquisas em educação. A principal delas foi a interpretação errônea de tratar-se, o conceito, de um modelo metodológico de ação. Se, por um lado, a possibilidade de um “modelo inovador de ensino” desafiava os professores, por outro, causava-lhes estranhamento e medo de deixar o porto seguro de seus saberes da experiência para arriscar-se num novo tão desconhecido quanto aparentemente improvável.

veiculado pelo curso bem antes de se apropriar dos conhecimentos necessários para redimensionar a sua prática.

Na interação com aqueles alunos-professores percebi que aquela experiência de formação em serviço dispunha, apesar de suas limitações<sup>10</sup>, da inegável força proveniente dos saberes experienciais dos professores. Uma força, aliás, que potencializa uma relação mais significativa entre teoria e prática pedagógica.

A formação em serviço permite potencialmente o *distanciamento* necessário para maturar e sistematizar o conhecimento produzido na ação, o qual a urgência do trabalho docente cotidiano dificulta, como já assinalado.

Este tipo de formação pode trazer a realidade das escolas e das salas de aula para *dentro* da prática pedagógica da academia e servir de rico objeto de reflexão sobre a formação de professores oferecida por instituições de ensino superior (NASCIMENTO, 2011, p. 173).

Porém, apesar de aquele curso de formação em serviço se destinar a professores atuantes e de se propor a colocar em diálogo a teoria veiculada pelo curso e a prática dos alunos-professores, havia um aspecto que comprometia esse potencial diálogo. Embora todo o seu corpo discente fosse formado por professores inseridos em escolas, nenhuma delas era diretamente objeto de reflexão e sistematização de conhecimentos.

Os saberes trazidos à tona eram fruto das experiências individuais de cada aluno-professor, restritas às situações específicas de sua sala de aula e às contradições e conflitos vividos por cada um deles, individualmente. Ou seja, o Curso trazia os professores para a universidade, mas não se inseria significativamente no cotidiano das escolas em que eles atuavam.

O *distanciamento* que a formação em serviço potencializa, mas nem sempre consegue efetivar é o combustível da formação permanente<sup>11</sup>. Isto especialmente porque um dos pressupostos da formação permanente é justamente a inserção na escola.

---

<sup>10</sup> Tratava-se de um curso de graduação em Pedagogia para professores já atuantes. Uma das principais limitações desse tipo de formação diz respeito ao seu caráter *aligeirado*. Cursos deste tipo, além de terem carga horária geralmente inferior aos cursos de formação inicial, acontecem em momentos concentrados (finais de semana, feriados, férias escolares.), com intervalos entre os encontros que nem sempre são aproveitados para promoção de atividades de integração entre teoria e prática.

<sup>11</sup> A formação permanente de professores aqui referida não se trata de eventos esporádicos de “capacitação” e “treinamento” externos à escola.

Este trabalho constante do acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1991, p. 81)

A ação-reflexão-ação desenvolvida dentro da escola permite ao professor pensar sobre o que faz enquanto faz, isto “[...] requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer” (FREIRE, 1991, p. 80).

O “saber da experiência feito” (FREIRE, 1991) que possuem os alunos da formação de professores necessita ser colocado em exercício de ação-reflexão-ação para que possa promover a produção do conhecimento.

[...] E se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente. (FREIRE, 2006b p. 40)

Em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, as práticas de formação de professores propostas e implementadas pelo GPEM centram-se na escola. Carmem Rêgo (2006) identificou alguns fatores que aparecem organizando essas práticas formativas:

A formação se efetiva no fazer pedagógico, ou seja, na construção coletiva do projeto da escola;  
 A formação centrada no fazer pedagógico articula todos os envolvidos na e com a escola, incluindo a comunidade, ou seja, compromete educadores, diretores, servidores e a comunidade em geral;  
 A “lógica” dos processos de formação (cursos, tiradas de programação, planejamento de aulas, entre outros) é sempre a mesma: formula/pensa antes de fazer, faz e refaz no processo de fazer. No caso de um curso, o assessor-animador leva o maior número possível de alternativas de material produzido (partindo da problematização inicial), embora vá produzindo novos materiais durante o percurso, uma vez que estão sempre surgindo novas problematizações do cotidiano;  
 As sínteses são construídas coletivamente, mesmo que sejam registradas apenas por alguns;  
 O registro do processo faz parte da dinâmica do professor, que posteriormente reflete com certo distanciamento sobre o que fez;  
 Os “cursos” para professores privilegiam a discussão e elaboração do material a ser utilizado com alunos, na perspectiva de testar as formas de aprender os conteúdos, que posteriormente serão trabalhados com os alunos, discutindo dessa forma o quê e como ensinar;  
 O exercício da docência deve estar acompanhado, também, de uma formação do universo cultural e intelectual global dos educadores;

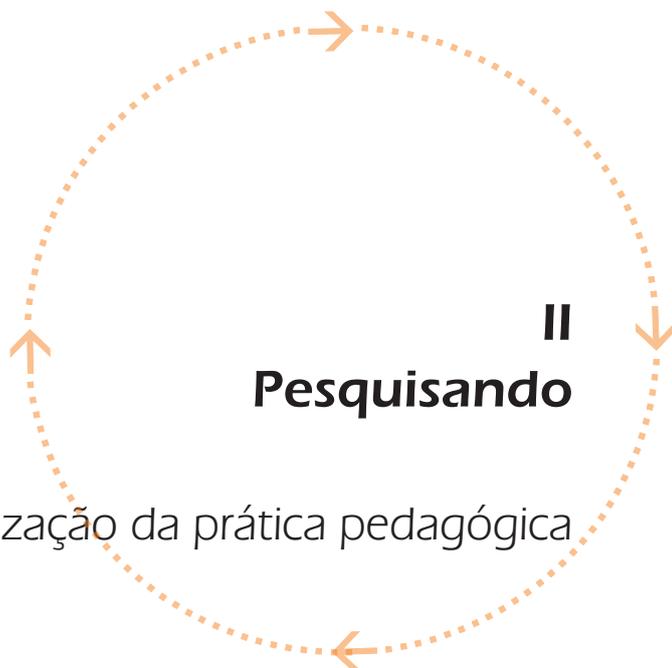
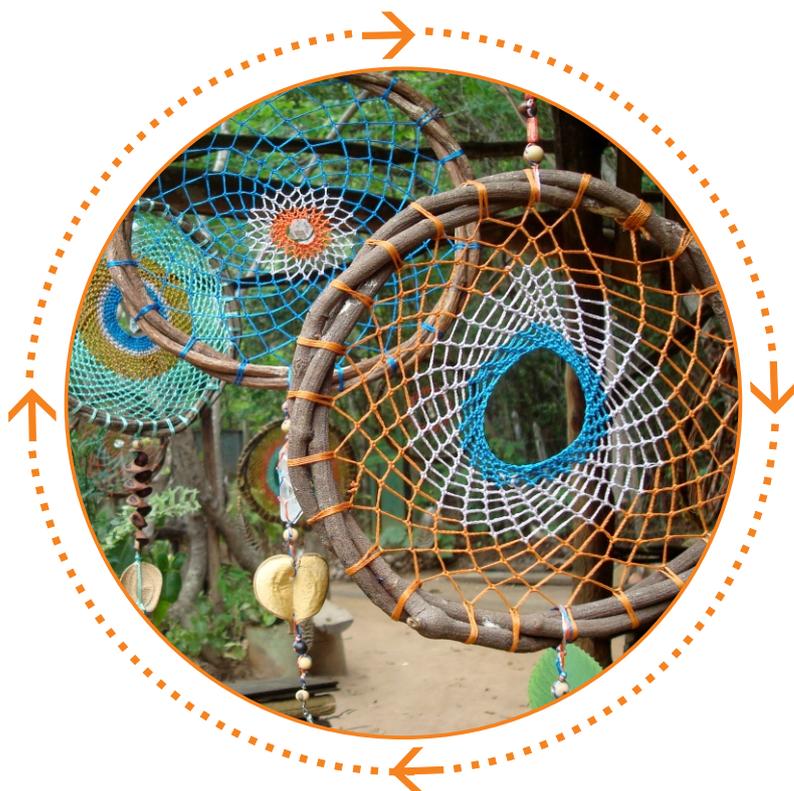
Finalmente, identificam-se duas dimensões básicas nos processos formativos voltados para o processo de produção da escola: uma intencional, voltada para as atividades de sala de aula e outra de “contexto” ou ampliação do universo cultural de todos os sujeitos envolvidos. (RÉGO, 2006, p. 64)

Minhas experiências e as reflexões que teço a partir delas vêm me permitindo perceber o valor do reconhecimento dos saberes dos professores e futuros professores sobre o que seja ensinar e aprender, bem como o valor do conhecimento da realidade do trabalho pedagógico para a compreensão das bases teóricas que o sustentam.

A conscientização da importância dos saberes dos professores e da realidade da escola me remete ao questionamento sobre como colocar esses saberes em ação-reflexão-ação para construir conhecimentos sobre a prática pedagógica. Neste sentido, meu questionamento reverbera o de Paulo Freire:

A questão para mim é **como** desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida. [...] o ponto é **como** descobrir, na prática, a rigurosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o “puro saber da experiência feito”. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigurosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão dos nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica. (FREIRE, 1991, p. 106, grifo meu)

Os questionamentos acima esboçados, frutos de minhas experiências de formação e de prática, tomam corpo e forma, na construção desta tese, enredados num questionamento maior que gira em torno de como promover a ação-reflexão-ação sobre o fazer pedagógico na formação de professores.



Como construir a problematização da prática pedagógica



partir das minhas experiências de formação e de prática, dos conhecimentos e dos questionamentos nelas construídos, procuro entender, com este trabalho, como realizar, nas instituições de ensino superior, uma formação que coloque em ação-reflexão-ação os saberes e a realidade do trabalho dos professores nas escolas de maneira a promover a construção consciente de conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica. Interrogo-me sobre quais elementos podem constituir esse processo formativo.

Para alcançar este objetivo, escolhi problematizar nesta tese uma fração de minha prática pedagógica: a intervenção que realizei com uma turma de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, alunas do curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO/UERN<sup>12</sup>. Tomei esta intervenção pedagógica como objeto de análise através dos registros que disponho, organizados na forma de um diário<sup>13</sup> contendo o relato da experiência, o programa da intervenção, os planejamentos das atividades, materiais produzidos pelas alunas-professoras e a transcrição de alguns momentos de interação.

Durante a construção da tese, algumas questões de cunho metodológico e epistemológico me provocaram:

- O que eu aprendi, realizando esta pesquisa, sobre o modo de fazer pesquisa?
- Quais as implicações epistemológicas e metodológicas deste novo, embora parcial, conhecimento construído?
- O produto desta pesquisa acrescenta alguma contribuição à produção teórica do GEPEM - grupo ao qual me filiei e que ancorou algumas das minhas mais importantes reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas?

Para construir reflexões sobre estes questionamentos vou abordar neste capítulo elementos da análise da experiência, do referencial teórico escolhido e da elaboração do texto escrito da tese.

---

<sup>12</sup> Esta intervenção fazia parte da pesquisa do Doutorado em Educação pela Universidade de Havana, Cuba ao qual já me referi.

<sup>13</sup> O diário é composto de cartas à minha orientadora do Doutorado UHAVANA/UERN, residente em Havana.

## 2.1 COMO CONSTRUÍ A TESE

### Recuperação e organização dos dados

Iniciei a pesquisa fazendo uma leitura detalhada dos registros para me reaproximar da memória da intervenção pedagógica. Esse primeiro contato foi desafiador e difícil. Muitos fatos estavam esquecidos, vários estavam registrados muito brevemente. Algumas vezes foi preciso juntar fragmentos para reconstituir o vivido. Certamente, algumas vivências não puderam ser resgatadas suficientemente para servir de material de análise e produção de conhecimento. Porém, a leitura inicial já me permitiu perceber que dispunha de um material que permitiria um olhar crítico sobre a experiência.

A partir dessa primeira leitura fiz um grande rascunho tentando relatar detalhadamente as atividades realizadas. O rascunho refletia minha confusão cognitiva naquele momento. Uma *poluição* gerada pelo excesso de informações que captei e que queria explicitar. Transformei este grande relato em uma narrativa mais sintética, sistematizando a compreensão geral da experiência.

Este procedimento metodológico permitiu me *distanciar* e enxergar os principais elementos constituintes do processo, fazer uma primeira seleção e começar a estabelecer as primeiras relações entre os fenômenos. Assim foi possível começar a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações para fazer o exercício de análise.

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p. 192)

Desde o começo, percebi que não deveria apenas identificar as informações nos registros para usá-las como exemplos de argumentos construídos a priori. O interessante seria partir das informações que dispunha para construir argumentos significativos. Intuitivamente, fui fazendo, naquele primeiro momento, algumas perguntas. As primeiras foram de cunho mais geral, sobre a pesquisa:

- O que eu quero olhar?
- Que elementos da experiência podem fundamentar novas intervenções?

A partir delas fui olhando mais de perto para a intervenção:

- Quais foram os pontos fortes da intervenção?
- Quais eram as inquietações das professoras sobre sua prática?
- Como foi a minha atuação pedagógica?

Enquanto essas perguntas fluíam, a leitura da tese de Carmem Rêgo me ajudou a entender os organizadores e parâmetros que guiam a prática formativa do GEPEM<sup>14</sup>. Tomei parte desses organizadores como alguns dos pressupostos que guiarão a análise que começava a realizar.

A leitura dos registros das atividades realizadas revelou que os conceitos de diálogo e reflexão sobre a ação foram usados como categorias de ensino para orientar as discussões sobre o fazer pedagógico durante a realização da experiência. Julguei então serem estas as categorias mais adequadas para analisá-la.

Categories constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. [...] Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise. (MORAES, 2003, p. 200)

Com a intenção de tomar as categorias diálogo e reflexão sobre a ação para analisar a experiência, dediquei-me inicialmente a identificar as estratégias que viabilizaram a intervenção, tentando retirar do relato das atividades os elementos que enxergasse como significativos.

---

<sup>14</sup> Alguns deles estão citados no primeiro capítulo deste documento (p. 34).

No processo de análise é crucial decompor. E no primeiro momento da decomposição o pesquisador precisa *fatiar* as informações para olhá-las uma a uma. Este *fatiamento* precisa estar ancorado em alguns pressupostos e categorias iniciais e na visão da totalidade do fenômeno que está sendo estudado.

A desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude.

Da desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas *unidades de significado ou de sentido*. (MORAES, 2003, p. 195)

Durante o processo de análise, cada decomposição exige olhar seus produtos relacionando-os como um sistema. Esta síntese parcial, pela inevitável relação totalidade-partes revela a necessidade de recomposição.

Para fazer a análise eu dispunha do relato da sequência das atividades e dos objetivos gerais sistematizados no Programa da Intervenção, mas precisava descobrir qual objetivo aproximava quais atividades. Durante o processo de decomposição fui enxergando como as atividades se agrupavam em função das intenções pré-estabelecidas e das que foram surgindo. Classificar o produto dessa decomposição foi me permitindo entender as intenções do todo da intervenção. Ao final de uma primeira classificação, agrupei as atividades em quatro blocos:

- Atividades que permitiram a reflexão das práticas pedagógicas;
- Atividades que discutiram as concepções teóricas que embasam as práticas pedagógicas;
- Atividades de reflexão sobre a importância da escrita para a formação;
- Atividades que discutiram o papel social e profissional do professor.

## **Primeira fundamentação teórica: estudo dos conceitos de diálogo e ação-reflexão-ação em Paulo Freire**

Comecei a elaboração do corpo da tese pela categorização e análise dos registros. A análise é o *coração* da pesquisa. Começar por ela me permitiu tatear usando a intuição e os conhecimentos tácitos. Isto me permitiu ficar livre para criar e arriscar, por não estar presa numa única ideia ou teoria, embora lançando mão de alguns pressupostos e categorias que tomei como balizas a iluminar os caminhos que começava a percorrer. Tomar esta decisão não significava que eu estivesse fazendo a parte empírica separada da teórica porque esta separação, de fato, não existe. A fundamentação teórica foi sendo construída ao longo do trabalho de maneira a aprofundar e sustentar a compreensão da experiência em análise.

Neste sentido, enquanto tentava decompor-recompor as informações disponíveis no material para encontrar as ideias centrais da tese, dediquei-me à leitura de parte da obra de Paulo Freire (2006a, 2006b, 2005, 2002) na tentativa de aprofundar os meus conhecimentos sobre os conceitos de diálogo e ação-reflexão-ação.

A compreensão de um aporte teórico passa por perceber qual o contexto da produção, que influências ela sofre e com quem dialoga. Ao ler Paulo Freire, percebi que a contemporaneidade do seu pensamento exige compreender os diversos contextos nos quais ele foi sendo construído.

Para dar conta dessa compreensão, me remeti tanto aos textos originais quanto a alguns de seus comentadores. Li a biografia de Paulo Freire, organizada por Moacir Gadotti (1996), para situar melhor o contexto histórico e filosófico da sua construção teórica. Nela o autor contempla um conjunto de interpretações sobre o pensamento de Freire através dos olhares de vários educadores que dialogam com suas ideias tentando colocá-las em ação em diferentes circunstâncias e situações. Este *mosaico* permite ao leitor construir um panorama da contemporaneidade e das influências de seu pensamento<sup>15</sup>.

Os prefácios de alguns livros de Paulo Freire são compostos de reflexões filosóficas e sociológicas sobre sua compreensão de como se dá a construção do

---

<sup>15</sup> Completei estas informações com a leitura da biografia organizada por Ana Maria Freire (2001).

conhecimento e sobre o contexto de sua produção. Tentando entender esse diálogo, li, entre outros, os prefácios de *Educação como prática da liberdade* (2006a); e *Pedagogia do Oprimido* (2005).

No prefácio de *Educação como prática da liberdade* (2006a), Francisco Weffort lança um olhar sociológico sobre a obra, mostrando o contexto histórico, social e político anterior ao golpe militar de 1964 que gerou e permitiu o surgimento das experiências de educação popular coordenadas por Paulo Freire. Naquele momento político marcado pelo populismo “[...] a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes.” (WEFFORT, 2006a, p. 34).

Li ainda, o prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (2005) no qual Ernani Maria Fiori faz sua leitura sobre a conscientização propiciada pelo processo de construção do conhecimento. Para ele, durante este processo, o homem aprende “[...] a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FIORI, 2005, p. 8)

Estas e outras leituras me remeteram a perceber como o pensamento de Paulo Freire é múltiplo e sofre várias influências presentes em diferentes obras e em diferentes momentos. Entender essas influências - que passam pela Igreja Católica, o Existencialismo, a Fenomenologia, o Humanismo (melhor, a Humanização) e o Marxismo - me ajudou a construir uma compreensão do seu pensamento.

Para sistematizar a compreensão deste pensamento, elaborei uma cronologia dos acontecimentos que percebi como significativos em sua vida e produção teórica. Claro que esta cronologia não ficaria registrada na tese. Porém, precisava construir um guia interpretativo de sua produção teórico-prática que me ajudasse a tomá-la para analisar a experiência e elaborar argumentos sobre a formação de professores.

As questões surgidas do movimento empírico de definição de categorias iniciais e organização das atividades da experiência em blocos significativos me remeteram à necessidade de centralizar o foco da leitura para buscar uma compreensão mais específica da teoria. Por sua vez, a seleção do que ler exigiu a compreensão do contexto em que as obras foram produzidas que permitisse ter uma ideia geral da produção teórica.

O recorte do olhar sobre o objeto foi sendo feito ao mesmo tempo e em consonância com a escolha das obras em função dos conceitos que elas abordam e

que serviram para fundamentar o próprio olhar sobre o objeto. Os procedimentos de leitura e sistematização do conhecimento construído foram ajudando a elucidar o papel dos conceitos dentro da estrutura teórica da tese e a dar um nível diferenciado de compreensão para as escolhas teórico-metodológicas.

Neste sentido, a fundamentação teórica permitida por esta primeira leitura de Paulo Freire foi me ajudando a perceber, como consta no terceiro capítulo, a insuficiência de minha compreensão dos conceitos de diálogo e reflexão sobre a ação que intencionava tomar como categorias de análise.

### **Síntese parcial: construção do mapa das atividades da intervenção**

Durante a elaboração de uma tese, há um longo processo de gestação das ideias que envolve momentos individuais e coletivos. As interações se dão nos momentos formais e informais nos quais se apresentam e se debatem os trabalhos. Nesses momentos, as falas e escutas, as reflexões coletivas ajudam a promover *insights*, descobertas e a fazer escolhas. É preciso aprender a ouvir, considerar, ponderar, registrar e aproveitar os conhecimentos ofertados pelo outro.

A discussão aberta ajuda a enfrentar o desafio constante de equilibrar a relação entre objetividade e subjetividade. O processo individual de elaboração e reelaboração permite a organização e sistematização dos conhecimentos construídos coletivamente. Esse processo implica em registrar, pensar, maturar, relacionar, fixar, entender, distanciar-se e retornar ao registrado para resgatar a memória do vivido nas interações. Em minha experiência, por se tratar de uma autorreflexão, os exercícios de discussão coletiva foram importantíssimos para que eu enxergasse melhor as ações e intenções da intervenção.

Vivenciei a riqueza dessa transição entre momentos individuais e coletivos elaborando mapas a guisa de organização e sistematização dos blocos de significações. Construí um primeiro mapa agrupando as atividades entre si para conseguir resgatar o seu percurso, vê-las inseridas na totalidade da experiência e entender a relação entre elas e por que cada uma aconteceu.

Coloquei esse mapa em discussão em um seminário de pesquisa com o objetivo de verificar se estava inteligível mesmo a leituras inéditas. A análise coletiva detalhada da arquitetura do agrupamento das atividades mostrou mais de perto sua estrutura e suas intenções.

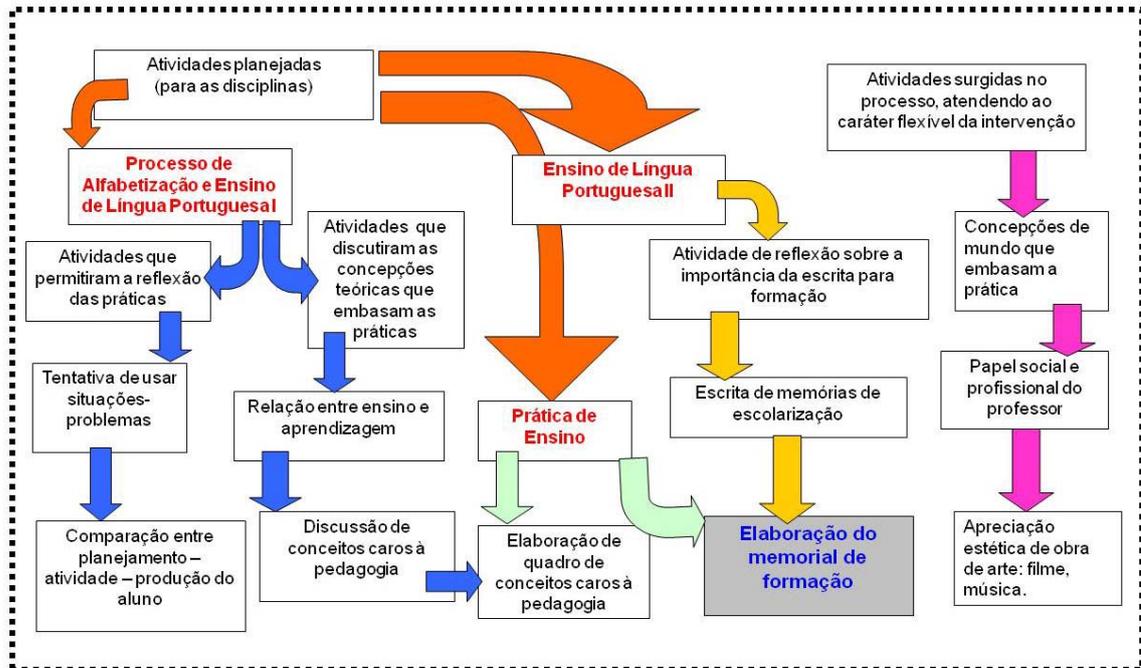


Figura 1 - 1º Mapa das atividades da intervenção pedagógica

A decomposição e recomposição dos dados disponíveis para análise exigem ajustes, reorganizações, eliminações e possíveis criações de outros agrupamentos, muitas vezes por ajuntamento ou divisão. Para me reaproximar da experiência em sua totalidade, precisei resgatar o passo a passo do percurso das atividades, sistematizando-o através do mapa das atividades da intervenção. O processo de análise decorrente desta sistematização permitiu reagrupar as atividades da experiência em três blocos, ao invés dos quatro anteriores:

- Atividades de observação e auto-observação das práticas pedagógicas;
- Atividades de compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica;
- Atividades de construção teórica sobre a prática pedagógica.

Este novo agrupamento permitiu perceber que a realização das atividades tinha a intenção de proporcionar o desenvolvimento de três dimensões da construção do conhecimento:

As atividades do primeiro bloco - observação das práticas pedagógicas - intencionavam ajudar ao desenvolvimento da dimensão da auto-observação e reflexão sobre a prática.

As atividades do segundo bloco - compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica - intencionavam ajudar ao desenvolvimento da dimensão da reflexão teórica, ou seja, lançar mão dos conhecimentos teóricos que vão sendo construídos para pensar a prática de maneira cada vez mais elaborada.

E as atividades do terceiro bloco - construção teórica sobre a prática pedagógica - intencionavam ajudar ao desenvolvimento da dimensão da metarreflexão e teorização. Nela o professor consegue perceber-se refletindo teoricamente e, ao mesmo tempo, teorizar sobre sua prática.

Após fazer este reagrupamento, voltei ao mapa das atividades da intervenção. Minha intenção era explicitar a dinâmica e os desdobramentos do percurso das atividades acontecendo por entre as disciplinas, começando numa e continuando em outras. Cheguei, então, a uma segunda e definitiva versão do mapa das atividades da intervenção.

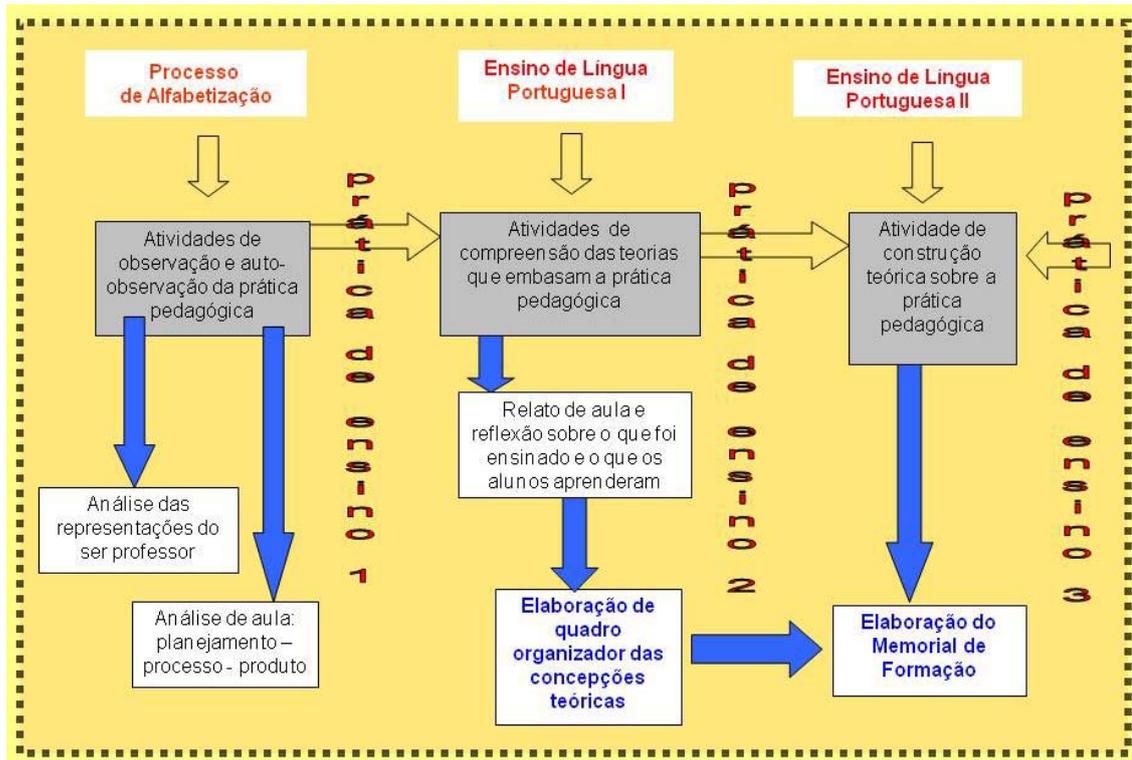


Figura 2 - 2º Mapa das atividades da intervenção pedagógica

O mapa das atividades da intervenção representa a síntese do processo de decomposição e recomposição com o qual cheguei aos três blocos de significação e ao percurso realizado pelas atividades por entre as disciplinas. Esta síntese condensa as intenções da minha atuação e das estratégias realizadas para alcançá-las.

### Como se construiu o problema

O Primeiro Seminário Doutoral trouxe à discussão a necessidade de definição do problema, do recorte e da abordagem da análise da experiência.

Com relação ao recorte do objeto da pesquisa, os registros disponíveis eram abundantes sobre minha atuação e pouco detalhados sobre os processos de participação e construção de conhecimentos das alunas-professoras. A dificuldade de acompanhar estes processos e avaliar os conhecimentos construídos, como consta no terceiro capítulo, se desdobrou na dificuldade de registrá-los e armazenar

dados sobre eles. Além dos memoriais de formação de todas as alunas-professoras, eu dispunha apenas de alguns relatos reflexivos sobre sua prática e registros no diário epistolar.

Portanto, os dados disponíveis me permitiam centrar a análise na minha atuação. É claro que sem deixar de olhar, dentro da medida do possível, para a participação das alunas-professoras e para a compreensão de seu processo de construção de conhecimentos. Até porque um dos princípios da concepção de educação que, implicitamente, guiou a intervenção e também a sua análise é que ensinar não está separado de aprender.

Ficou definido, então, que a pesquisa se remeteria às ações da intervenção: o planejamento das atividades; como elas foram desenvolvidas; e como a minha mediação interveio no processo de participação e construção de conhecimentos das alunas-professoras. Faltava ainda delimitar melhor o problema e definir qual seria a melhor abordagem para estudá-lo.

A definição do problema está relacionada com a originalidade, autenticidade e legitimidade das escolhas do pesquisador. À medida que a análise vai sendo feita, a pergunta (o problema) vai se reestruturando e se solidificando. Isto porque o problema estudado se origina de certa leitura que o pesquisador estabelece do real. Desse modo, ele só se justifica na situação concreta. Na identificação das possíveis respostas.

Nas pesquisas aplicadas à educação, este pressuposto metodológico tem especial significado uma vez que se aprende com as pesquisas dessa área a buscar possibilidades de soluções para as questões pedagógicas desde as mais amplas até as enfrentadas no cotidiano dos professores nas escolas.

Entender as dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico como problemas a serem estudados visando buscar possibilidades de solução faz parte do processo de formação permanente do educador. Conforme abordado no terceiro capítulo, este processo comporta a transição dialética entre o nível da “consciência real efetiva” e o nível da “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005) dos seus sujeitos.

Com relação à experiência que foi analisada, ao mesmo tempo em que os conhecimentos sedimentados das alunas-professoras sobre sua prática compunham sua “consciência máxima possível” sobre como ensinar; naquele momento de sua formação, aquele patamar de conscientização se transformava em “consciência real

efetiva”: as informações a que tinham acesso no curso provocavam desequilíbrios cognitivos, como já foi abordado, gerando situações-limites<sup>16</sup> a serem superadas. A intervenção pedagógica objetivava ajudar a construir conhecimentos que contribuíssem para esta superação.

As ações que promovi durante a intervenção resultavam do meu nível de “consciência máxima possível” sobre esses saberes e sobre alguns pressupostos do meu trabalho pedagógico: tomar como ponto de partida e referência para o trabalho pedagógico a realidade; os conhecimentos existentes sobre ela; os níveis do processo de aprendizagem dos alunos; e adequadas abordagens de ensino.

Porém, num paradoxo apenas aparente, o ciclo ininterrupto e crescente da minha formação permanente transformava aquele meu nível de “consciência máxima possível” em “consciência real efetiva” a ser superada. Essa “consciência real efetiva” comportava um desafio permanente que se configura como uma “situação-limite” recorrente em minha formação e prática pedagógica em todas as modalidades com as quais trabalhei: **COMO** colocar efetivamente em ação esses pressupostos?

No momento atual do meu processo de formação permanente, esta “situação-limite” recorrente foi assumindo nuances que por fim configuraram o problema sobre o qual me debrucei. Tento agora resgatar o processo desta configuração.

Quando iniciei a análise dos dados, os conceitos de diálogo e reflexão sobre a ação que tomei como categorias iniciais me permitiam perguntar quais eram os organizadores adequados para realizar uma prática reflexiva num curso institucional de formação de professores.

Ao organizar os blocos de significações respondi a parte desta pergunta: uma intervenção pedagógica que contemple as três dimensões da construção do conhecimento (a observação e auto-observação; a reflexão teórica; e a metarreflexão e teorização sobre a ação), pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores.

Quando o estudo da obra de Paulo Freire me fez compreender o conceito de diálogo com mais profundidade, fui percebendo a insuficiência de uma formação reflexiva que não contempla a ação-reflexão-ação.

---

<sup>16</sup> Sobre situações-limites ver terceiro capítulo, página 63.

Passei então a me perguntar como a formação institucional de professores poderia promover a construção de conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica de maneira a contribuir para uma formação e uma ação crítica, dialógica e reflexiva.

A minha “tomada de consciência” (FREIRE, 2002; 1991) do caráter problematizador da construção teórico-metodológica desta tese<sup>17</sup> foi revelando “problematização” e, também, “conscientização”<sup>18</sup>, como fortes categorias de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica da formação de professores.

O estudo teórico desses conceitos (ao qual farei referência mais adiante) me ajudou a reformular mais uma vez o meu questionamento e o foco da investigação. Passei a me perguntar **COMO** a formação institucionalizada pode ensinar professores a problematizar a realidade, fazendo deste pressuposto (a problematização da realidade) a sua própria prática de ensinar.

O estudo e a interlocução com o GEPEM mostraram uma nuance ainda mais complexa deste problema como uma situação-limite a ser necessariamente superada: compreender o significado político do diálogo e da ação-reflexão-ação como representativos da junção entre intervenção, problematização e conscientização. Ou seja, compreender **POR QUE** e **COMO** problematizar a prática pedagógica de maneira a construir conhecimentos e aplicá-los na busca da transformação da realidade desta prática.

Considerando que uma situação-limite pode incluir outros tantos problemas interrelacionados (FREIRE, 2005), com esta tese, busquei superar os desafios apontados acima. No processo desta tentativa de superação tomei o construto teórico freireano para problematizar aquela significativa experiência que vivenciei. Busquei construir e aplicar conhecimentos na perspectiva de contribuir com reflexões, possibilidades e encaminhamentos sobre a formação de professores oferecida por instituições de ensino superior.

---

<sup>17</sup> Uma das várias oportunidades de discussão coletiva sobre este trabalho ajudou a compreender que com ele realizei uma problematização da minha prática pedagógica.

<sup>18</sup> Durante o Segundo Seminário Doutoral cheguei à compreensão da importância da categoria conscientização. Sobre os conceitos de problematização e conscientização, ver terceiro capítulo.

## Abordagem metodológica da pesquisa em ação

O trabalho pedagógico cotidiano gera e lança mão de um conjunto de conhecimentos produzidos na ação. A pesquisa em educação, ao levar em conta e refletir sobre esses vários conhecimentos, inclusive os não científicos, pode ajudar a construir uma teoria competente para explicar e agir sobre a realidade.

Como área de pesquisa aplicada, a construção teórica em educação deveria considerar a prática e criar instrumentos para entendê-la e intervir nela. Mais importante que ter respostas imediatas é levantar discussões e questionamentos e sistematizar um conjunto de teorias em ação que fundamentem as intervenções na realidade.

Neste sentido, o conjunto de diferentes abordagens que se abrigam sob a pesquisa-ação permite construir interfaces com a realidade da sala de aula e da escola, locus principal da transmissão do conhecimento em nossa sociedade.

Para Severino (2007), a pesquisa-ação visa não só compreender a realidade, mas nela intervir com vistas a modificá-la.

Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120)

As diferentes abordagens da pesquisa-ação têm como perspectiva desde pesquisar a ação, passando por pesquisar na ação, até pesquisar em ação, junto com os professores, em seu locus de produção do conhecimento pedagógico.

Na primeira perspectiva: *pesquisar a ação*, ainda muito influenciada pela racionalidade e reflexividade técnica, a qual faço referência no terceiro capítulo (página 88), o professor é pesquisado em sua ação cotidiana. O produto da pesquisa, sistematizado fora da escola, volta a ele posteriormente como teoria científica a ser tomada como orientadora e renovadora da ação. O professor, muitas vezes chamado de participante da pesquisa, não toma conhecimento dos meandros do processo da investigação, tendo dele apenas informações fragmentadas. Supõe-se que de posse do produto dessas pesquisas ele poderá dar curso de alterações e modificações em sua prática.

*Pesquisar na ação* significa construir conhecimentos junto com os professores sobre os problemas cotidianos do seu fazer pedagógico. Nesta perspectiva, “o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação.” E “as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 12). Este é considerado um produtor de conhecimentos a partir de seus saberes provenientes da experiência.

A perspectiva prática da *pesquisa na ação* representa um avanço em relação à concepção anterior. Porém, quando privilegia o conhecimento produzido pela experiência individual do professor, corre o risco de incorrer num ativismo que, relativizando a importância do conhecimento teórico-científico como categoria epistemológica, não ajude no processo emancipatório do professor rumo à conscientização do contexto social, político, histórico e ideológico da realidade em que se insere sua atuação profissional.

*Pesquisar em ação* significa, portanto, conhecer e se inserir na realidade da prática pedagógica coletiva dos professores em seu ambiente original e definitivo, a escola, intervindo no contexto, no momento e no movimento dialético da ação pedagógica de maneira a ajudar a construir conhecimentos teórico-científicos sobre ela a partir de sua problematização de maneira a contribuir para sua transformação e emancipação.

Uma das aprendizagens promovidas pela elaboração desta tese foi compreender a contribuição da abordagem interventiva<sup>19</sup> para as pesquisas em educação.

A abordagem interventiva visa produzir um conhecimento que permita apontar para uma tomada de decisão de maneira a intervir na realidade. Num processo dialético, vão-se definindo os elementos que constituem referências de mudança (GOUVÊA da SILVA, 2004; ZEMELMAN, 1992).

Nessa perspectiva, a problematização da realidade pode funcionar como uma eficiente ferramenta de investigação científica, pois permite ao pesquisador desenvolver condições de, agindo sobre a realidade, construir conhecimentos que ajudem a desvelá-la e buscar possibilidades de transformação.

---

<sup>19</sup> Além das construções teóricas desenvolvidas durante os ateliês e seminários de pesquisa, nas duas experiências de intervenção do GEPEM em instituições escolares que acompanhei e participei, como já citado, compreendi a importância da pesquisa interventiva para as práticas pedagógicas dentro da escola.

No processo de elaboração da tese, enquanto o exercício de organização dos dados da experiência fortaleceu a convicção da importância de trazer à tona e descrever os elementos constitutivos dos fenômenos estudados (abordagem descritiva)<sup>20</sup>, a análise, construção teórica e escrita do texto apontaram o valor da abordagem interventiva para a construção de conhecimentos através do processo de ação-reflexão-ação. A meu ver, a principal contribuição desta última abordagem localiza-se na possibilidade de aprender a fazer, fazendo e refletindo sobre o fazer.

A formação da visão crítica e autocrítica do pesquisador implica no desenvolvimento de sua criatividade, originalidade e autonomia e num estado de vigilância constante contra os dogmatismos e maniqueísmos que podem reger a produção científica.

A complexidade do olhar sobre o real exige do pesquisador a compreensão da inexistência de certezas absolutas e de possibilidades únicas de respostas às suas interrogações. Nesta perspectiva, nem sempre a pesquisa comporta a adoção de uma única abordagem, o que torna as vertentes da pesquisa em educação mais interessantes e desafiadoras.

Esta tese resulta de uma investigação baseada na concepção interventiva e problematizadora de pesquisa que procurou tomar como referência teórica e metodológica a ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, lançando mão também da descrição que permitiu trazer à tona os fenômenos anteriormente vividos e registrados.

Para a construção deste referencial teórico-metodológico, busquei principalmente o pensamento de Paulo Freire e de alguns de seus interlocutores, fazendo também desdobramentos com outros referenciais afins que me permitiram iluminar aspectos da análise e da construção teórica como, por exemplo, a utilização do aporte histórico-culturalista sobre a relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 1998; 1984) no terceiro capítulo.

---

<sup>20</sup> A abordagem descritiva, de maneira geral, é uma das estratégias das linhas de pesquisa fenomenológica e etnográfica. Abordagem descritiva é a ação de descrever o fenômeno estudado a partir de uma leitura com densidade suficiente para trazer à tona os elementos constitutivos do fenômeno e suas conseqüências para a realidade em que ocorre. Um desafio deste tipo de abordagem é construir categorias interpretativas que ajudem a compreender a realidade. Em minhas experiências de pesquisa anteriores construí conhecimentos sobre o valor e a forma da descrição interpretativa e reflexiva dos fenômenos. Minha dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2007) tomou a abordagem metodológica das narrativas e histórias de vida como instrumentos de formação.

Algumas vezes foi preciso recorrer também a aportes produzidos por outros referenciais cujo conhecimento produzido, embora não estivesse na mesma lógica da construção teórica adotada como central, foi necessário, significativo e eficaz para análises e argumentações específicas e/ou complementares. Este é o caso, por exemplo, de algumas contribuições da Psicolinguística sobre a relação entre oralidade e escrita, abordadas também no terceiro capítulo.

**Segunda fundamentação teórica:  
aprofundamento do estudo dos conceitos de problematização e  
conscientização em Paulo Freire e alguns dos seus interlocutores**

Para entender melhor a importância dos conceitos de problematização e conscientização para o meu trabalho, dediquei-me a estudar mais sobre eles nas obras de Paulo Freire já citadas e de alguns dos seus interlocutores que abordam a problematização da realidade e a estratégia dos três momentos pedagógicos na escola e na formação de professores.

As dissertações de mestrado de Marta Pernambuco (1981) e Demétrio Delizoicov (1982) abordam a formação permanente de professores de Ciências Naturais a partir da problematização da realidade e da definição de temas geradores.

Sobre a elaboração coletiva de currículos críticos-problematizadores li os artigos de Marta Pernambuco “Quando a troca se estabelece” e “Significações e realidade: conhecimento” (1993); e a tese de Gouvêa da Silva (2004).

O livro “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos” de José André Angotti, Demétrio Delizoicov e Marta Pernambuco (2002) sistematiza o pensamento deste grupo de pesquisadores sobre a aproximação entre o preceito *Ciência para todos* e a concepção de educação de Paulo Freire. Li com mais detalhe a 4ª parte: “Abordagem de temas em sala de aula”, que se refere às dimensões epistemológicas, educativas e didático-pedagógicas da construção do conhecimento. E apresenta os três momentos pedagógicos como uma possível “dinâmica de atuação docente”.

O livro “Didática Geral”, de Demétrio Delizoicov (2008), sintetiza princípios e organizadores da problematização da realidade na construção do conhecimento e na atuação didático-pedagógica. Esses princípios e organizadores são tomados inclusive para a própria elaboração do livro.

Esta perspectiva de tomar princípios e organizadores da problematização da realidade para elaboração de livros teóricos sobre a ação pedagógica também está presente nos livros “Metodologia do Ensino de Ciências” (1994) e “Física” (1991) de José André Angotti e Demétrio Delizoicov.

A tese de Cristiane Muenchen (2010) aborda a disseminação dos três momentos pedagógicos entre escolas e professores da área de Ciências.

Sobre conscientização, me detive ao livro “Pedagogia do Oprimido” (2005) e ao seu prefácio, escrito por Ernani Maria Fiori.

O aprofundamento da compreensão dos conceitos ajudou a perceber que as categorias diálogo e reflexão sobre a ação, anunciadas inicialmente como guias para fazer a descrição do processo, por terem sido eficientes como categorias de ensino, eram insuficientes para me ajudar a analisar as atividades da intervenção e produzir conhecimentos sobre a formação de professores na perspectiva da problematização da realidade e da conscientização.

### **Análise dos blocos de atividades**

A compreensão das categorias teórico-metodológicas problematização e conscientização promoveu um salto qualitativo ao argumento da tese, permitindo a análise final dos blocos de atividades da intervenção.

Tomar problematização e conscientização como categorias não significou julgar se a intervenção agiu certo ou errado aplicando ou não esses conceitos na realização das atividades. Significou usá-las como lentes para tentar enxergar e entender as tomadas de decisão da ação e da investigação sobre ela.

Assim, durante a análise fui tentando entender as intenções e as escolhas da intervenção no contexto em que elas se inseriram. Esse processo de autorreflexão foi bastante desafiador, pois o movimento de problematização da experiência, organização e aplicação dos conhecimentos fez emergir com bastante

eloquência as três dimensões da construção do conhecimento sobre a prática que haviam sido buscadas durante a intervenção com as alunas-professoras: a auto-observação, o estudo teórico e a teorização. Este fato mostrou o potencial da abordagem problematizadora e conscientizadora da formação de professores.

Também foi desafiadora a necessidade que senti em muitos momentos de lançar um olhar mais aprofundado sobre minhas concepções e valores. A situação mais desafiadora vivida neste processo se deu quando, da análise das representações do ser professor (p. 113), fui provocada a me questionar sobre o papel das abordagens racionais e emocionais do ponto de vista do processo formativo.

Minha formação inicial foi fortemente influenciada pelos questionamentos sobre as consequências do objetivismo positivista para a educação. Em decorrência disto, inclinei-me em minha formação permanente e prática pedagógica a procurar entender os processos formativos do ponto de vista também da subjetividade.

Minha inserção no GEPEM se deu também na perspectiva de enfrentar este desafio permanente de perceber o equilíbrio necessário entre os dois pólos das díades objetividade-subjetividade; razão-emoção.

Isto implica em entender que a distinção meramente didática entre os pólos não implica numa separação entre eles. Que objetividade não é sinônimo de frieza, que distanciamento não significa indiferença. Que a “rigoriedade metódica” não prescinde da “amorosidade” (FREIRE, 1997a).

A compreensão da importância da valorização dos aspectos pessoais do desenvolvimento do professor sem cair numa idealização da profissão é um desafio permanente em minha prática pedagógica. Minha preocupação atual reside em como fazer isto de uma forma objetiva, olhando formação e prática pedagógicas como objetos do conhecimento.

### **Síntese final dos conhecimentos construídos**

A construção da tese implica na tensão constante entre o processo de produção e os produtos parciais de cada etapa. As escolhas do pesquisador ganham objetividade à medida que o processo vai sendo sistematizado. E embora o

processo sem produto não tenha sentido, o produto ganha certo grau de autonomia em relação ao processo. As sínteses escritas que perpassam os momentos individuais e coletivos enfrentam essa tensão entre processo e produto e ajudam a equilibrar a relação entre objetividade e subjetividade.

Para sistematizar os conhecimentos construídos nas leituras<sup>21</sup> as quais me referi anteriormente, elaborei um quadro-síntese relacionando: os conceitos de conscientização, problematização, diálogo e ação-reflexão-ação; os três momentos pedagógicos; as três dimensões da construção do conhecimento sobre a prática pedagógica; a estratégia de abordagem no pequeno e grande grupo intermediada pelo registro escrito individual das práticas; e os três blocos de atividades da intervenção analisados.

Embora houvesse a ativa dinâmica do processo de produção, o texto apresentado no Segundo Seminário Doutoral ainda se encontrava no nível de descrição da experiência, mesmo que já acompanhada de algumas reflexões teóricas. Era preciso dar um passo adiante e acrescentar ao estilo narrativo, um caráter também argumentativo, afinal tratava-se de uma tese.

Ao fazer o quadro-síntese, percebi que poderia construir com suas informações um texto a guisa de argumento teórico da tese. Passei dias tentando começar a escrever este texto, impedida por uma *angústia* que me abatia: era o medo diante da folha em branco, a sensação de pequenez, de não ser capaz de dialogar com teóricos e teorias. A leitura de Roque Moraes (2003) me ajudou a enfrentar este desafio:

Em qualquer de suas formas, a produção textual que esta análise propõe caracteriza-se por sua permanente incompletude e necessidade de crítica constante no sentido de sua qualificação. É parte de um conjunto de ciclos de pesquisa em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza. Desse modo, toda análise textual qualitativa corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas. (MORAES, 2003, p. 202)

---

<sup>21</sup> Sistematizei também a compreensão desses conceitos nos seguintes textos: (NASCIMENTO, 2009); (NASCIMENTO; PERAMBUCO, 2009); (NASCIMENTO; SARAIVA dos SANTOS, 2010); e (NASCIMENTO, 2011)

Para começar esse texto argumentativo, precisava saber aonde queria chegar com ele, qual mensagem desejava transmitir. E decidir se começava esboçando-o todo de uma vez para depois tomar cada uma das partes e detalhar, ou, pelo contrário, se exploraria cada uma das partes e as juntava depois.

No momento inicial da escrita é acionado um mecanismo emocional, junto aos cognitivos, que permite a criação livre. É preciso deixá-la fluir para registrar o que o pensamento for criando, sem freios. Para tanto, o cérebro lança mão de informações já acumuladas e automatizadas, acionadas sem maiores esforços, quase mecanicamente.

Tomando o quadro-síntese como guia, escrevi uma primeira versão sem recorrer a leituras e notas, só com a minha percepção dos conceitos teóricos e das três dimensões da construção do conhecimento promovidas pelos três blocos de atividades. Seguindo minha intuição, falei um pouco de cada conceito ainda sem relacioná-los.

Concluída, ainda que parcialmente esta primeira escrita, sua leitura imediata não permitiu enxergar as lacunas, os excessos, os equívocos. O registro escrito foi fundamental para o distanciamento crítico necessário para ver o texto como um produto, um objeto de análise. Posteriormente, foi possível perceber o esboço da totalidade que eu estava vislumbrando e fazer a relação entre os elementos dessa totalidade.

Para finalizar, o exercício de metarreflexão resultou na elaboração deste capítulo metodológico, síntese do processo de construção da tese.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

As implicações e aplicações deste novo conhecimento produzido estão relacionadas com a contribuição desta pesquisa ao pensamento do GEPEM sobre a formação de professores e com a minha inserção neste campo de discussões.

Dominar a produção vigente; dialogar com a teoria (para não ficar apenas na descrição dos fenômenos estudados) e fazer questionamentos (e não apenas confirmações) sobre as teorias ajudam a colocar em prática dois aspectos que

envolvem a produção científica: confirmar o já produzido e renovar as ideias de maneira a não deixar a produção teórica como um todo, fenecer.

Uma característica da ciência é a consistência teórica do conhecimento que está sendo construído e a eficácia dos instrumentos produzidos por esse conhecimento de maneira a que pessoas se apropriem e possam usar esses conhecimentos e instrumentos para agir sobre a realidade.

O pesquisador sozinho não consegue enfrentar o desafio de chegar a este conhecimento eficaz. É preciso que a interpretação construída por cada pesquisador ajude a resolver os desafios impostos. O que, por sua vez, está relacionado à confiabilidade da produção do pesquisador. Esse produto necessita de um grau de confiabilidade dentro da comunidade científica que permita o diálogo com outros referenciais.

Outro aspecto que permite a confiabilidade do conhecimento produzido é a sua capacidade de ser comunicável. Para Bachelard (1977), existe uma dimensão pedagógica do conhecimento novo que é de certa maneira o que vai lhe garantir objetividade.

Léon Brunschvicg, [...] surpreendeu-se, certo dia, de me ver atribuir tanta importância ao aspecto pedagógico das noções científicas. Respondi-lhe que eu era, sem dúvida, mais professor do que filósofo e que, além do mais a melhor maneira de avaliar a solidez das ideias era ensiná-las. [...] O ato de ensinar não se destaca tão facilmente quanto se crê, da consciência de saber, e precisamente quando nos for necessário garantir a objetividade do saber na psicologia da intersubjetividade [...] veremos que o racionalismo docente exige a explicação de um espírito a outro. (BACHELARD, 1977, p. 19)

O conhecimento novo obtém parte de sua validação no processo de ensinar, na prática docente. Bachelard chama de “racionalismo docente” aquele conhecimento que precisa ser comunicado, entendido e praticado por outro ser para que possa garantir sua própria racionalidade.

Como a produção teórica na pesquisa em educação é bastante vasta, sua credibilidade implica na acumulação do conhecimento produzido através da interação entre os pares. Neste sentido, é importante para o pesquisador ter clareza de até que ponto sua produção se transforma em um conhecimento sustentável que contribui para a acumulação da área.

Para além da divulgação e comunicação permitida pela apresentação em eventos; publicação em livros e periódicos; catalogação nas bibliotecas; ou até mesmo registro nos órgãos de fomento à pesquisa; como pesquisadora inserida no GEPEM, questiono de que forma minha produção contribui para o acúmulo de conhecimento na área.

Paulo Freire fala sobre o conhecimento gerado e nutrido pelo conhecimento anterior: “Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo” (FREIRE, 2002, p. 47). Para construir esta tese, lancei mão do conhecimento já produzido sobre ação-reflexão-ação, problematização da realidade e conscientização para, a partir dele, construir e reconstruir meus próprios conhecimentos sobre o fazer pedagógico e assim tentar contribuir para a formação problematizadora de professores que considere o processo de construção do conhecimento como instrumento de compreensão e redimensionamento da ação docente.

Busquei verificar o que foi feito para acenar com alguns elementos fundamentais que precisam ser considerados pela formação de professores oferecida por instituições de ensino superior que se proponha a tomar como conteúdo e estratégia de sua ação pedagógica a problematização da realidade da prática pedagógica dos professores nas escolas. A proposição destes elementos é produto da minha consciência máxima possível para este momento e poderá contribuir para pensar a formação de professores de uma maneira geral e para redimensionar a minha própria prática pedagógica.



III

### **Problematizando**

Minha prática pedagógica:  
percursos, percalços e conhecimentos construídos

este capítulo analiso as estratégias da intervenção pedagógica para argumentar sobre a importância de os professores tomarem consciência de sua formação e prática como processo de construção de conhecimentos que se efetivam na ação-reflexão-ação.

O capítulo inicia com um estudo teórico sobre os conceitos e categorias que fundamentam a análise. Após este estudo, apresento a análise das estratégias de intervenção.

### 3.1 CONCEITOS E CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM A ANÁLISE

O principal conceito atribuído a Paulo Freire é o diálogo. Diálogo é um “ato cognoscente” (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p. 61; 2002, p. 78) que se institui pelo fato de que conhecer significa compreender a realidade e agir para transformá-la. Como “situação gnosiológica”<sup>22</sup> (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p. 101; 2002, p. 68), diálogo é o processo de construção do conhecimento através do qual o sujeito vai recompondo os vários elementos que olha do real e refletindo sobre esses elementos e sobre o próprio processo. É um exercício de ação-reflexão-ação que ajuda o sujeito a emergir da sua realidade, naquilo em que antes estava imerso.

O diálogo é o “selo do ato cognoscitivo” (FREIRE, 2006b, p. 169).

---

<sup>22</sup> Os termos gnosiologia e epistemologia, a princípio, possuem o mesmo significado: estudo da teoria do conhecimento. No grego, gnoses quer dizer conhecimento. Episteme, também no grego, significa ciência. E logos, teoria. (JAPIASSU; MARCONDES, 1991). No desenvolvimento do pensamento filosófico, por influência de “tendências filosóficas de orientação escolástica” (MORA, 2001) gnosiologia foi se referindo mais às questões religiosas do pensar. Progressivamente tendeu-se a atribuir o termo gnosiologia como significando teoria referente ao conhecimento de maneira geral. E epistemologia dizendo respeito ao conhecimento científico (JAPIASSU; MARCONDES, 1991) e (MORA, 2001).

Numa busca breve em obras digitalizadas de Paulo Freire, identifiquei a utilização tanto de gnosiologia quanto de epistemologia, o que demonstra a importância dos dois termos na construção do seu pensamento. Percebi um aspecto que ilustra a contextualização de sua obra: no momento em que suas ações se voltam para a educação popular, ele usa em suas publicações especialmente o termo gnosiologia (2006a, 2005, 2002). Aquele era o momento de argumentar sobre a importância do reconhecimento dos conhecimentos construídos nas relações sociais cotidianas, compartilhados por todos os seres humanos. E sobre a importância de o educando se reconhecer como sujeito produtor de cultura, possuidor de um conhecimento válido e importante. Então, o termo gnosiologia era apropriado para conceituar este conhecimento mais universal. O uso mais sistemático do termo epistemologia (1997a, 1997b, 1992b, 1986, 1985) coincide com a ampliação de suas ações de intervenção na educação escolar. O conhecimento que a escola toma como referência é o sistematizado pela produção científica. Então, além da valorização do conhecimento dos sujeitos, o argumento de Paulo Freire passa também a girar em torno das especificidades desse novo conhecimento que está sendo produzido na interação educador-educando.

Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo” (FREIRE, 2006b, p. 60).

Neste “ciclo gnosiológico” (Freire, 1997a, p. 31) se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se produz o ainda não existente.

Enquanto construção consciente do conhecimento sobre a realidade, o diálogo se manifesta pela palavra que possui duas dimensões: ação e reflexão. Assim, a palavra sem a ação se transforma em “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá”. A ação sem reflexão se converte em “ativismo” (FREIRE, 2005, p. 90). Estas duas dimensões estão

[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2005, p. 89)

A reflexão crítica sobre a prática, a “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2006b, 2005, 1991) é uma construção que se dá num processo no qual os sujeitos transitam da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997a). Dos saberes primeiros à sua superação por conhecimentos cada vez mais rigorosos. E este processo necessita do “distanciamento epistemológico” (FREIRE, 1997a) da realidade na qual estes sujeitos estão imersos. O autor diferencia a curiosidade ingênua da curiosidade epistemológica ou crítica que é caracterizada pela rigorosidade metódica.

O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo e dos seus indivíduos, ajudando a construir os instrumentos necessários para ler a realidade e se posicionar diante dela buscando modificá-la.

A noção de diálogo freireano está diretamente vinculada à ação, na medida em que *pronunciar o mundo* [meta central de qualquer diálogo, nesta concepção] é, ao mesmo tempo, compreendê-lo e transformá-lo. Este *diálogo* é essencialmente um ato de criação de uma nova realidade, um ato de *liberdade* solidariamente construído no compromisso da transformação da situação de dominação e de exclusão, contra a desumanização

resultante de uma ordem injusta. (PERNAMBUCO; GOUVÊA da SILVA, 2009, p. 211)

Considerando o diálogo como uma possibilidade de organização coletiva para transformação da situação de dominação e de exclusão (FREIRE, 2006a, 2006b, 2005, 2002), para que este processo se desencadeie é preciso buscar aquilo que é significativo para o coletivo. Identificar os problemas da realidade que se impõem como “situações-limites”<sup>23</sup> (FREIRE, 2005, p. 104) para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Situações-limites são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade, que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica. Assim, se apresentam num primeiro momento como “determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe [aos sujeitos] outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2005, p. 108).

Presos em sua realidade imediata e vendo as situações-limites como uma predeterminação imutável, os sujeitos não conseguem perceber “mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’ ” (FREIRE, 2005, p. 108; 2006b, p. 39). Inédito viável é a possibilidade que o sujeito tem de agir para emergir da situação-limite. Ela é inédita até quando o sujeito começa a tomar consciência<sup>24</sup> da situação e passa a se mobilizar visando uma mudança.

Compreender o inédito viável implica na percepção de que as situações-limites são a fronteira entre e “o ser e o mais ser”<sup>25</sup> (FREIRE, 2005, p. 109). Ou seja, essas dificuldades podem promover mobilizações buscando a conscientização e consequente emergência dos sujeitos. Assim, as situações-limites se apresentam como “dimensões concretas e históricas” (FREIRE, 2005, p. 104) desafiadoras a serem ultrapassadas e não como barreiras insuperáveis.

O desenvolvimento da percepção crítica proporcionado pelo processo de conscientização de si e do mundo pode criar um clima de esperança e confiança que

<sup>23</sup> Paulo Freire tomou esta expressão de Álvaro Vieira Pinto. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

<sup>24</sup> Paulo Freire diferencia tomada de consciência e conscientização. Para ele a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. “Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do ‘senso comum’.” (FREIRE, 1991, p. 112).

<sup>25</sup> Álvaro Vieira Pinto. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

leva os sujeitos a se empenharem na superação das situações-limites que vão se objetivando historicamente no enfrentamento constante da realidade.

A superação de cada situação-limite transforma a relação do sujeito com a sua realidade, fazendo surgir novas situações que provocam outros “atos limites” (FREIRE, 2005, p. 105). Os atos limites<sup>26</sup> dizem respeito à iniciativa de busca da transformação da realidade. Eles “[...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2005, p. 105).

Os desafios, que Freire identifica como *situações-limites*, são capazes de mobilizar uma mudança na consciência de um grupo social pela ação conjunta e contínua, à medida que cada ação (*pronúncia*) no (do) mundo implica em sua modificação que, problematizada, volta aos atores (pronunciadores), exigindo nova ação (pronunciar). Pronunciar o mundo é desenvolver práticas sociais educativas que permitam aos sujeitos se apropriar de *conhecimento crítico* que lhes possibilitem fazer uma nova leitura da realidade, resgatando o agir coletivo como processo de criação de novos conhecimentos, olhares e ações. (PERNAMBUCO; GOUVÊA da SILVA, 2009, p. 212)

Mobilizar um processo de conscientização de um grupo social pela ação conjunta e permanente representa um grande desafio para a educação popular problematizadora. Isto porque as pessoas estão ao mesmo tempo conscientes de alguns aspectos da realidade que as cerca e necessitando tomar consciência de outros tantos aspectos desta realidade. Em determinadas situações de dificuldades (percebidas espontaneamente ou a partir de provocações) as pessoas passam a se dar conta de suas limitações (pessoais ou coletivas) para superarem tais dificuldades. Então, buscam alternativas diversas (que podem ser positivas ou negativas).

Na perspectiva freireana, a “conscientização” (FREIRE, 2006b, 2005, 2002) é um processo de inserção na realidade que se desencadeia a partir da percepção de situações-limites. As pessoas, estando imersas na realidade que as circunda, possuem uma “consciência real efetiva” (FREIRE, 2005, p. 124) daquela realidade.

O processo paulatino e constante de conscientização se inicia com a “consciência real efetiva”<sup>27</sup>. Este momento é caracterizado pela “admiração”

---

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Paulo Freire também nomeia de consciência ingênua ou mágica (FREIRE, 2005, p. 85).

(FREIRE, 2005, p. 82), na qual o sujeito só percebe o reflexo da superfície da realidade, como se a olhasse através de um espelho.

Os conhecimentos construídos vão lhe permitindo passar para a “ad-miração”<sup>28</sup> (FREIRE, 2005, p. 80; 2006b, p. 63; 2002, p. 91) da realidade na qual vai percebendo os nexos entre os fenômenos estudados. A cada novo conhecimento construído vai sendo possível ampliar a percepção da realidade (imediate e mais ampla) e vivenciar ações voltadas para sua modificação.

A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação do que resulta uma inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 2002, p.31)

Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Pela sua consciência reflexiva, os homens são capazes não apenas de conhecer; mas também são capazes de saberem-se conhecendo: Com um caráter reflexivo e não apenas reflexo, “[...] a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma.” (FREIRE, 2006, p. 117-118).

A “consciência máxima possível”<sup>29</sup> (FREIRE, 2005, p. 124), ou crítica é o momento da “re-ad-miração” (FREIRE, 2005, p. 123; 2006b, p. 63; 2002, p. 82), ou seja, a “ad-miração da admiração anterior” (FREIRE, 2002, p. 83) no qual o sujeito alcança o nível da “estrutura profunda” (FREIRE, 2006b, p. 61) da realidade.

O processo de conscientização é transitório, paulatino e constante. Enquanto a consciência real efetiva é mais duradoura, exigindo tempo para ser superada, a consciência máxima possível é efêmera e provisória. A consciência máxima possível alcançada num determinado momento do processo de

<sup>28</sup> Paulo Freire (2006b, p. 63) explica: “A-dmirar e ad-miração não tem aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não eu’. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada a sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo.”

<sup>29</sup> Paulo Freire cunha as expressões consciência real efetiva e consciência máxima possível a partir de Lucien Goldman. (The Human Sciences and Philosophy. Londres: The Chancer Press, 1969.) Edição consultada em português: GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia: O que é a Sociologia? 7. Ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Ed. Difel, 1979.

conscientização, ao assim se tornar, passa, num nível mais aprofundado, a ser consciência real efetiva necessitando se transformar.

Essa passagem, um ciclo ininterrupto e crescente, numa perspectiva de espiral (PEREIRA, 2010), diz respeito a um salto qualitativo no qual o sujeito não volta a ter consciência real efetiva sobre exatamente a mesma nuance do problema que tinha antes do processo de conscientização. A cada momento em que se chega à consciência máxima possível, aparecem outros aspectos comportando situações-limites a serem superadas.

A “Problematização” (FREIRE, 2006a; 2006b; 2005; 2002) é um modo de intervenção que pode possibilitar a conscientização. É o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender às necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um conjunto sistematizado de ações organizadas para propiciar um tipo específico de aprendizagem. Para que este processo se desencadeie é preciso identificar os problemas que se impõem como situações-limites.

Os problemas identificados na realidade podem ser agrupados na forma de “temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 101; 2006b, p. 40; 2002, p. 87) que ajudarão à conscientização das situações-limites e à percepção da necessidade de sua superação. Eles podem ser organizados num exercício de “investigação temática” (FREIRE, 2005, p. 111; 2006b, p. 40).

A investigação temática é a primeira etapa da educação problematizadora. Por meio dela são localizados os problemas da realidade que se apresentam como situações-limites para os sujeitos. O olhar metódico sobre esses problemas permite chegar aos conjuntos de suas contradições que compõem os temas geradores e seus desdobramentos para a definição do conteúdo significativo a ser problematizado, o que Paulo Freire chama de “redução” temática (2005, p. 135; 2002, p. 89).

Os temas geradores podem ser organizados na forma de círculos concêntricos: do mais geral ao mais particular (FREIRE, 2005, p. 109) constituindo o programa como uma estrutura, isto é, como um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e

subunidades programáticas (FREIRE, 2002, p. 89). Essa estrutura é montada a partir de uma visão mais ampliada dos educadores sobre os problemas captados da realidade e sobre as contradições que envolvem esses problemas.

O processo de investigação temática produz a redução através da qual as situações-limites são codificadas e organizadas na forma de temas geradores. O objetivo da “codificação” (FREIRE, 2005, p. 113; 2006b, p. 31; 2002, p. 89) é provocar nos sujeitos, a quem ela será apresentada, um distanciamento da realidade, uma problematização da sua situação vivida. Esta problematização provocada pela codificação da realidade tem que ser tão significativa de maneira que propicie ao sujeito entender onde estão os obstáculos que o impedem de ver a realidade de uma forma mais estruturada.

O núcleo temático destas codificações não deve ser tão explícito de modo que impeça a problematização pela obviedade da sua mensagem; nem devem elas ser demasiadamente enigmáticas, beirando a um jogo de adivinhação ou quebra-cabeças. Precisam ser simples na sua complexidade, com diversas possibilidades de análise.

As codificações devem ser uma espécie de “leque temático” (2005) através do qual a reflexão crítica possibilitará a abertura de outros temas. Para isso deverá constituir uma totalidade cujos elementos devem encontrar-se em interação, apresentando contradições inclusivas umas das outras. “A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas.” (FREIRE, 2005, p. 128).

A codificação e definição dos temas geradores necessitam da contribuição dos especialistas das diversas áreas do conhecimento para a compreensão da questão central que envolve aqueles fenômenos codificados. Nas experiências de educação popular propostas por Paulo Freire essas equipes promoviam uma discussão com a comunidade para quem a problematização se destinava nos chamados “círculos de investigação temática” (FREIRE, 2005, p. 130).

O objetivo da discussão era perceber se e como as pessoas da comunidade descodificavam os temas geradores (e/ou as palavras geradoras, quando se tratava de alfabetização). Isto ajudava a fortalecer as intenções dos educadores uma vez que, para ajudar a promover o processo de conscientização e mudança, era necessário entender o que e como as pessoas envolvidas naquele processo pensavam. Assim, a codificação só seria válida se tivesse significado para aquelas

peças para quem ela estava destinada. A confirmação do significado e da possibilidade de descodificação consolidava a palavra ou o tema como código.

A intervenção problematizadora da realidade inclui a investigação e redução temática, produz os temas geradores e permite construir novos conhecimentos que ajudam a descodificar as situações-limites. Por meio da “descodificação” (FREIRE, 2005, p. 112; 2006b, p. 62) começam a surgir as diversas visões e leituras que os sujeitos têm da realidade codificada. A heterogeneidade dos olhares vai permitindo às pessoas se perceberem nas situações-limites da realidade em que estão imersas e começarem a dela emergir.

A descodificação necessita levar em consideração os conhecimentos que o sujeito já dispõe, promover a percepção da realidade em que ele se encontrava imerso e ajudar a desenvolver um novo conhecimento que o permita emergir desta realidade.

No processo de descodificação da realidade, o educador necessita não apenas ouvir, mas desafiar os educandos, problematizando a situação existencial codificada e as respostas dadas à sua problematização. A reflexão coletiva efetivada pela estratégia de construir conhecimentos a partir da realidade dos sujeitos e de seus saberes sobre ela proporciona e aprofunda a percepção crítica “[...] em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade [...]” (FREIRE, 2002, p. 91).

O educador envolvido numa situação de problematização da realidade planeja e usa a diversidade de falas como estratégia para perceber e fazer perceber o desequilíbrio entre as diversas visões de mundo e compreensões dos temas estudados. A intenção é ajudar os educandos a perceberem as complicações fundamentais da visão que eles têm da realidade que está sendo descodificada. Para tanto, problematizar implica em estabelecer um clima de confiança e vontade de ir cada vez mais fundo na compreensão ao invés de se satisfazer com explicações mais imediatas e superficiais.

Este processo se prolonga sistematicamente permitindo a superação da situação-limite, a passagem da consciência real efetiva para a consciência máxima possível, transformando o inédito viável na “ação editanda” (FREIRE, 2005, p. 124). Ou seja, na transição entre a ação e a reflexão o sujeito vai tomando consciência de seu estar na ação e criando condições de modificá-la e/ou superá-la.

Quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores se adentram na “intimidade” do objeto, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-la [...] Considerando, porém, que o fato de desvelar a realidade indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se nos apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido da sua transformação. [...] A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria. (FREIRE, 2006b, p. 72)

O ir e vir da reflexão à realidade possibilita a conscientização e transformação da situação concreta objeto da problematização.

### **As ideias de Paulo Freire pensadas na perspectiva da escola**

O pensamento de Paulo Freire sobre educação e conscientização foi construído a partir de suas experiências com educação popular, a maioria delas realizada fora do âmbito da educação formal. Entretanto, ao longo de sua trajetória, Paulo Freire fez diversas assessorias na área de educação escolar. Na volta do exílio a que foi submetido pela ditadura militar instaurada no Brasil pelo golpe de 1964, retomou suas atividades como professor universitário, entrando em contato mais direto com professores da educação básica. Essa aproximação com a educação escolar culminou com sua atuação como secretário de educação do Município de São Paulo-SP. Nessa experiência articulou a elaboração de um plano de reformulação curricular na perspectiva da construção coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar.

Muitos educadores e grupos de pesquisadores em educação participaram dessa experiência. Um desses grupos possui particular relevância para as reflexões teórico-metodológicas desta tese: o Grupo de investigadores em ensino de ciências – especialmente José André Angotti, Demétrio Delizoicov e Marta Pernambuco (MUENCHEN, 2010, p. 101) - um dos interlocutores do GEPEM. O Grupo traz uma significativa contribuição ao mostrar que é necessário, importante e possível trazer as contribuições de Paulo Freire para pensar as práticas pedagógicas realizadas dentro da escola.

O processo de *codificação-problematização-descodificação*, proposto por Paulo Freire, estrutura a dinâmica da interação em sala de aula. [...] esse processo deve ser planejado de modo que sejam exploradas tanto a *dimensão dialógica do ato educativo* como a *dimensão problematizadora do ato gnoseológico*. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 194-195)

É a apreensão do *significado* e *interpretação* dos temas por parte dos alunos que precisa ser garantida no processo didático-pedagógico, para que os significados e interpretações possam ser *problematizados*. [...] O diálogo a ser realizado refere-se aos conhecimentos que ambos os sujeitos da educação, aluno e professor, detêm a respeito do tema, objeto de estudo e compreensão. E aqui se pode compreender melhor o porquê da necessidade da estruturação curricular mediante a abordagem temática, que inclua situações significativas para os alunos, em vez de uma estrutura curricular que se organize apenas na perspectiva da abordagem conceitual. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 193)

Na tentativa de viabilizar a educação problematizadora no contexto da escola, uma das principais atuações do Grupo é a elaboração coletiva de currículos críticos-problematizadores. Essa atuação se dá através de experiências como as realizadas na Guiné Bissau (ANGOTTI, 1982) e (DELIZOICOV, 1982), em São Paulo do Potengi-RN (PERNAMBUCO, 1981), em São Paulo-SP (PONTUSCHKA, 1993) e em outros municípios brasileiros (GOUVÊA da SILVA, 2004).

A elaboração coletiva de currículos críticos-problematizadores<sup>30</sup> põe em evidência o papel da problematização da realidade para a construção de conhecimentos na ação pedagógica desenvolvida nas escolas. A ação pedagógica torna-se, nesta perspectiva, objeto de reflexão para ajudar a construir conhecimentos teóricos sobre o fazer pedagógico.

A perspectiva escolar de problematização é retirar da realidade os elementos que direcionem o trabalho pedagógico de maneira a instrumentalizar os educandos para compreender, enfrentar e buscar soluções para os desafios nela localizados. Os problemas ou fenômenos identificados necessitam ser desafiantes e significativos e despertar o interesse dos alunos e da comunidade em geral a ponto de valer a pena investir esforços para conhecê-los, compreendê-los e tentar modificá-los.

A escola não tem em si o papel de transformar a realidade, mas ela é fundamental para a formação de pessoas habilitadas com os instrumentos necessários para compreender a realidade e agir para transformá-la. A problematização via tema gerador permite aos alunos (e também aos professores) o

---

<sup>30</sup> Os dados sobre este assunto foram obtidos através de entrevistas com a Professora Marta Pernambuco e complementados com a consulta dos documentos citados.

desenvolvimento de ferramentas para pensar, decidir e opinar sobre o que se está aprendendo e sobre a realidade em si. As aprendizagens vão desde as mais básicas como coletar dados até perceber a relação entre os fenômenos e utilizar o conjunto de informações disponíveis para constituir referenciais de interpretação.

A preocupação inicial de uma construção curricular crítico-problematizadora é conhecer e compreender a realidade local. Para tanto são importantes os dados quantitativos coletados em órgãos públicos e privados sobre as condições sociais da localidade; os dados qualitativos a respeito dos problemas daquela realidade obtidos através da visão e das explicações que a comunidade explicita sobre eles; e a visão que sobre eles têm os educadores: a identificação de necessidades e contradições presentes na realidade e na visão que tenha a comunidade sobre esta realidade. Para tanto os educadores necessitam fazer uma análise contextualizada da relação entre a realidade local e a macro estrutura social (GOUVÊA da SILVA, 2011).

Além disto, é preciso conhecer a dinâmica interna e as práticas que já existem na instituição, escola, rede de ensino para a qual a construção curricular crítico-problematizadora estiver voltada. Com uma espécie de *visão antropológica*, é interessante entender as relações entre as pessoas, identificar os dados institucionais disponíveis, deixar que os professores exponham suas ideias sem questionar ou colocar impedimentos antes de saber o que eles pensam, cuidar de nunca tolher a sua criatividade e observar se o que está sendo dito faz sentido para eles.

Depois de criar as articulações necessárias e desencadear o trabalho com problematização da realidade, os ajustes necessários vão sendo feitos no processo, evidenciando as insuficiências e colocando-as em discussão. Durante o processo é comum alguns professores voltarem pouco a pouco à lógica do trabalho utilizada antes da construção curricular crítico-problematizadora. Por isso, é preciso haver uma prática de discussão coletiva para que esses obstáculos sejam evidenciados e se tornem objeto de reflexão permanente.

Um grande desafio para esse trabalho é o envolvimento e a participação de todos os professores. Nesse sentido, quanto mais os professores forem desafiados a evidenciar as contribuições de suas áreas específicas para a construção da solução do problema, mais se sentirão estimulados a participar.

A construção curricular crítico-problematizadora inicia com a investigação e a redução temática - um levantamento mais criterioso que o fornecido pelas

primeiras impressões do olhar - elas proporcionam um mapeamento sistemático que cria condições para ampliar e entender melhor a realidade, desde a local até uma perspectiva mais global.

Uma redução temática que encontre os núcleos fundamentais dos principais problemas localizados na parcela da realidade tomada como objeto de estudo vai ajudar a construir um acervo de informações, um diagnóstico desta realidade e a pensar possibilidades de solução para os problemas e para as questões surgidas.

O trabalho de identificação destes problemas e fenômenos precisa ser feito coletivamente pelos educadores<sup>31</sup>. Para tanto é necessário levantar os problemas da realidade que se impõem como situações-limites de maneira a os interpretar coletivamente. Os conhecimentos das áreas específicas fornecem instrumentos para realizar esse desafio.

Uma das características da redução temática é o envolvimento dos diferentes atores para a compreensão dos fenômenos escolhidos para comporem as problematizações. Nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire, como já foi dito, a definição dos temas geradores contava com a contribuição dos especialistas das diversas áreas do conhecimento e da comunidade para quem a problematização se destinava. Esse trabalho coletivo feito nos círculos de investigação temática ajudava a dar significado à codificação.

Na elaboração coletiva dos currículos críticos-problematizadores esses círculos de investigação temática são formados pelos professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento, pelos outros educadores da escola e com o envolvimento da comunidade escolar e da comunidade em que a escola está inserida.

Num primeiro momento do trabalho coletivo de redução temática, os professores se envolvem numa discussão sobre as situações surgidas do estudo da realidade. Sendo pensadas previamente as possibilidades interpretativas e preparadas questões que ajudem a perceber as relações por trás dos problemas identificados, se criam as condições para os professores tentarem construir redes de

---

<sup>31</sup> Um professor, sozinho, pode pegar algumas frações da ideia de tema gerador e melhorar a sua atuação pedagógica em sala de aula. Porém, tendo clareza dos seus limites, da dificuldade de proporcionar uma mudança significativa em que o sujeito da aprendizagem se aproprie do conhecimento construído, aplicando-o em situações novas. Precisa ter clareza de que sua atuação estará concomitante a outras tantas, com outras abordagens, outras lógicas de produção do conhecimento, e que, a despeito de todo seu esforço, a aprendizagem do aluno poderá resultar fragmentada.

significados sobre esses problemas e definir os temas que os sintetizam e os contra temas que ajudam a entendê-lo. Os “contratemas” (GOUVÊA da SILVA, 2011; 2001) dizem respeito à visão mais ampliada dos educadores sobre os problemas captados da realidade e sobre as contradições que envolvem esses problemas. Mais complexa que a visão dos educandos e da comunidade em geral, a compreensão dos educadores sobre os problemas da realidade necessita considerar os nexos entre os fenômenos. Por isto, os contratemas são sempre o almejado ponto de chegada das problematizações que partem da visão inicial dos fenômenos da realidade.

Definir os temas geradores em consonância com as necessidades pedagógicas exige analisar e tentar entender o problema usando o conhecimento disponível das várias disciplinas. Na medida em que os professores começam a identificar os conhecimentos de áreas importantes para dar conta da compreensão da situação escolhida, começam a ver o conhecimento em ação. Isso permite pensar outras possibilidades de lançar mão dos conhecimentos sistematizados para resolver o problema escolhido.

Permite também pensar a prática pedagógica sem utilizar a lógica tradicional do livro didático com suas sequências pré-estabelecidas. Tendo o conhecimento a função de entender e agir sobre a realidade concreta, não é mais suficiente para o professor a utilização das sequências de conteúdos tal qual aprendeu e trabalha tradicionalmente nas disciplinas. Ele necessita compreender e justificar por que e como cada conhecimento se aplica à compreensão daquela situação estudada. Isso permite descobrir possibilidades novas no próprio conhecimento.

Identificadas as questões ou problemas retirados da realidade na qual os sujeitos do processo estão inseridos e os conhecimentos necessários para compreendê-la, é preciso olhar quem são os alunos a partir dos dados disponíveis: perfil, resultados de avaliações, entre outros. Considerando esse perfil, é preciso localizar as metas e objetivos traçados no planejamento geral da escola em termos de conhecimentos, competências, habilidades e valores para os grupos de alunos, seja por série, período, curso ou mesmo por área do conhecimento.

O cruzamento destes dados com os temas geradores definidos para as problematizações escolhidas ajudará a compor o currículo crítico-problematizador da

escola. Lembrando que não se podem determinar os objetivos da aprendizagem antes de conhecer a realidade e os alunos com quem se vai trabalhar.

Em função da definição do tema gerador e das necessidades dos alunos, cada professor pensa o seu trabalho pedagógico; detalha conhecimentos, competências, habilidades, e valores para serem trabalhados; e identifica as questões que o tema pode suscitar em sua disciplina.

### **Os três momentos pedagógicos – problematização e conscientização**

A problematização via tema gerador supõe a dialogicidade. Uma forma de colocar em ação este pressuposto é usar a abordagem dos três momentos pedagógicos: estudo da realidade - ER; organização do conhecimento - OC; e aplicação do conhecimento – AC (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002; PERNAMBUCO, 1993).

Fundamentados nos ensinamentos de Paulo Freire sobre diálogo, conscientização e ação-reflexão-ação, os três momentos pedagógicos<sup>32</sup> se propõem a, tomando a realidade em que os “sujeitos epistêmicos” (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 184) se inserem como objeto de estudo, problematizá-la, para compreendê-la e assim construir individual e coletivamente novos conhecimentos. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído num processo de problematização da realidade para chegar à sua compreensão e à mudança de visão do mundo.

Tomar a investigação e a redução temática como pontos de partida e os três momentos pedagógicos como estratégia para o trabalho escolar ajuda a dar um sentido para a aquisição do conhecimento porque põe em evidência a lógica do

---

<sup>32</sup> Há uma linha de pensamento que aproxima os três momentos pedagógicos; a orientação católica de ver-julgar-agir, adotada no início do século passado pela Ação Católica e veiculada especialmente pelo Conselho Mundial das Igrejas; e o pensamento de Paulo Freire sobre a ação-reflexão-ação. Estas perspectivas compreendem o diálogo como um exercício de compreensão e ação sobre o mundo.

Os projetos de intervenção pedagógica de alguns pesquisadores do Grupo de investigadores em ensino de ciências (DELIZOICOV, 1982) e (ANGOTI, 1982) junto a professores de ciências na Guiné Bissau foram desenvolvidos no Centro de Educação Popular Integrada - CEPI, escola voltada para o meio rural e para a formação de professores. Esta instituição já adotava um roteiro pedagógico que continha três momentos: “ER”, “estudo científico” e “AC” (DELIZOICOV, 1982, p.100).

conhecimento em ação: os conhecimentos dos sujeitos – professor e aluno - funcionando para explicar, resolver e agir diante de uma determinada parte da realidade que está sendo objeto de estudo.

Os três momentos pedagógicos estão interrelacionados não no sentido de que vão acontecer linearmente, mas no sentido de que, em cada um deles estão presentes aspectos deles três. Assim, eles se desencadeiam num movimento dinâmico que vai se constituindo à medida que vai acontecendo o processo de construção do conhecimento.

Embora tenha se originado da ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a metodologia dialógica dos três momentos não se restringe apenas ao trabalho pedagógico em sala de aula e à formação de professores. Eles também podem orientar atividades de investigação científica, atividades de interação na comunidade escolar (pais – alunos - educadores), atividades junto a movimentos sociais organizados, a produção de textos e livros teóricos e didáticos e desencadear políticas educacionais para as redes de ensino (GOUVÊA da SILVA, 2004; PERNAMBUCO, 1993).

Considerando essa “dinâmica de atuação docente” (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002), esboço a seguir uma definição dos três momentos pedagógicos sem nenhuma intenção de propor um modelo a ser seguido, mas de trazer algumas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento através da problematização da realidade via tema gerador.

O estudo da realidade (ER) inicia com o despertar do interesse dos alunos sobre as temáticas discutidas consensual e coletivamente nos círculos de investigação temática. A partir desse interesse são tomadas as decisões e feitos os acordos sobre o estudo das temáticas.

Ao levantar questionamentos que despertem o interesse sobre o problema, as primeiras falas trazem à tona as hipóteses e conhecimentos anteriores dos alunos sobre os fenômenos da realidade a serem estudados. A abordagem inicial dos problemas suscita questionamentos para os quais não há respostas imediatas.

A organização dos conhecimentos (OC) é o processo de transformação dos conhecimentos prevalentes dos alunos em novos. Os conhecimentos escolares ajudarão os alunos a irem respondendo as perguntas da problematização inicial e, assim, conhecendo pouco a pouco as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada. Neste sentido, não é a temática que

serve para ilustrar o conteúdo, ao contrário, o conhecimento é lançado mão para responder aos questionamentos da temática<sup>33</sup>.

Para construir conhecimentos que possam ser sistematizados e aplicados na construção de novos conhecimentos numa espiral ascendente, é preciso que o aluno se aproprie de estratégias de pensamento mais elaboradas que as usadas para resolver os problemas cotidianos. Uma das estratégias de pensamento que a escola se propõe a ajudar a desenvolver é o conhecimento científico, caracterizado, entre outros aspectos, pela generalização, universalização; e confrontação experimental. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 134)

Para que a problematização via tema gerador na escola ajude a desenvolver o conhecimento científico como estratégia de pensamento, é preciso entender como acontece a organização do conhecimento; como o aluno transforma, a partir das informações que recebe, conhecimentos anteriores em novos conhecimentos; como ajudar a *quebrar* com estratégias não científicas de pensamento e construir novas; e qual a melhor forma de intervir, que perguntas fazer, para ajudar nesse processo. Não deixando de ter em mente a extensão e profundidade desse processo epistemológico.

A problematização via tema gerador no contexto da educação formal, envolve alguns organizadores que possibilitam viabilizar esse processo epistemológico: identificação dos interesses, das necessidades e das representações dos alunos em seu processo de construção do conhecimento; das situações-limites em que estes se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela; dos diferentes conhecimentos necessários para a problematização; avaliação dos alunos, do professor e das abordagens utilizadas; planejamento e registro das diversas etapas do processo; e percepção das relações entre os problemas da realidade, os conteúdos a serem trabalhados e os “aspectos epistêmicos” (DELIZOICOV, 2008, p. 51; ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 177-189) envolvidos na produção do conhecimento.

---

<sup>33</sup> A perspectiva interdisciplinar inclusa na elaboração dos currículos críticos-problematizadores concebe que o movimento de construção do conhecimento que acontece na escola precisa ter como ponto de partida a realidade em que se insere o aluno. Diferente das concepções multidisciplinares e transdisciplinares nas quais os conteúdos das diversas áreas são o ponto de partida para olhar o real. A concepção multidisciplinar de construção do conhecimento se baseia na integração de disciplinas afins. Na concepção transdisciplinar, uma metaciência transcende os conhecimentos das disciplinas, proporcionando-lhes unidade. (GOUVÊA da SILVA, 2011)

O desafio a ser enfrentado, então, na elaboração de programas das várias disciplinas e das práticas educativas desenvolvidas no interior da escola ou por ela organizadas, compondo o currículo escolar, é a articulação estruturada entre temas e conceituação científica, além do conhecimento prévio do aluno, o qual precisa ser obtido, problematizado e superado. (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 278)

Como a problematização necessita ter o potencial de gerar a construção do conhecimento, o problema a ser estudado tem que ter um significado para o estudante, desafiá-lo cognitivamente de modo a que ele se sinta incomodado, pois sua solução exige um conhecimento que para ele é inédito.

Neste sentido, a necessidade de apropriação de novos conhecimentos impõe-se como uma situação-limite a ser enfrentada e superada pelo aluno. A problematização precisa gerar uma inquietação diante de novos conhecimentos que se apresentam como desafios.

O processo de transformação dos conhecimentos prevalentes em novos pode parecer aparentemente desorganizado e caótico: as perguntas iniciais do estudo da realidade geram hipóteses que precisam ser corroboradas ou gerar novos questionamentos através de diversas estratégias partilhadas coletivamente (estudos teóricos e práticos, leituras, observações de diversas espécies, testagens). O questionamento e/ou a corroboração ajudam a desestruturar e reestruturar cognitivamente os alunos.

Para transformar a aparente desordem em ordem, o objetivo final é registrar, organizar e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos de maneira a ir criando autonomia intelectual relacionada a conteúdos, habilidades e valores. Para isto, o professor precisa entender esse processo tanto em relação ao conhecimento construído pelo aluno (pelo grupo e, dentro da medida do possível, por cada um) quanto às estratégias necessárias para sua mediação. Conhecendo-os, ele pode fazer as inferências e intervenções necessárias para ajudar no processo.

A coordenação deste processo cognitivo por parte do professor implica em entender os possíveis erros dos alunos como uma possibilidade de aprender e não como algo a ser simplesmente eliminado. Esta prática pedagógica se constrói numa rotina de maneira que a continuidade permite a construção do conhecimento gerado pela problematização. Um mecanismo interessante para garantir a rotina e a continuidade é o registro escrito de construções cognitivas, atividades e vivências.

Com ele, alunos e professor podem avaliar, refletir e planejar cada etapa do processo.

A problematização da realidade como abordagem pedagógica põe em xeque o papel ideológico do conhecimento. Trazer à tona como os conhecimentos historicamente se construíram ajuda a compreender que estes não são postos a priori e não são verdades absolutas (NASCIMENTO; SARAIVA dos SANTOS, 2010). Muitas vezes, a informação que o professor transmite à guisa de conhecimento tem um grau de verdade quase dogmático. Isto não significa, no entanto, o não reconhecimento do valor da informação no processo de construção do conhecimento.

[...] O educador não pode furtar-se, em determinados momentos de informar. E não pode na medida mesma em que conhecer não é adivinhar. O fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o contexto do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo. (FREIRE, 2006b, p. 65)

Existe uma diferença significativa, do ponto de vista pedagógico, entre apenas transmitir uma informação e problematizar dados e conhecimentos anteriores visando construir novos conhecimentos. Na prática, esta diferença se localiza principalmente entre lançar perguntas que problematizam e lançar perguntas que apenas ajudam à transmissão da informação. Pensar na perspectiva de problematizar ao invés de apenas informar ajuda no processo de desideologização do conhecimento.

Uma boa problematização precisa ser significativa para os professores e que eles a identifiquem como significativa para seus alunos. Porém, existe uma diferença importante, do ponto de vista pedagógico, entre lançar questões que problematizem e lançar questões que apenas ajudem à transmissão da informação.

O professor que já dispõe de um repertório significativo de possíveis respostas dos alunos, consegue lançar questões que as corroborem ou, se for o caso, inviabilizem suas hipóteses, colocando em xeque o conhecimento inicial do aluno e desestabilizando-o cognitivamente de maneira a gerar novas hipóteses. Assim, vai sendo possível construir novos conhecimentos e os utilizar durante o processo para aplicá-los na compreensão de outros fenômenos e situações.

O saber fazer do professor sobre o processo de problematização vai sendo construído à medida que ele se experimenta nesse exercício teórico-epistemológico-metodológico sobre seu fazer pedagógico. Pouco a pouco ele vai percebendo a diferença entre perguntar para conduzir e reforçar a mera transmissão de informações e perguntar para problematizar. E o valor desta última abordagem para a construção do conhecimento na escola.

A aplicação do conhecimento (AC) significa, na perspectiva de espiral ascendente, o início de um novo estudo, mais aprofundado ainda, da realidade. A construção de novos conhecimentos não se restringe ao objeto inicial de estudo da problematização. A generalização permite ter as características gerais de determinado conhecimento que possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações.

Na medida em que o conhecimento construído pode ser aplicado na construção de novos, esta práxis conscientizadora vai propiciando aos educandos condições que lhe permitem assumir o compromisso de compreender a realidade de uma maneira cada vez mais ampla; emergir da condição anterior sobre essa realidade; e buscar sua transformação.

A práxis conscientizadora que envolve os três momentos pedagógicos implica a junção entre palavra e ação, entre intervenção, problematização e conscientização. Essa práxis só tem sentido como organização e ação necessariamente coletiva, significativa para o grupo à medida que garanta a participação igual de todos os sujeitos nas tomadas de decisões.

O professor problematizador dificilmente assim se torna fora de um processo formativo também problematizador. A abordagem dialógica dos três momentos pedagógicos traz uma significativa contribuição para a formação de professores:

No processo de formação de professores, é condição necessária levá-los a refletir sobre o que pensam, o que sabem, o que fazem e como atuam na realidade, tomando consciência de suas visões de mundo, de criança, de aprendizagem, entre outros. Nessa perspectiva, a codificação, a descodificação e a problematização surgem como procedimentos metodológicos fundamentais para a mediação entre o contexto concreto e o teórico. (RÊGO, 2006, p. 92)

A finalidade da descodificação é alcançar um nível crítico de conhecimento da realidade, iniciando pela própria experiência que o professor tem de sua situação em seu contexto real. (RÊGO, 2006, p. 92)

Nessa perspectiva, os momentos pedagógicos são utilizados para possibilitar uma prática sistemática de problematização dialógica, tanto na

sala de aula, quanto na formação docente. Isso significa dizer que esses momentos fazem parte do processo praxiológico da formação permanente dos educadores. (RÊGO, 2006, p. 93)

Nesse sentido, o grande desafio da formação problematizadora de professores reside em praticar a problematização ao invés de apenas propagar o seu valor.

Os conceitos e organizadores elencados acima, parte do pensamento de Paulo Freire e de alguns de seus interlocutores, se sintetizam nas categorias escolhidas para guiar a análise das atividades da intervenção pedagógica objeto deste estudo: problematização e conscientização.

### 3.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Apresento, agora, a análise das estratégias de intervenção que buscaram transformar os principais problemas localizados na ação das alunas-professoras e na sua formação em conteúdo de reflexão sobre sua prática que lhes permitisse a construção e reconstrução de seu conhecimento sobre a ação pedagógica em suas bases empíricas e teóricas.

A intervenção pedagógica que agora problematizo foi realizada com uma turma do Curso de Pedagogia promovido pelo PROFORMAÇÃO/UERN. Não obstante minha atuação como professora desta turma durante todo o curso, a intervenção pedagógica mais sistematizada, com intenções de uma pesquisa e com registro das atividades se concentrou nos três últimos períodos quando trabalhei com disciplinas metodológicas na área de linguagem (Processo de Alfabetização; Ensino de Língua Portuguesa I e Ensino de Língua Portuguesa II); Prática de Ensino I, II e III; culminando com a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso – o Memorial de Formação – de todas as alunas-professoras.

As reflexões foram se construindo no decorrer das interações, dentro das disciplinas e não ficaram amarradas apenas ao programa definido a priori pelo grupo de professores do PROFORMAÇÃO<sup>34</sup>. A minha mediação pedagógica considerou e

---

<sup>34</sup> As disciplinas eram planejadas coletivamente pelos professores que também escolhiam previamente o material de leitura que servia de fundamentação teórica para os alunos. Além de

até dependeu das necessidades concretas apontadas pelas alunas-professoras como essenciais para a compreensão e ressignificação de sua prática pedagógica.

Para atender a esta necessária flexibilidade, a intervenção procurou ser dinâmica, considerar o entorno, as recorrências, as emergências. Deste modo, as atividades não ocorreram numa sequência totalmente pré-estabelecida. Elas foram se desencadeando à medida que as reflexões iam se construindo e as necessidades da formação foram se apontando.

Pouco a pouco as intenções da intervenção foram se fortalecendo e se tornando mais claras. Para tentar sair de uma postura mais intuitiva e mergulhar de vez numa prática mais sistematizada, organizei o Programa da Intervenção: documento que tentava registrar as reflexões que já estávamos vivenciando e apontar as que seriam necessárias virmos a realizar (Apêndice 1). Uma das suas características era justamente a flexibilidade para tentar garantir que a dinâmica permitisse a reflexão necessária ao redimensionamento da prática pedagógica. Sistematizei-o deixando em aberto algumas lacunas porque não conseguia vislumbrar todos os aspectos da intervenção.

Os conceitos de diálogo e reflexão sobre a ação se estabeleceram como categorias, dando suporte para as intenções e para as decisões pensadas e sistematizadas naquele momento. A partir destas categorias, defini como aspectos basilares da intervenção a valorização dos saberes dos professores sobre o seu fazer pedagógico; a prática de reflexão sobre a ação; e a importância do registro da ação como instrumento de reflexão.

Tomando esses aspectos como pressupostos eu me vi diante do desafio de pensar estratégias didáticas que os viabilizassem metodologicamente. O desafio que se impunha a mim, naquele momento, era conseguir enxergar minhas ações de uma maneira sistêmica, organizar mentalmente minhas intenções e como eu estava fazendo e deveria fazer para alcançá-las.

Foi com a ideia de criar condições para que o diálogo e a reflexão sobre a ação acontecessem que propus, no Programa da Intervenção, que as atividades contemplassem quatro momentos: a problematização da realidade (que era o que eu achava que já estávamos começando a fazer); a organização do conhecimento; a

---

participar ativamente do planejamento, eu tinha que pensar como operacionalizar as atividades e viabilizar material didático para atender tanto aos objetivos traçados pelo grupo de professores quanto aos definidos por mim em função das necessidades que surgiam da interação com as alunas-professoras.

sistematização do conhecimento; e a transformação dos conteúdos discutidos em atitudes concretas - extrapolação.

Essa estrutura se inspirava na leitura do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) e, embora eu não tenha nenhum registro que comprove, na organização dos três momentos pedagógicos (PERNAMBUCO, 1993; ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). Se a ligação entre aquelas minhas opções didáticas e estes organizadores da prática pedagógica não está explicitada no documento do programa, os vínculos e as aproximações que travei com o GEPEM no decorrer da minha trajetória acadêmica, como relatado anteriormente, dão pistas desta influência.

### 3.3 BASES TEÓRICAS DA INTERVENÇÃO

Durante a realização da experiência, fui me dando conta cada vez mais dos desafios impostos à formação de professores oferecida por instituições de ensino superior e me questionando sobre que fundamentação teórica me permitiria compreender este desafio. E busquei-a nos teóricos aos quais tinha acesso naquele momento. Recorri inicialmente aos mais divulgados nos eventos científicos da área de formação de professores e com publicações mais acessíveis e disseminadas.

A ideia do professor como um profissional reflexivo (SCHÖN, 1997; PERRENOUD, 2002) foi a principal inspiração para aquele momento da minha prática pedagógica.

Um tema caro aos estudos que se dedicam à formação de professores é a importância do desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor, indispensável à sua constituição enquanto profissional preparado a enfrentar os desafios inerentes à educação contemporânea. [...] No caso da formação inicial em serviço há a necessidade das duas abordagens: formação teórico-metodológica e como profissional reflexivo. É necessário que os professores possam refletir sobre sua prática fundamentados em aportes teóricos e ao mesmo tempo desenvolver, enquanto o fazem, a habilidade de serem investigadores da própria prática. (NASCIMENTO, 2003, p. 1)

A partir desta compreensão, acreditei que a coletivização de saberes permitiria a construção do conhecimento sobre a prática de forma interativa-reflexiva. A formação de professores necessitava, naquela perspectiva, se basear na

prática reflexiva do professor sobre sua ação pedagógica como instrumento de constituição e desenvolvimento de sua autonomia intelectual e profissional. Com a intervenção pedagógica eu me propus, então, a contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva daquelas alunas- professoras.

Schön (1997) argumenta que o professor aprende a refletir na ação e que a prática da reflexão constante vai lhe dando os elementos, o saber fazer, os valores e a postura reflexiva que faz dele um profissional reflexivo. No processo de desenvolvimento do professor como um profissional reflexivo está implicada a reflexão-na-ação, situação em que a intuição e os conhecimentos tácitos são acionados para resolver os problemas surgidos durante a ação. “Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras” (SCHÖN, 1997, p. 83). Olhando posterior e retrospectivamente é possível refletir sobre a reflexão na ação. “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.” (SCHÖN, 1997, p. 83)

O autor defende a ideia do *practicum reflexivo*, inspirado na formação artística que preconiza o aprender fazendo. Nesses “espaços virtuais de formação” os *alunos-mestres* podem praticar, acompanhados por tutores, a partir do diálogo entre palavras e ações, entre demonstração e imitação (SCHÖN, 1997, p. 90). O *practicum reflexivo* pode se efetivar não só na formação inicial, mas em qualquer estágio da formação e prática pedagógica. Neste sentido, “a própria escola pode tornar-se um *practicum reflexivo* para os professores” (SCHÖN, 1997, p. 91).

Perrenoud (2002), após fazer um breve resgate das colocações de Schön sobre a reflexão na e sobre a ação, recomenda que a formação de professores como profissionais reflexivos deve desenvolver de forma sistemática a capacidade de refletir durante a ação; de refletir sobre a ação além dos momentos de compromisso ativo; de refletir sobre o sistema e as estruturas nas quais as ações individuais e coletivas estão inseridas.

[...] temos tudo a ganhar se desenvolvermos no período de formação a capacidade de “criar oportunidades de refletir” e de aproveitá-las da melhor maneira possível, controlando o estresse, dirigindo a atenção ao essencial, confiando mais em configurações globais de indicadores que na análise sutil de cada um, tomando decisões a partir de uma mescla de lógica e intuição [...] (PERRENOUD, 2002, p. 35).

Para o autor, um “professor reflexivo” não está satisfeito apenas com o

conhecimento sobre a prática que construiu na formação inicial ou nos primeiros anos de experiência. Ele continua refletindo e progredindo mesmo quando não passa por dificuldades ou está em crise com sua profissão. Ele já não consegue mais parar de refletir, já o faz por prazer e não apenas se sentindo obrigado pelas circunstâncias.

O exercício da reflexão contínua vai lhe permitindo construir e conquistar métodos e ferramentas conceituais mediante a interação com seus pares. Os novos conhecimentos construídos no processo reflexivo vão sendo incorporados paulatinamente na ação. Ele inevitavelmente ingressa num ciclo permanente de reflexão, teorizando sobre sua própria prática seja individualmente, seja coletivamente, informalmente ou de maneira institucionalizada.

As leituras com as quais fundamentei aquela ação pedagógica me fizeram ver que são distintas as formas através das quais os professores constroem seu percurso pessoal de reflexão sobre a ação. Neste sentido, entendi que tomar consciência da importância de refletir sobre a prática seria um grande passo para o educador. Porém, perceber a importância de compreender a teoria que orienta tal prática e teorizar sobre ela iria muito além, pois ele tornar-se-ia capaz de ver a si mesmo em atuação, construindo um pensamento metarreflexivo, mais complexo, mais dinâmico, com maior grau de consciência.

A formação do professor como profissional reflexivo implica na perspectiva de reeducar o olhar para perceber aquilo que está oculto no fazer cotidiano (OLIVEIRA, 1996). Através da construção de elementos teóricos que ajudem a entendê-los, o olhar e o ouvir passam a ser mais intencionais, meticolosos e cuidadosos.

Embora estes autores apontassem reflexões teóricas sobre a importância da formação do professor reflexivo, era necessário um referencial não apenas teórico, mas também metodológico para ajudar aquelas alunas-professoras a construírem efetivamente a compreensão da relação entre sua prática pedagógica e as teorias que a sustentam, a aliarem a reflexão à ação pedagógica.

Busquei este referencial em Paulo Freire e seus livros *Pedagogia da Autonomia* (1997a) e no terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido* (2005). Nestas obras encontrei alguns conceitos, especialmente diálogo e ação-reflexão-ação e a ideia do professor como um pesquisador de sua prática, que acreditei serem adequadas para guiar teórica e metodologicamente a intervenção pedagógica.

A leitura que fazia de Paulo Freire, especialmente do livro *Pedagogia da Autonomia* (1997a), me apontava como saberes necessários à prática educativa a disponibilidade para o diálogo, o saber ouvir:

Freire diz que não é falando aos outros de cima para baixo como o dono de verdades absolutas que se aprende a escutar, mas é exatamente escutando que se aprende a falar. Neste sentido, faz uma crítica ao discurso impositivo e destaca a importância de saber ouvir paciente e criticamente. Destaca ainda a importância da motivação e do desafio para que as diversas vozes sejam igualmente ouvidas. (NASCIMENTO, 2004, p. 3)

A prática democrática de escutar demanda do sujeito qualidades que vão sendo construídas na interlocução. Escutar exige abertura e aceitação à fala do outro, às diferenças individuais. Saber escutar não quer dizer necessariamente anular a fala, pois saber escutar implica também e principalmente poder e saber discordar, saber exercer o direito democrático de se opor. E somente praticando a escuta é possível se preparar para situar-se ante as ideias do outro. (NASCIMENTO, 2004, p. 3)

A minha compreensão do conceito de diálogo<sup>35</sup> considerava a prática dialógica como momento de interação em que os interlocutores aceitam e respeitam as diferenças. Diálogo no sentido de ouvir, de falar, de respeitar o ponto de vista do outro, sem manipulação do discurso, levando também em consideração a linguagem não verbal: os gestos, as expressões faciais, o olhar, as expressões de alegria, incentivo, confiança; ou por outro lado, de raiva, desprezo, indiferença. Ou seja: postura autoritária versus postura democrática na interação. A partir dessa concepção de diálogo que dispunha naquele momento, acreditei na possibilidade de desenvolver a reflexão sobre a ação pedagógica através da prática dialógica.

A leitura de *Pedagogia da Autonomia* me apontava que o fundamental na formação permanente do professor é a reflexão crítica sobre a prática. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1997a, p. 44)

---

<sup>35</sup> Esta compreensão mesclava fragmentos do pensamento de Paulo Freire (2005; 1997a), de Vigotski (1998) e de Mikhail Bakhtin (1997) sobre diálogo. A leitura de parte da obra Paulo Freire, feita solitariamente e sem ajuda, era bastante frágil e fragmentada. Meus conhecimentos sobre o pensamento de Vigotski e Bakhtin também eram bastante iniciais.

A tese *Diálogos e Reflexão* (NAVARRO, 2005) apresenta o conceito de diálogo segundo Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e David Bonh. Para a autora, os três teóricos concebem, em comum, que o diálogo é uma necessidade existencial humana. Para Bonh, o diálogo implica em suspensão de crenças; para Freire implica o processo de problematização e conscientização; enquanto que Bakhtin o vê como constituinte do ser humano. Para este autor, diálogo implica em alteridade – o outro como instaurador do eu.

Ver mais sobre interação verbal em Bakhtin na página 108. Sobre o conceito de diálogo em Vigotski, ver página 134.

É necessário um “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise para que o professor perceba suas ações e as razões de ser delas. Só assim ele passará da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. O “distanciamento epistemológico” exige que o professor veja sua prática como objeto de análise (FREIRE, 1997a).

A superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica dar-se-á da melhor forma à medida que o professor realize um exercício constante de olhar para dentro de si mesmo, para sua prática pedagógica, interrogando-se sobre suas ações, contextualizando-as e procurando respostas para suas angústias. Quanto mais o professor se exercitar, construindo ferramentas eficientes para tal análise, melhor esta será.

A reflexão, no entanto, necessita da interação e a exige, pois é na relação com o outro que a representação do mundo encontra sentido pleno.

As ideias de Paulo Freire, na sua concepção dialógica dos sujeitos cognoscentes, construtores de seu próprio saber, mediatizados pelo mundo fazem ver que o grupo é importante porque as pessoas tomam exemplos das outras e fazem contrastes. Na reflexão coletiva as pessoas podem universalizar sua prática, suas necessidades, suas dúvidas, os obstáculos, pois, às vezes, necessidades que as pessoas não têm clareza que possuem, na discussão com o grupo se tornam evidentes. (NASCIMENTO, 2003, p. 4)

Na reflexão coletiva, à medida que o professor ouve ao outro e a si mesmo, olha para dentro de sua prática pedagógica, interrogando-se sobre suas ações, contextualizando-as e procurando respostas para suas inquietações.

Fundamentada na argumentação teórica acima explicitada, tentei construir um instrumento teórico-metodológico de ensino que permitisse colocar em discussão as categorias escolhidas para fundamentar a ação pedagógica: diálogo e reflexão sobre a ação.

Embora eu percebesse a importância do diálogo e da reflexão sobre a ação para a formação de professores, o que eu não percebia ainda eram as insuficiências que a incompletude da minha compreensão desses conceitos impunham àquele processo de formação com o qual eu estava envolvida.

Ao procurar em Paulo Freire um referencial metodológico eu não me dei conta que era imprescindível entender a profundidade e complexidade das bases teóricas, epistemológicas, filosóficas e políticas deste referencial.

A compreensão que naquele momento eu tinha do diálogo como interlocução se ampliou significativamente quando me defrontei com a concepção de diálogo como um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p. 61; 2002, p. 78), uma situação gnosiológica (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p. 101; 2002, p. 68) de construção e reconstrução do real a partir da conscientização. Esta percepção aconteceu durante o exercício de aprofundamento teórico promovido pelo estudo que resultou nesta tese, como já abordado no capítulo II e no início deste capítulo.

Nesta perspectiva, a prática dialógica, como uma possibilidade de organização coletiva (FREIRE, 2006a; 2006b; 2005; 2002), implica no exercício de ação-reflexão-ação que ajuda o sujeito a emergir daquelas situações-limites de sua realidade em relação às quais se encontrava imerso para transformar a situação de dominação e de exclusão relativa a essa realidade.

O aprofundamento teórico também me ajudou a ampliar minha concepção sobre a reflexão como instrumento de formação. Um dos aportes da produção teórica sobre a formação de professores é a prática docente reflexiva. Segundo Ivana Ibiapina (2008, p. 57), existem diversas conceitualizações e perspectivas teóricas, assim como diferentes níveis e dimensões para a reflexão. Como procedimento formativo, este conceito não está bem esclarecido e é usado largamente e sob diferentes pontos de vista.

Sem pretender me deter em um estudo aprofundado sobre o tema, esboço aqui, para efeito de construção argumentativa, as diferenças que considero mais significativas entre a reflexão, a reflexão sobre a ação (categoria conceitual que norteou a intervenção pedagógica) e a ação-reflexão-ação tal qual postulada por Paulo Freire.

Segundo Schön (1997) e Pérez Gómez (1997), uma perspectiva racional e técnica, de inspiração positivista, concebe a reflexão como o momento em que o sujeito se apropria do conhecimento construído a priori, o qual tomará, posteriormente, como guia para sua ação. As teorias produzidas e sistematizadas pelas pesquisas são o elemento norteador/orientador da prática que só acontece de maneira eficaz se seguir a direção da reflexão para a ação. Ou seja, a reflexão é orientadora da prática que obedece aos seus preceitos. Ensinar a ensinar é transmitir informações sobre fundamentos, conhecimentos científicos e formas com as quais, posteriormente, o professor poderá agir.

Esta concepção, bastante usual na formação inicial de professores promovida por cursos de licenciatura, como já abordei, reforça a ideia de dissociabilidade e antecipação entre a teoria e a prática.

Como alternativa à reflexividade baseada no modelo da racionalidade técnica, o pensamento sobre a formação de professores se voltou para a prática reflexiva do professor. O princípio da racionalidade prática (SCHÖN, 1997; PÉREZ GÓMES, 1997) defende que a reflexão na e sobre a ação ensine os pressupostos, as razões e as formas de refletir sobre a ação, se detendo sobre a necessidade de mudanças nas concepções e ações do professor.

Tanto a concepção baseada na racionalidade técnica, que parte da reflexão para a ação, quanto a baseada na racionalidade prática, que considera a reflexão como um processo que ocorre na e sobre a ação, preconizam uma concepção de formação e de prática que privilegia as ações e decisões individuais do professor, numa perspectiva subjetivista de ação e de formação atrelada à experiência pessoal. Ou seja, estas concepções são pensadas preferencialmente para e sobre o professor em sua sala de aula, fazendo o seu trabalho junto com seus alunos.

Estas duas vertentes parecem não considerar enfaticamente que o trabalho do professor se dá num contexto histórico, social e ideológico para além da sala de aula, na escola, espaço de ação inexoravelmente coletivo, inserido no contexto macro social.

É este movimento que buscam captar os pesquisadores empenhados em produzir conhecimentos críticos e conscientes sobre a prática do professor. Esta visão, baseada numa racionalidade dialética (IBIAPINA, 2008, p. 68), privilegia o movimento transformador dos aspectos objetivos e subjetivos da ação e da formação. Nesta perspectiva, refletir é uma prática que se aprende no próprio processo de reflexão, no percurso entre o âmbito individual e coletivo.

Dentre os grupos de pesquisadores que se empenham neste sentido, alguns tomam como referencial teórico, epistemológico e político o pensamento de Paulo Freire. Segundo o autor (1991), ninguém nasce educador. O educador se faz permanentemente na relação teoria-prática. O processo formativo do professor precisa reconhecer o movimento dinâmico e complexo que envolve a ação-reflexão-ação.

Para além da perspectiva de reflexão que antecede a ação e daquela em que a reflexão na e sobre a ação é parte do processo de desenvolvimento pessoal e

profissional do professor, a dimensão teórica, filosófica e política da ação-reflexão-ação fundada na indissociabilidade entre a palavra e a ação, tal qual postulada por Paulo Freire supõe a participação ativa e coletiva dos sujeitos – no caso, os professores – no processo de transformação da sua realidade. Ou seja, não é suficiente refletir sobre a ação se este exercício não estiver acompanhado de um compromisso efetivo e coletivo de transformação da realidade.

### 3.4 CRIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM

Ao refletir sobre a ação pedagógica que começava a vivenciar com aquelas alunas-professoras, fui compreendendo que para colocar em ação as duas categorias que estabeleci como balizas para o trabalho de intervenção pedagógica que estava realizando – diálogo e reflexão sobre a ação – era necessário não só compreender esses conceitos teóricos, mas também me aproximar da realidade da sua prática pedagógica em sala de aula, na escola para tomá-la como objeto de reflexão. Para tanto, era necessário criar mecanismos e ferramentas que permitissem o olhar sobre a realidade.

Nos primeiros encontros, me preocupei em criar situações nas quais as alunas-professoras se sentissem bastante à vontade para falar sobre sua prática pedagógica. Fui planejando e executando as ações daquele momento inicial de maneira a ajudar a fluir dúvidas, questionamentos e certezas. À medida que essas questões vieram à tona, fui tentando transformá-las em conteúdo das reflexões, colocando-as em discussão nos exercícios de reflexão coletiva.

Além das reflexões coletivas, algumas atividades se voltaram para proporcionar o registro escrito individual. Na disciplina Processo de Alfabetização, as alunas-professoras elaboraram diagnósticos dos níveis de alfabetismo dos seus alunos e registros, acompanhados de reflexão, das atividades realizadas por elas em suas salas de aula.

E na disciplina Prática de Ensino I, elas começaram a esboçar projetos de ensino que tentariam colocar em prática. Ao final dessa disciplina elas sistematizaram todo esse material, organizando um documento que continha relatos e reflexões sobre sua prática pedagógica. Esse exercício de registrar as vivências

do cotidiano resultou em ricos materiais para a reflexão sobre sua prática pedagógica.

A observação foi outro modo de me aproximar dessa realidade. De acordo com a proposta pedagógica do curso, a observação da prática pedagógica era uma atividade das disciplinas Prática de Ensino I, II e III. As visitas para observação serviam de parâmetro para levantamento da atuação das alunas-professoras e, portanto, eram consideradas como instrumento de avaliação na disciplina.

Como professora de Prática de Ensino, fiz observações sistemáticas de sua prática pedagógica em sala de aula. Para além de atender aos objetivos do curso, com essas observações eu procurava perceber situações que pudessem ser levadas à discussão em sala de aula me preocupando em evitar que ânimos e egos fossem abalados.

No começo, essas visitas provocavam certa aflição em algumas alunas-professoras. Era como se o espectro do autoritarismo nos rondasse, por mais que construíssemos um clima de interação e confiança. Elas temiam a minha visita porque me viam, naquela situação, como professora de Prática de Ensino que estava ali para avaliá-las. Porém, nos momentos de reflexão coletiva, expunham espontaneamente e até com certo bom humor esta aflição para restante do grupo e para mim (Apêndice 2).

A utilização dos instrumentos de observação e auto-observação (registro escrito, reflexão coletiva e observação da prática) fez surgir os problemas mais emergentes do dia a dia das suas salas de aula e escolas: questões sobre como abordar os conteúdos; sobre como avaliar; como lidar com a disciplina; sobre o relacionamento com os outros profissionais na escola e com os pais dos alunos; dentre outros.

Porém, refinando um pouco mais o olhar, fui percebendo que tão importante quanto refletir sobre esses problemas mais emergentes, era também necessário às alunas-professoras a compreensão das bases teóricas de seu fazer pedagógico. E a sistematização do seu pensamento sobre ele.

Percebi que para garantir uma organização didática ao trabalho que estava desenvolvendo, necessitava escolher, dentre os inúmeros problemas que emergiam, aqueles que melhor permitissem uma construção consistente do conhecimento sobre a prática pedagógica.

A leitura de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) estava me ensinando que os problemas captados da realidade, a partir da sua observação, podem ser codificados em forma de temas para serem conteúdo das problematizações. Essa leitura me estimulou a pensar que era possível e necessário encontrar os “núcleos fundamentais”, tentar fazer uma “redução temática” e elaborar “codificações” que desafiassem as alunas-professoras a buscar a compreensão dos problemas captados na realidade da sua prática pedagógica.

Para tentar transformar os problemas captados da realidade em conteúdos de reflexão, senti-me estimulada a organizar situações-problemas.<sup>36</sup> A leitura de Juan Ignacio Pozo (1998) me deu referências sobre o trabalho com solução de problemas e parecia apontar para uma possibilidade de viabilizar a abordagem didática das situações apontadas pela interação com o grupo de alunas-professoras.

O desafio era organizar situações-problemas realmente desafiadoras que, como ensinava Paulo Freire (2005, p. 126-128), não fossem tão fáceis que não representassem desafio algum ou tão difíceis que mais parecessem um quebra-cabeça. Era preciso que elas contemplassem um leque de possibilidades de discussão sobre o pensamento, a comunicação e o fazer pedagógico e que fossem inclusivas umas das outras. Era preciso, também, ter claro que estas situações não possuíam apenas um caminho para serem solucionadas ou uma única solução. A partir do material disponível, organizei algumas situações-problemas sobre o fazer e a compreensão das suas bases teóricas (Apêndice 3).

---

<sup>36</sup> Comprometida com a ideia de ensinar o aluno a aprender a aprender, “a solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa e um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento” (POZO, 1998, p. 9).

A concepção de resolução de problemas apontada na obra está relacionada ao conhecimento específico do contexto ou área em que eles se inserem. “[...] ensinar a solucionar problemas requer, nessa abordagem, treinar a sua resolução especificamente em cada uma das áreas” (ECHEVERRÍA; POZO, 1998, p. 34-35).

Fundamentada na psicologia cognitiva, a racionalidade pragmática defendida pelos autores propõe a superação ou abandono das formas simples ou intuitivas de raciocínio a serem substituídos por critérios pragmáticos de estabelecimento de estratégias e conhecimentos necessários à solução de problemas em cada área de conhecimento.

A existência de estratégias e conhecimentos específicos a cada área em que se inserem os problemas a serem solucionados torna, segundo os autores, difícil e desafiadora a transferência de conhecimentos de uma área para outra ou do âmbito da escola para o contexto cotidiano do aluno. Uma das formas didáticas de superar essa dificuldade é, ainda segundo os autores, usar estratégias lógicas e científicas de pensamento, diferentes do pensamento intuitivo. E tornar os problemas propostos realmente significativos e motivadores, relacionando-os ao contexto dos alunos.

O caráter predominantemente retórico e discursivo do curso, baseado na leitura e discussão de textos, *bombardeava* as alunas-professoras com informações, teorias, conceitos e concepções. Com a utilização de situações-problemas como recurso didático, eu me preocupava em ajudar no processo de transformação destas informações em conhecimentos que lhes ajudassem a redimensionar a sua prática pedagógica e a sua teorização sobre ela.

Minha intenção era tentar questionar as concepções de ensino e aprendizagem implícitas no discurso das alunas-professoras<sup>37</sup>. Como elas expressavam a relação entre os conhecimentos dos alunos, as estratégias de ensino e a aprendizagem produzida. Portanto, a maioria das situações-problemas foi elaborada a partir de frações deste discurso.

Algumas atividades foram realizadas na tentativa de verificar se as situações-problemas eram viáveis como dispositivo de reflexão sobre as ações da prática. O relato do diário mostra como a dificuldade na elaboração das situações-problemas repercutiu no momento da sua utilização como recurso didático<sup>38</sup>:

*A outra atividade do último encontro foi a vivência de situações-problemas que eu ensaiei propor a elas, embora sentindo dificuldade de elaborá-las. Propus a formação de grupos que discutissem situações diferentes e com elas vamos realizar uma discussão no próximo sábado. Em primeiro lugar elas foram desafiadas a discutir as situações de forma independente, a partir de seus conhecimentos sobre o tema, sem ajuda minha ou de textos teóricos. Elas sentiram que a atividade era realmente desafiadora e eu senti que algumas eram mais do que as outras, tanto em função da elaboração, quanto dos conhecimentos prévios do grupo que tentou resolvê-las. Ou seja, quando as elaborei não consegui perceber a sua abrangência e profundidade e quando as distribuí entre os grupos o fiz aleatoriamente sem perceber qual seria mais desafiadora para quem. Preciso resolver esta questão para que as situações realmente signifiquem um desafio, em que eu possa perceber mais*

---

<sup>37</sup>Para a construção da tese do doutorado UHAVANA/UERN, realizei uma pesquisa com alunos do curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO utilizando observações, aplicação de questionários e entrevistas e intervenção pedagógica. Dentre as questões que nortearam este levantamento de dados estavam as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem. A triangulação dos dados coletados deu algumas pistas destas concepções e do discurso das alunas-professoras sobre elas. Com um fragmento retirado do material produzido por esta coleta de dados, elaborei algumas das situações-problemas.

<sup>38</sup> Os documentos utilizados para análise: diário epistolar; planejamentos; transcrições; textos produzidos durante a intervenção estão preservados em sua forma original.

*explicitamente os níveis de ajuda necessários à sua execução, numa avaliação mais significativa (Excerto do diário epistolar, 17 de julho de 2001).*

*[...] Pode perceber os limites da elaboração das situações e como eles interferiram na compreensão do problema e na sua reflexão. Percebi que as informações que ofereci não foram suficientes para que o grupo pudesse visualizá-lo com clareza e que não percebi, ao elaborá-las, o leque de possibilidades de discussão que elas poderiam contemplar. Então, esse leque não ficou suficientemente amplo para o que eu desejava que fosse discutido. (Excerto do diário epistolar, 26 de julho de 2001)*

Embora inspiradora, a minha leitura do conceito de redução temática (FREIRE, 2005), não forneceu construto teórico suficiente para que eu conseguisse agrupar os problemas captados da realidade, transformando-os em situações-problemas eficientes. Diante de tantos problemas que vieram à tona, foi difícil olhar a realidade em sua complexidade para poder agrupá-los.

Algumas das dificuldades enfrentadas foram identificar quais problemas eram mais significativos em função das necessidades apontadas pelas alunas-professoras e da minha percepção dos seus níveis de compreensão do conhecimento sobre a prática já construída ou em processo de construção; entender os diversos problemas e as relações intrínsecas a cada um deles e entre eles; organizar as diversas situações de maneira que os problemas fossem vistos como inclusivos uns dos outros; objetivá-los e vê-los como um conjunto, identificando seus núcleos fundamentais; e transformá-los em conteúdos, organizando-os na perspectiva de círculos concêntricos.

Outra dificuldade era saber quais critérios poderiam tornar as situações-problemas efetivamente problematizadoras. Essa dificuldade se traduzia em definir quais questões provocariam um desequilíbrio inicial que levasse a buscar construir soluções para o problema e não ter a solução em primeira mão.

Além da dificuldade em elaborar as situações-problemas, foi difícil também, ao colocá-las em discussão, não dar as respostas prontas de início, desafiar as alunas-professoras cada vez mais. Tive dificuldade em perceber que tipo de conhecimento estava sendo construído com a atividade e como eu poderia mediar esse processo de construção.

Outro questionamento que agora me faço é se já era possível para elas, identificar aquelas situações-problemas como *retratos* de sua realidade, como uma codificação a ser problematizada. E se, naquele momento de sua formação, elas já conseguiam lançar mão das informações teóricas transmitidas pelo curso para refletir sobre o contexto concreto da sua prática pedagógica.

Só agora entendo que a proposição das situações-problemas como ferramenta didática, de Juan Ignacio Pozo e Maria Echeverría (1998), não poderia dar conta da complexidade que aquele trabalho pedagógico impunha.

Os dois princípios (contextualização e significado), a partir dos quais os autores justificam a utilização eficiente de situações-problemas, não são suficientes para garantir o *continuum* entre a capacidade de solucionar problemas propostos na e pela escola e transferir conhecimentos e habilidades para solucionar problemas da/na vida cotidiana.

Eles não são suficientes, entre outros aspectos, porque para que o problema tenha significado não basta a suposição de que ele esteja relacionado ao contexto cotidiano do aluno como uma motivação para ele aprender. É preciso que ele seja percebido pelo aluno como um problema, como uma “situação-limite” em que ele se encontra. E que realmente tenha emergido de uma investigação prévia sobre esse contexto. Ou seja, o conhecimento adquirido na escola só vai ajudá-lo a se relacionar melhor com o mundo se esse conteúdo sair efetivamente da vivência nesse mundo e a ela voltar num exercício de “ação-reflexão-ação”.

Ser significativo para o aluno diz respeito também à sua participação ativa e consciente em todos os momentos do processo desde a identificação do problema a ser solucionado na realidade da qual ele emerge (não se trata de inventar problemas fictícios); a definição das estratégias e conhecimentos necessários para solucioná-lo; até a ampliação consciente desses conhecimentos e estratégias construídos no processo para sua aplicação na realidade de onde saiu o problema e nos processos vindouros de solução de novos problemas, o que não é uma tarefa trivial.

Minha tentativa de organizar os problemas localizados na ação pedagógica, encontrando os seus núcleos fundamentais e as relações entre eles para transformá-los em situações-problemas continha em si uma contradição epistemológica da qual eu não me dava conta naquela situação: as propostas de problematização e conscientização de Paulo Freire e de estabelecimento e solução de problemas de Juan Ignacio Pozo não se coadunam totalmente, embora tenham

em comum a importância do desafio e da desequilíbrio para a construção do conhecimento.

Esta contradição dificultou a criação e aplicação da abordagem e comprometeu o seu resultado com relação ao conhecimento construído pelas alunas-professoras. Compreendo isto hoje com muito mais clareza do que compreendia na época em que realizei a intervenção pedagógica.

A principal dificuldade enfrentava na tentativa de elaborar as estratégias de abordagem dos problemas localizados na ação pedagógica foi a ausência de um trabalho de cooperação e participação no qual eu pudesse compartilhar ideias e dificuldades. Embora as ações tenham sido pensadas sempre a partir das necessidades das alunas-professoras, esta consonância não significou uma tomada de decisão participativa sobre os conteúdos e as estratégias da intervenção.

De acordo com Paulo Freire (2002), a problematização da realidade necessita da presença crítica dos educadores e dos educandos em todas as suas etapas:

[...] os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos, isoladamente. (FREIRE, 2002, p. 86-87)

A redução temática deve ser feita por uma equipe interdisciplinar, pois exige o conhecimento sobre a realidade observada em sua diversidade, como ela se estrutura e em qual contexto se insere.

A estrutura pedagógica do curso não estimulava a criação de práticas de formação interdisciplinares. O planejamento das disciplinas não incluía sequer a integração entre as diversas áreas do conhecimento, mesmo o da disciplina Prática de Ensino, inevitavelmente polivalente. Sozinha e no limite das disciplinas que ministrava, não dispus da ajuda necessária para enxergar e pensar o processo como uma totalidade.

Com poucas experiências de construção participativa de conhecimento sobre a prática pedagógica, optei por buscar na leitura de Paulo Freire, na interação com alguns colegas com quem tinha maior afinidade e com a orientadora do Doutorado UHAVANA/UERN, ainda que à distância e em longo prazo, os subsídios

para realizar o trabalho. Isto, sem dúvida, trouxe consequências às decisões e opções que assumi.

Neste sentido, embora a leitura de Paulo Freire tenha sido a principal fonte de inspiração, está evidente que aquela intervenção não se tratou de uma problematização da realidade. As escolhas foram feitas em função das ferramentas teóricas e metodológicas que eu dispunha naquela ocasião.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas abandonei a ideia de usar aquelas situações-problemas como estratégia didática, mas não de tentar identificar e selecionar os problemas da realidade da ação pedagógica das alunas-professoras para colocá-los em discussão.

### 3.5 ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Apresento, a partir de agora, as atividades da intervenção pedagógica tomadas como objeto problematização (Apêndice 4). Para efeito de análise elas foram agrupadas em três blocos, como já foi explicado no segundo capítulo. É válido ressaltar que durante a intervenção, as estratégias de construção do conhecimento que compuseram essas atividades não foram pensadas a priori, elas foram sendo criadas no processo longitudinal de busca do desenvolvimento da capacidade de observação, compreensão dos fundamentos e construção teórica sobre a ação.

#### ***Bloco 1: atividades de observação e auto-observação da prática pedagógica***

As primeiras estratégias buscaram desenvolver a capacidade de observação e de auto-observação do fazer. Percebi que voltarmos para a realidade da prática pedagógica em sala de aula, na escola, e objetivá-la permitiria às alunas-professoras, numa espécie de “distanciamento epistemológico”, construir coletivamente conhecimentos que embasassem o olhar sobre ela e o seu necessário redimensionamento. Este redimensionamento poderia implicar na emersão consciente sobre esse fazer.

Nos primeiros encontros, as alunas-professoras manifestavam uma avidez em falar, ouvir e serem ouvidas. Uma busca por soluções rápidas e eficazes - quase mágicas - para os inúmeros problemas com os quais se defrontavam em sua profissão e no dia a dia de suas salas de aula.

Paulo Freire (2005) argumenta que o homem, como ser de ação, é capaz de “afastar-se” da realidade para refletir sobre ela. E que este “afastamento” pode resultar na sua inserção crítica nesta realidade. Inspirada e convencida deste argumento, tentei promover frequentemente situações coletivas nas quais incentivava e provocava as alunas-professoras a refletirem sobre sua prática pedagógica.

### ***Atividade 1: análise das representações do ser professor***

Um dos problemas surgidos naquele momento inicial de observação e reflexão sobre a ação dizia respeito às representações das alunas-professoras sobre a profissionalização docente. Ele veio à tona durante um episódio ocorrido espontaneamente na sala de aula e gerou uma série de atividades relatadas no diário epistolar:

*Num encontro que tivemos, coincidentemente no dia do professor [...], uma delas levou uma reflexão bastante depreciativa<sup>39</sup>, negativa do que é ser professora, do futuro da carreira e do fim da vida profissional e pessoal. Era uma figura que representava a professora prestes a se aposentar: doente, cansada, feia, debilitada e até mesmo mutilada, deformada pelos anos de ofício, [...] como um Quasimodo. E esta figura, reproduzida em uma folha de papel ofício, provocou um frisson imenso. Todas queriam ver, provar e comprovar que se tratava da verdade, de seu destino inevitável. Perto disso, minha mensagem ficou pequenina, mais uma vez percebi que o sentimento coletivo de fracasso, de derrota, foi mais forte que meus argumentos [...]*

*Diante do efeito que esta figura causou no coletivo das alunas-professoras resolvi pensar uma atividade que problematizasse a concepção que elas tinham de seu papel social e de sua profissão. Pensei também que a abordagem desse tema deveria ser, ao invés do confronto direto com a imagem quasimodesca, proporcionar-lhes uma oportunidade de viver um momento de fruição e de*

---

<sup>39</sup> Na verdade, elas trouxeram uma charge. As reflexões surgiram a partir dela.

apreciação estética. Incomodou-me vê-las apreciando aquela imagem tão depreciada e depreciativa como se estivessem se vendo num futuro inevitável. Queria viver com elas um momento de prazer, de fruição. Pensei que usando a própria imagem depreciativa poderia estar reforçando em algumas, sem querer, aquele sentimento, apenas pelo fato de estarmos analisando, nos detendo demoradamente sobre aquela figura.

Também queria evitar uma reflexão sobre o papel social e profissional do professor que caísse numa abordagem mais burocrática: ler um texto teórico e refletir a partir dele. Aquela fora uma experiência profundamente sensível. Necessitava também de uma abordagem que mexesse com a dimensão emocional da construção do conhecimento, afinal eram concepções de mundo (crenças, valores, visões) que estavam em questão. Não seria apenas utilizando dispositivos racionais que encontraríamos a chave para acessar estas concepções e discuti-las. O programa da intervenção já apontava o interesse em utilizar textos imagéticos, artísticos que ajudassem a fluir concepções inconscientes do professor e citava entre outros textos os filmes e a música. No relato está registrado que eu já havia pensado em refletir sobre questões pessoais e profissionais a partir da exibição de um filme.

A escolha do filme *Dom Juan de Marco* de Francis Ford Coppola<sup>40</sup> se deveu à minha percepção do prazer e necessidade que elas sentiam em conversar sobre aspectos de suas relações sentimentais. Eu intuí que um filme sobre um apaixonado, romântico incorrigível, as encantaria. O encantamento provocado pelo filme e pela figura de Dom Juan certamente abriria as portas para a motivação para discutir concepções e visões de mundo. Na verdade, eu acreditava que meu objetivo seria operacionalizado através da discussão do papel do personagem Dr. Mickler: um psiquiatra em final de carreira. Queria discutir com elas como uma pessoa que já acreditava estar no fim da carreira profissional e da vida produtiva poderia encontrar motivação para inovar-se,

---

<sup>40</sup>Don Juan deMarco é um filme estadunidense de 1995, do gênero romance, dirigido por Jeremy Leven e produzido por Francis Ford Coppola. Um rapaz (Johnny Depp) usando uma máscara negra, ameaça jogar-se do alto de um edifício. O jovem afirma ser Don Juan, o lendário conquistador de mulheres. Por ter perdido seu verdadeiro amor, caiu num estado de depressão profunda. O psiquiatra Jack Mickler (Marlon Brando) é chamado para salvá-lo. No início, o psiquiatra parece cansado, pronto para se aposentar. Mas, à medida que Don Juan começa a descrever sua vida amorosa, Jack sente-se revigorado. Ambos se envolvem num curioso relacionamento que beneficia até a mulher do psiquiatra (Faye Dunaway), sempre relegada a segundo plano pelo marido. (Fonte Wikipédia)

reencontrar a chama quase apagada da paixão e como, ao perceber isso, encontrar forças para ressurgir qual fênix das cinzas. Para reforçar a reflexão sobre a importância de reconstruirmos a cada dia as razões de ser, as intenções de nosso percurso existencial, ouvimos a música *Drão*, de Gilberto Gil: *o amor da gente é como um grão: morrenasce trigo, vivemorre pão.*

As reflexões registradas/relatadas no diário epistolar mostram a identificação que elas fizeram entre seu papel de professoras e o do psiquiatra. Elas fizeram, sem que eu provocasse, uma relação entre o psiquiatra e o papel delas enquanto professoras: como era importante conhecer bem os alunos, saber se colocar no lugar deles, conhecer seu mundo e tentar compreendê-lo, como o professor poderia crescer neste contato e como era importante na relação professor-aluno o elemento confiança e até certa cumplicidade. Com um pouco de persistência fui conseguindo, pouco a pouco, com que elas se aproximassem de uma reflexão mais pessoal, principalmente sobre o percurso do personagem vivido por Brando.

Minha provocação levou a um debate sobre a carreira do professor: enquanto algumas se posicionavam insatisfeitas com seu percurso profissional pela desvalorização de seu papel social, outras defendiam que a valorização deve partir de cada um como uma motivação intrínseca. Elas discutiram sobre as razões que as levaram a escolher a profissão e como a encaravam naquele momento, algumas afirmavam que realizar seu trabalho com êxito permite que sintam sua vida como realizada.

[...] como sempre, a discussão foi calorosa, com concordâncias e discordâncias. E, de acordo com as expectativas apontadas no projeto da pesquisa, o grupo está permitindo que as professoras tomem os exemplos umas das outras e façam contrastes com suas concepções. Na universalização da prática as necessidades, as dúvidas, os obstáculos vão, pouco a pouco, se elucidando. A discussão coletiva funciona, como diz Freire, como uma verdadeira catarse. (Excerto do diário epistolar, 26 de outubro de 2001)

A análise que faço desta sequência de atividades se detém sobre a contribuição da abordagem utilizada para o processo de conscientização das alunas-professoras sobre a sua profissionalização. Para ajudar esta análise, esboço, brevemente, como compreendo a construção histórica da profissionalização

docente. A partir desta análise, argumento sobre que abordagem problematizadora a situação potencializava.

### **O processo de construção histórica da profissionalização docente: crise e perspectivas**

O processo histórico de profissionalização docente está marcado pela tentativa constante de delimitação do “campo profissional do ensino” (NÓVOA, 1991, p. 14). Contribuem para esta delimitação, entre outros fatores, a definição de estatutos e normas da profissão; a formação pedagógica; a formação política através da expansão de sindicatos e associações; o suporte legal ao exercício da profissão; e a seleção pública para professores da escola pública.

Este processo, porém, não se dá de forma “linear e inexorável”, mas sim por mecanismos contraditórios (NÓVOA, 1991, p. 18). Alguns desses mecanismos estão relacionados à criação de normas e valores da profissão docente, muitos dos quais estagnam o próprio processo.

A ação docente sob influência religiosa, nos primórdios da educação escolar, contribuiu com a transferência de normas e valores religiosos para a escola. Um desses valores é a visão vocacional de ensino que prevaleceu no imaginário educacional por muito tempo. O movimento de institucionalização da profissionalização docente desenvolve-se, entre outros fatores, pela necessidade de superação dessa concepção.

Outro fator de estagnação diz respeito a uma compreensão estreita dos saberes necessários à prática docente. Segundo Gauthier et al (1998), algumas ideias pré-concebidas sobre os saberes envolvidos na docência travam o processo de profissionalização docente: para ser professor, basta: conhecer o conteúdo; ter bom senso; ter experiência; ter talento; seguir a intuição; ou ter cultura. Essa compreensão do senso comum pedagógico sobre os saberes necessários à prática docente contribuiu para a expansão da prática docente leiga.

A concepção linear e reducionista da relação entre pesquisa, formação e prática pedagógica, conforme abordado no primeiro capítulo, é outro fator de entrave do desenvolvimento da profissionalização docente.

Esses mecanismos contraditórios de institucionalização da profissão docente vêm se constituindo ao longo da história da educação. Além deles, alguns dilemas e problemas que envolvem o trabalho dos professores estão muito presentes no momento histórico atual.

Dentre esses dilemas e problemas da profissão docente na atualidade, alguns são comuns aos professores enquanto entidade profissional: os baixos salários; a carga horária excessiva (para diminuir as dificuldades financeiras geradas pela questão salarial); a precariedade das condições e do ambiente de trabalho; a ausência de trabalho coletivo e de formação permanente nas escolas (e da motivação e disposição para criá-lo); e a desvalorização profissional.

Outros dilemas e problemas são intrínsecos e incidem mais ou menos em cada professor: escolha equivocada da profissão (muitos professores se iludem com a *facilidade* de ingresso na profissão); acomodação; medo de perseguição; competição e individualismo; falta de beleza e esperança.

Nóvoa (1991) aponta também:

[...] desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Magistério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (NÓVOA, 1991, p. 20)

Estes problemas têm raízes mais profundas, segundo Glória Fariñas León e Natacha de La Torre Fariñas (2002): aprendizagem reprodutiva (inclusive sobre a profissão), sem criticidade e criatividade; comprometido desenvolvimento do pensamento complexo; carência de autovalorização profissional e cultural; poucas ferramentas para assumir seu autodesenvolvimento; perda de identidade profissional e baixa autoestima; e estilo de vida que pouco contribui ao desenvolvimento<sup>41</sup>.

Estes problemas e dilemas profissionais do professor fazem parte de uma crise que se propaga em longo prazo. Segundo Nóvoa (1991), o epicentro desta

---

<sup>41</sup> Uma das consequências mais conhecidas desse quadro é a síndrome de Burnout ou mal estar do professor (FARIÑAS LEÓN; TORRE FARIÑAS, 2002). Sintomatologia psicológica identificada pela OIT – Organização Internacional do Trabalho, é uma das maiores causas de afastamento do trabalho. Vivendo sob pressão e em situação de insatisfação contínua, alguns professores sentem-se ansiosos incomodados, insatisfeitos, inadequados. Para superar essas sensações, criam estereótipos e rituais profissionais: conformam-se com o sentimento de impotência; tornam-se imobilizados. A imobilização e o conformismo os impede de agenciar o próprio desenvolvimento e de seus alunos. Ou ainda, depositam a responsabilidade de sua insatisfação em outrem, num tipo de Burnout velado caracterizado pela negação do problema como mecanismo de defesa.

crise reside no paradoxo entre a realidade concreta e a visão idealizada do ensino, especialmente no momento em que “[...] as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos na educação.” (NÓVOA, 1991, p. 20).

Os professores encontram-se numa bifurcação entre uma imagem social e condição econômica degradante que precisa ser superada e o novo momento de modificação das estruturas da educação e da profissão docente.

Os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam ser reexaminados, pois já não servem de norte à acção pedagógica e à profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 26)

No projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável [...] o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e colectivo), que crie as condições para que cada *um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio. (NÓVOA, 1991, p. 28)

A despeito de tantas investidas na formação dos professores (pelo menos na sua institucionalização) e de tentativas de modificar a realidade do trabalho pedagógico, as reflexões do autor ainda reverberam a educação brasileira, 20 anos depois de produzidas.

Para a construção da profissionalização docente faz-se mister o reconhecimento da relevância social e política do educador para o contexto social e cultural em que se insere.

No livro *Professora sim, tia não* (1997b), Paulo Freire alerta sobre a importância para a profissionalização docente de os professores reconhecerem e fazerem reconhecer a relevância social e política e a dignidade da tarefa docente. “É em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças.” (FREIRE, 1997b, p. 49).

Neste sentido adverte para o perigo ideológico da desvalorização profissional escamoteada por posturas aparentemente afetivas, herdeiras da concepção vocacional de ensino-aprendizagem, como a questionada pela expressão que intitula o livro.

Na quarta carta que compõe o livro: “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas”, o autor alerta para

o fato de que estas não se dão espontânea ou automaticamente, mas como fruto da formação prática em coerência com a opção política crítica do educador.

A *humildade* como gosto democrático em oposição à postura arrogante de quem se considera dono do saber. Aliada à amorosidade, a postura humilde exige a invenção de outra qualidade: a *coragem*. “A coragem de lutar ao lado da coragem de amar.” (FREIRE, 1997b, p. 57).

Outra qualidade é a *tolerância* sem a qual é impossível uma experiência pedagógica séria, democrática e autêntica.

Por fim, Paulo Freire agrupa *decisão*, *segurança*, *tensão entre paciência e impaciência* e *alegria de viver* como qualidades indispensáveis a todo educador. A *decisão* implica em romper para optar. “Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper.” (FREIRE, 1997b, p. 60).

A *decisão* implica em uma qualidade indispensável para a responsabilidade profissional do educador: a *segurança*. “A segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética.” (FREIRE, 1997b, p. 61).

A forma de atuar equilibrada e harmoniosa do professor exige a convivência constante com a *tensão entre paciência e impaciência*. “Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.” (FREIRE, 1997b, p. 62)

Esta mesma atitude harmoniosa e equilibrada diante da profissão precisa ser reflexa e refletir a *alegria de viver* com a qual imprescindivelmente poderá o professor lutar para (re)construir a alegria da/na escola.

Em contraponto à defesa apenas de qualidades técnicas e competitivas, acredito serem as qualidades apontadas por Paulo Freire imprescindíveis para a profissionalização docente no contexto da contemporaneidade e de seus novos modelos sociais, aos quais a escola e os professores enquanto profissionais estão inexoravelmente ligados.

A conscientização sobre a profissionalização docente pode ser um dos meios através dos quais os professores podem compreender as possibilidades e limitações de seu trabalho, ajudando-lhes a se posicionar melhor diante dos aspectos bem sucedidos e dos tropeços relacionados a suas ações, evitando posturas e representações muito subjetivistas e idealizadas da profissão.

### **Contribuição da abordagem para o processo de conscientização das alunas-professoras sobre sua profissionalização**

As consequências da crise da profissionalização docente, esboçadas acima, talvez tenham influenciado a reação experimentada pelas alunas-professoras e por mim diante da imagem quasimodesca trazida por elas, anunciando a existência de um problema relativo à percepção de nossa carreira profissional.

Aquela apreciação estética mobilizou espontaneamente toda a turma provocando um misto de indignação, vergonha e escárnio com uma pitada de histeria. Como registrado no diário epistolar, para algumas aquela imagem representava um reflexo de seu inevitável destino profissional sobre o qual não podiam interferir. Estas demonstraram um sentimento de fatalismo e vitimização diante do significado da imagem. Outras defendiam que a motivação e valorização da profissão começam em cada professor. E, neste sentido, se mostravam indignadas com a divulgação e partilha daquela imagem entre os professores.

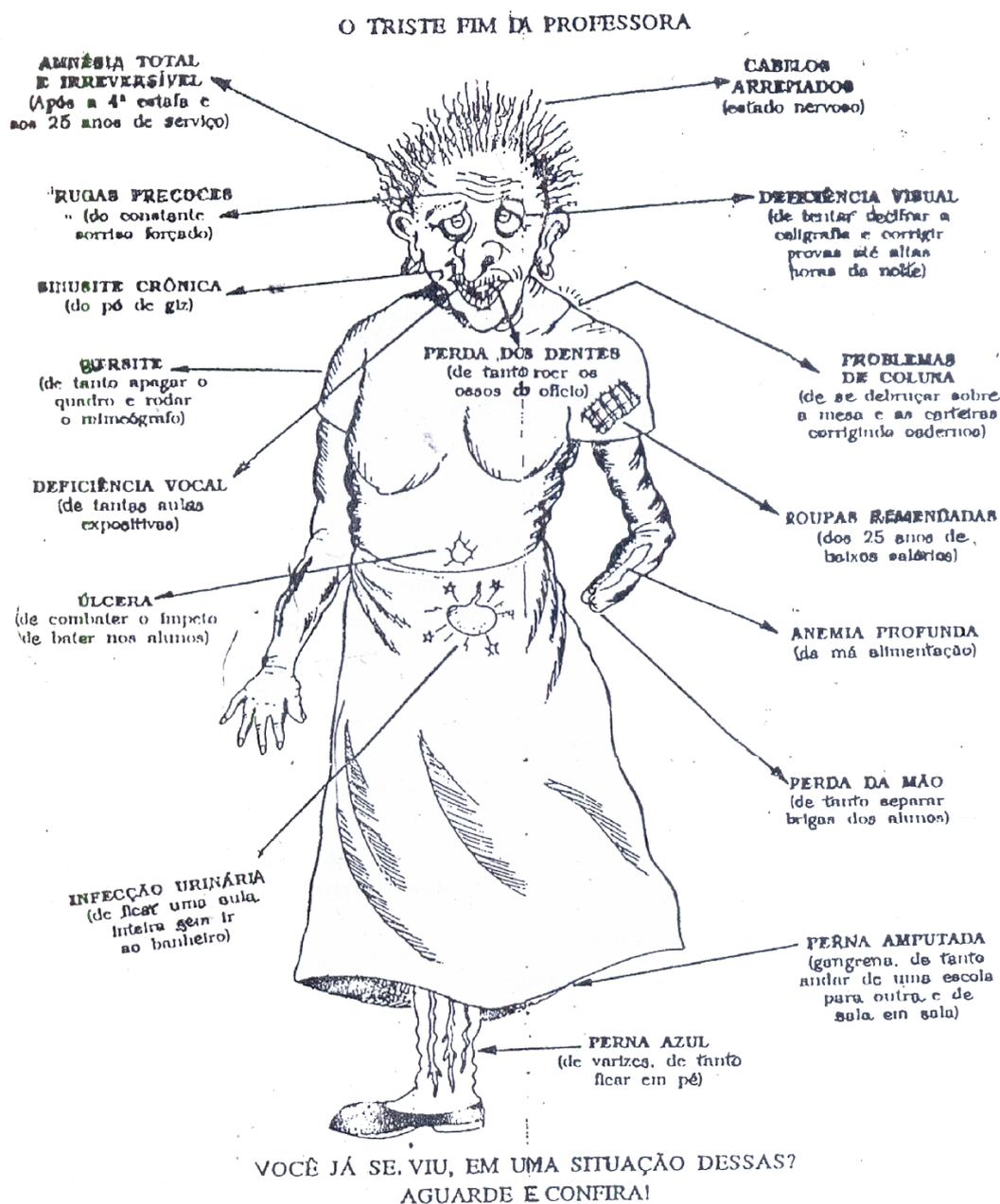


Figura 3 – Crise da profissionalização docente.

De minha parte, o efeito da apreciação estética daquela imagem foi de profundo incômodo por nos ver representadas de um modo tão grotesco. Diante da reação coletiva e espontânea, eu me assustei com a possibilidade de aquela visão dos professores sobre si mesmos ser tão forte a ponto de colocar em dúvida a razão, o sentido e a motivação de desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica.

Entender este problema, suas causas e possíveis consequências, exigia um “distanciamento epistemológico” que permitisse perceber melhor as

manifestações daqueles sentimentos de fatalismo, vitimização, incômodo e indignação. Era necessário identificar se aquele problema representava realmente uma situação-limite em que nos encontrávamos.

O fato de que indivíduos de uma área não captem um tema gerador só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar já a existência de uma situação-limite de opressão em que os homens se encontrem mais imersos que emersos. (FREIRE, 2005, p. 110)

Nos momentos catárticos de discussão, como o proporcionado pela apreciação daquela imagem, elas “admiravam” os fatos da sua realidade que se lhes refletia como se estivessem se olhando num espelho. Naqueles momentos de apreensão pessoal dos fatos, a “decifração” se limitava à simples descrição do reflexo da realidade codificada. Tal forma de apreciar a realidade era indicativa de que elas se encontravam, naquele momento de sua formação e prática pedagógica, no nível da “consciência real efetiva” marcado pelas formas ingênuas de captação da realidade objetiva (FREIRE, 2005, 2006b).

Paulo Freire argumenta que por vezes os homens se encontram de tal forma próximos da realidade, que se sentem mais como parte dela de que como seus transformadores. O que lhes dificulta o “afastamento” e a possibilidade de vê-la em perspectiva. Neste caso,

a captação dos nexos que prendem um fato a outro, não podendo dar-se de forma verdadeira, embora objetiva, provoca uma compreensão também não verdadeira dos fatos, que, por sua vez, está associada à ação mágica. [...] no domínio do pensar mágico, estamos em face de formas ingênuas de captação da realidade objetiva [...] (FREIRE, 2002, p. 32)

Havia entre as alunas-professoras a dificuldade de se distanciar da realidade à qual estavam tão intrinsecamente aderidas; de captar os nexos entre os acontecimentos e, principalmente, perceber como elas se colocavam diante desta realidade. Eu sabia da inexistência das soluções rápidas que elas muitas vezes reivindicavam e da necessidade do processo de reflexão e redimensionamento para a (re)construção de seu fazer pedagógico.

Paulo Freire fala da importância do coletivo para momentos de catarse como os que viviam aquelas alunas-professoras:

Desta forma, os participantes do círculo de investigação temática vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes. (FREIRE, 2005, p. 131)

Porém, como já foi abordado, a intervenção pedagógica não dispunha de instrumentalização teórica e metodológica, na perspectiva freireana, para desenvolver o estudo daquela realidade e identificar se aquele problema representava realmente uma situação-limite e organizar temas geradores a serem trabalhados didaticamente a partir dela.

Neste sentido, as minhas condições técnicas e emocionais como facilitadora da discussão foram essenciais para delimitar o modo de conduzi-la. Eu me questioneei sobre os efeitos que uma confrontação intencional e dirigida da imagem provocaria no grupo. Como as reações dos já descrentes na profissão, embora em situação de formação, poderiam contaminar o grupo que já estava tão potencializado para o exercício da (auto) reflexão?

Por não conseguir perceber na imagem possibilidades de soluções a estes questionamentos, escolhi fazer a reflexão a partir de um ponto de vista mais proativo sobre a profissão, tentando evitar tensões emocionais em um ambiente onde a autoestima costumava ser baixa.

Introduzi o filme na tentativa de desencadear uma reflexão sobre o modo de encarar o destino da carreira profissional. Isto porque a imagem enfatizava este aspecto, tanto que se apresentava com o título “O triste fim da professora” e trazia a mensagem: Você já se viu em uma situação dessas? Aguarde e confira. À qual elas acrescentaram a seguinte prescrição: Leia e passe!

Minha principal preocupação era contemplar as dimensões racionais e emocionais que envolviam o episódio por entender que elas não podem ser separadas no processo formativo. Abordagens apenas racionais, técnicas ignoram os aspectos pessoais que envolvem a formação e prática do educador. É preciso lidar com esta relação que é ao mesmo tempo emocional e racional; e criar condições emocionais que permitam uma abordagem racional, olhando a realidade e as relações entre os fenômenos que a formam como objetos do conhecimento.

O “distanciamento epistemológico” implica em juntar a amorosidade com uma postura crítica que considere a inteireza das pessoas. Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, nos fala sobre esse “quefazer”:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 1997a, p. 11)

Na relação com os alunos, a tentativa de encontrar esse equilíbrio entre amorosidade e rigorosidade é um aspecto a ser construído. Embora fosse coerente a preocupação em contemplar as dimensões racionais e emocionais que envolviam aquele problema sobre a profissionalização docente, ao transferir o foco da imagem do professor para a do psiquiatra no trato com seu paciente, não me dei conta de que não é o mesmo pensar a prática profissional do professor na escola e a do psiquiatra em seu consultório. Existem especificidades próprias de cada uma dessas realidades que as distinguem indubitavelmente.

A comparação entre o professor e o psiquiatra teve um quê de visão idealista e romântica da profissão porque fugiu de uma abordagem crítica sobre as razões ideológicas e culturais que resultam naquele tipo de autoimagem depreciativa representada pela figura. Razões estas de cunho mais coletivo, social de que individual. Contemplar as dimensões racionais e emocionais da formação significa contemplar também os planos coletivo e individual. E buscar o equilíbrio entre objetividade e subjetividade.

Uma formação, ainda que seja reflexiva, quando baseada fortemente no plano individual corre o risco de reforçar um “subjetivismo idealista”<sup>42</sup>: uma concepção individual e idealizada que não considera a realidade concreta em que se inserem os fenômenos objetos da reflexão sobre a prática pedagógica pode resultar

---

<sup>42</sup> O termo foi emprestado de Mikhail Bakhtin (1997). Ao tentar contribuir para a explicitação do objeto de estudo da filosofia da linguagem, este teórico marxista desenvolve uma análise geral das correntes mais importantes do pensamento filosófico-linguístico. Neste percurso, constata a existência de duas vertentes da filosofia da linguagem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Para o subjetivismo idealista a língua (analogamente à arte e à estética) é um ato de criação individual originária do psiquismo individual. “As leis da criação linguística [...] são as leis da psicologia individual.” (BAKHTIN, 1997, p. 72)

Para o objetivismo abstrato, concepção de linguagem orientada pelo racionalismo cartesiano, o que faz a língua ser objeto de uma ciência bem definida é o sistema das formas linguísticas, imutável e independente da criação individual. A língua, produto da criação coletiva, é um fenômeno social instituindo-se normativamente para cada indivíduo.

Para o autor, “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

na percepção da existência dos problemas, mas sem compreender as implicações desta percepção para a ação e a assunção de posições em relação a sua transformação.

A principal contribuição daquele episódio foi fazer vir à tona a situação e a representação das alunas-professoras diante da realidade de sua carreira profissional. As provocações e reflexões promovidas pelas atividades ajudaram-nas a avançar no seu processo de reflexão sobre a ação. Mas não a ponto de saírem do nível em que estavam naquele momento, de “admiração da realidade”, bastante evidenciado pela necessidade de catarse que a aparição da figura sugeria. Paulo Freire adverte:

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhe seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parciais do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. (FREIRE, 2005, p. 111)

A intervenção pedagógica não possuía instrumentos que permitissem ajudá-las a realizar este movimento dialético, perceber esta totalidade e adentrar no núcleo do problema. Assim, não foi possível percebê-lo sob o ponto de vista da possibilidade de gerar novos conhecimentos que permitissem agir sobre o real.

A análise feita não conduziu a uma mudança na representação das alunas-professoras sobre sua carreira profissional. A abordagem se deteve ao plano apenas reflexivo, sem se voltar para assumir posições concretas com relação à transformação da realidade. Faltou-lhe o aspecto praxiológico que não se daria só comparando, mas discutindo sobre a profissionalização a partir dos problemas concretos existentes na realidade da ação pedagógica dentro da escola.

### **Potencialidade problematizadora da abordagem**

Embora a problematização da realidade não tenha sido o recurso utilizado, é interessante pensar que abordagem problematizadora da prática das alunas-

professoras a situação potencializava de maneira a: reconhecer e levar em consideração os conhecimentos prevalentes das alunas-professoras sobre o fenômeno estudado e sua inserção na realidade; levantar questionamentos geradores de novos conhecimentos; utilizar os conhecimentos construídos para compreender outros fenômenos e situações; e aplicá-los na busca pela transformação do fenômeno estudado e da realidade de maneira geral.

Antes de tudo, é importante entender que nem sempre indivíduos em situações-limites conseguem se expressar sobre seu incômodo. E aquilo que não consegue ser dito não pode servir como ponto de partida para problematizações da realidade, gerando temas a serem trabalhados tomando os conteúdos didáticos. Em casos assim o educador constrói a problematização a partir de um tema sobre o qual as pessoas possam falar e que as ajude a construir conhecimentos. No processo, os educandos vão adquirindo conhecimentos que possibilitam olhar o objeto de incômodo a partir de um novo olhar.

Neste sentido, se o sentimento de fatalismo e vitimização percebido nas reações de algumas alunas-professoras, como já foi dito, fosse muito forte e se manifestasse repetidamente, perdurando o incômodo, o ponto de partida não poderia ser a gravura. Esta foi a minha aposta quando intuí que a estratégia de começar pelo filme serviria para aliviar a tensão, ganhando tranquilidade para desencadear uma reflexão mais racional após a catarse inicial provocada pela divulgação e partilha da imagem.

Porém, se uma investigação mais aprofundada apontasse que o seu sentimento de indignação significava um mal-estar com relação à profissão, mas sem vitimização, era possível começar a partir da gravura, levantando questões sobre os mitos em torno do papel do professor, por afirmação ou negação exageradas: o professor pode muito ou o professor não pode nada.

Uma possibilidade de problematização seria abordar o conceito de educação bancária e acrítica questionando até que ponto a prática pedagógica bancária é causa ou contribui para problemas como os engendrados pela figura. Quais as consequências de uma prática pedagógica pautada na transmissão autoritária do conhecimento com a participação mínima dos alunos.

Paulo Freire (1997a, p. 94) adverte: “É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade.”

Nesta mesma direção, Glória Fariñas León e Natacha de La Torre Fariñas (2002) apontam o “efeito bumerangue”: o comportamento que o professor tem em relação a seus alunos se volta contra ele mesmo como um bumerangue. Comportamentos criativos se voltam para ele positivamente, confirmam sobre ele mecanismos abertos, criativos. Porém, comportamentos autoritários freiam o seu desenvolvimento enquanto professor, por esse mesmo mecanismo psicológico que se produz e reproduz. Ou seja, o professor, trabalhando com seus alunos, ratifica comportamentos que o ajudam a desenvolver-se ou a frear seu desenvolvimento.

O desenvolvimento deste mecanismo implica um processo de educação no qual está também implícito um processo de autoeducação. O efeito bumerangue ratifica a postura autoritária ou criativa do professor, pois consiste numa retroalimentação que acelera ou paralisa seu desenvolvimento.

Questionar os efeitos de uma prática pedagógica bancária e acrítica contribuiria para colocar em pauta a parcela de responsabilidade do professor sobre sua satisfação e realização profissional.

Esta possibilidade de abordagem poderia começar por uma confrontação direta das alunas-professoras com os detalhes mais chocantes da figura grotesca, levantando algumas questões sobre, por exemplo, se existem professores naquela condição; se aquela situação só poderia ocorrer com a profissão docente; por que circulam mais piadas/anedotas deste tipo com professores do que com outras profissões até fisicamente e emocionalmente mais desgastantes. Confrontá-las com a feiúra do desenho seria uma oportunidade de fixar de forma mais permanente o problema, vendo até onde se estenderia uma possível identificação.

A problematização inicial a partir da imagem poderia provocar questionamentos e desencadear um estudo teórico sobre a profissionalização docente. Com o conhecimento construído sobre a profissionalização, seria interessante voltar para a figura para questionar como o problema era visto antes e como passou a ser considerado. Esta compreensão ampliada do fenômeno suscitaria algumas possibilidades de mudanças na visão da atuação profissional sugerindo/apontando alternativas ao fatalismo que aquela imagem representava.

**Atividades 2: análise de aula: planejamento-processo-produto**

Outra atividade problematizada abordou a importância da percepção dos nexos necessários entre as intenções, as ações e os resultados alcançados na ação pedagógica. Ela foi realizada de acordo com o planejamento da disciplina Ensino de Língua Portuguesa I (Apêndice 5) a partir da observação da prática e da análise que fiz do material registrado por elas e apresentado na disciplina. A atividade está registrada no Diário Epistolar:

*No terceiro momento realizei a atividade mais interessante do encontro. Havia selecionado um conjunto de atividades suas de produção de texto com seus alunos. Com elas desenvolvi a seguinte atividade: preparei um material para exibição em que coloquei lado a lado a proposta da atividade (o planejamento da aula ou projeto de ensino) e o texto produzido pelo aluno, em função daquela atividade proposta por ela. Foi um momento muito rico, elas puderam ver que, embora toda a boa intenção que tinham seus objetivos, algumas atividades suas surtiram um efeito não completamente esperado nos textos dos seus alunos. Vou continuar esta atividade no próximo sábado e deixarei para comentá-la posteriormente. Por enquanto quero deixar registrado como a situação de estarem sendo expostas ao grupo, coletivamente, suas atividades de sala de aula, que até agora só um pequeno grupo tinha tido acesso (cada uma delas, eu e talvez uma colega mais próxima) não criou nenhum constrangimento, não houve de imediato um clima desagradável, uma situação vexatória, pelo contrário, foi um momento de relaxamento, de construção coletiva. Não sei se posteriormente, algum episódio tenha havido neste sentido, tentarei perceber isto no próximo encontro. (Excerto do diário epistolar, 26 de julho de 2001)*

Na disciplina Ensino de Língua Portuguesa I, elas estavam (re)dimensionando seu entendimento sobre o que significa produzir um texto e quais as melhores estratégias didáticas para ensinar a fazê-lo. Quais as habilidades, os conhecimentos e os valores que envolvem a produção de texto como estratégia didática. O antigo conceito de redação estava sendo ampliado coletivamente como uma atividade que valoriza e se preocupa tanto com o processo de facção como pelo produto final.

Naquele momento de sua formação em que as reflexões teóricas as impeliam a buscar formas inovadoras de fazer a prática, conforme abordado no primeiro capítulo, elas recorriam a qualquer ajuda que parecesse funcional. E o mercado das editoras de livros didáticos, percebendo esse potencial, não hesitou em oferecer materiais didáticos improvisados e duvidosos que se propunham a suprir essa demanda.

As atividades de produção de texto, feitas com os seus alunos, que eu escolhi para trazer à discussão haviam sido inspiradas em modelos apresentados em alguns desses manuais vendidos pelas editoras. Como elas não tiveram que se preocupar em planejar as diversas etapas do processo, que já vinham detalhadamente descritas nos manuais, não conseguiram perceber os hiatos entre as intenções e o resultado evidenciado no produto final – os textos dos alunos.

O planejamento que elas fizeram não evidenciava a ideia de produção de texto como processo, suas diferentes etapas e os objetivos a serem alcançados em cada uma delas. Ele mesclava informações sobre a importância de conhecer e considerar os níveis do processo de alfabetização, leitura e escrita dos alunos e a necessidade de formar bons leitores e escritores.

*Quebrando a cabeça* sobre como fazer isso, elas tentaram estratégias que por fim não estimulavam a escrita espontânea e a refacção e melhoramento do texto. O produto final foram listas de palavras e frases curtas, sem ligação entre si, que ajuntadas não continham uma mensagem, ou seja, não eram textos.

Durante a reflexão coletiva promovida pela exibição do material elas puderam perceber que havia uma fragmentação entre os objetivos estabelecidos e o produto alcançado. E ficaram perplexas porque julgavam ter alcançado plenamente os objetivos que estabeleceram.

Em termos de captação do problema e transformação dele em uma codificação que permitisse às alunas-professoras olharem a sua realidade, a estratégia funcionou bem. Aquele era um conteúdo bastante significativo para elas e a estratégia usada pretendeu ajudar na construção de uma visão mais unificada do processo de ensino; e a perceber, pelo menos, a necessária ligação entre o planejamento, a realização da atividade e o produto final, no caso, o texto dos seus alunos.

Essa atividade permitiu ampliar um pouco mais a visão que as alunas-professoras tinham de uma parcela de sua prática pedagógica. O exercício de

observação e auto-observação ajudou-as a se distanciar da realidade para percebê-la. Porém, eu poderia tê-las provocado a tentar fazer a atividade novamente, incorporando as necessárias modificações, para discutirmos posteriormente os resultados alcançados. Como a estratégia não promoveu esse exercício de ação-reflexão-ação, elas não puderam ir além em seu processo de construção do conhecimento saindo de uma visão apenas superficial – “admiração” – da realidade de sua prática para a “ad-miração” – percepção dos nexos entre os fenômenos estudados. Ou seja, o exercício de ação-reflexão-ação poderia tê-las ajudado a alcançar a “re-ad-miração”, a “consciência máxima possível” sobre o assunto estudado.

***Bloco 2: atividades de compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica***

O exercício de reflexão coletiva que vinha se desencadeando foi mostrando que abordar os problemas do cotidiano das salas de aula das alunas-professoras não era suficiente para promover a construção do conhecimento teórico sobre a prática, o que garantiria um salto qualitativo para a sua formação. Então, minhas ações foram acontecendo no sentido de dar conta desta necessidade formativa.

Algumas estratégias criadas, então, concorreram para ajudar as alunas-professoras a transformarem paulatinamente saberes da experiência em conhecimentos embasados nas teorias que fundamentam a prática pedagógica. A mais utilizada foi a construção coletiva, no pequeno e no grande grupo. E o registro escrito foi o principal veículo dessas reflexões.

Uma sequência de atividades realizadas contemplou estes propósitos estratégicos: um exercício de auto-observação, relato e reflexão feito durante a disciplina Ensino de Língua Portuguesa I levou à discussão, na disciplina Prática de Ensino, sobre alguns conceitos teóricos veiculados pelo curso; e, como tentativa de fazer uma síntese de todas essas discussões e dos conhecimentos teóricos construídos, ocorreu a elaboração coletiva de um quadro conceitual com correntes da psicologia e tendências pedagógicas.

**Atividade 1:** relato de aula e reflexão sobre o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam

Numa atividade realizada na disciplina Ensino de Língua Portuguesa I, propus às alunas-professoras que relatassem o que foi ensinado e refletissem sobre o que os alunos aprenderam durante uma atividade de leitura e produção de textos feita por cada uma delas em suas salas de aula. O objetivo era trazer a discussão promovida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre as diversas dimensões que envolvem o conhecimento: há, no conhecimento veiculado pela escola, uma ênfase na dimensão conceitual em detrimento de habilidades e valores que nem sempre são explicitadas pelos professores em seus planejamentos e na mediação pedagógica.

Para realizar a análise dessa atividade lancei mão do planejamento da disciplina Ensino de Língua Portuguesa I (Apêndice 5), do relato no diário epistolar e da gravação da discussão de uma dupla de alunas-professoras (Apêndice 6), durante a sua execução. A estratégia didático-pedagógica utilizada buscou proporcionar a discussão coletiva de maneira a propiciar a troca e a ajuda mútua. Inspirada nas estratégias didáticas que vivenciara em minhas interações com o GEPEM, organizei uma sequência de atividades de reflexão do pequeno grupo para o grande grupo: a atividade foi feita, primeiro em dupla. Em seguida, as sínteses de cada dupla foram levadas para a discussão no grande grupo.

Na tentativa de realizar a tarefa que eu propus (identificar o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam), a dupla de alunas-professoras que teve sua interação gravada buscou identificar nos relatos uma da outra quais conteúdos das diversas áreas do conhecimento tinham vindo à tona e sido explorados na atividade. Então, sua discussão girou em torno dos conhecimentos que podem ser acionados numa aula, mesmo quando o professor não tem total consciência disso.

Alguns trechos da gravação revelam que o que elas julgaram que os alunos aprenderam estava entranhado com o que elas acreditavam ter ensinado. Esta compreensão aligeirada de como se dá o processo de ensino-aprendizagem está relacionada com a formação conteudista, abordada brevemente no primeiro capítulo. Ela carrega uma concepção de educação escolar na qual o conhecimento

supostamente ensinado e, portanto, aprendido se resume em conteúdos didáticos preestabelecidos.

“Neste sentido, o ensino pauta-se primordialmente no discurso explicativo dos conteúdos tradicionais dos livros didáticos e suas respectivas sequências.” E o livro didático é visto “[...] como a fonte preferencial de informação científica para professores e alunos e, portanto, principal aliado na elaboração dos currículos.” (NASCIMENTO; SARAIVA dos SANTOS, 2010, p. 2)

Em função da dificuldade de realizar a tarefa proposta, o caminho mais *fácil* parece ter sido identificar os conteúdos abordados durante a aula analisada. As alunas-professoras basearam-se então no referencial de conteúdos que já possuíam das diversas áreas com as quais trabalhavam para estabelecer o que haviam ensinado e os alunos, como consequência óbvia, tinham aprendido. Em nenhum momento da reflexão elas tentaram separar as duas dimensões para refletir sobre a aprendizagem dos alunos.

Além disso, demonstraram fragilidade na compreensão do conceito de interdisciplinaridade quando chamaram a atividade relatada de interdisciplinar por terem tentado abordar conteúdos de diversas áreas do conhecimento de maneira a integrá-los na compreensão do tema estudado através da estratégia de leitura e produção de textos.

Todas as dificuldades e a fragilidade dos conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica ainda em construção não foram suficientes para suplantar a empolgação e motivação da dupla de alunas-professoras em realizar a discussão. A transcrição da discussão revela que o debate ajudou a que cada uma, pelas indagações e sugestões, potencializasse suas reflexões sobre a aula descrita e ajudasse a colega a fazer o mesmo.

A interação permitiu a coragem, a segurança e a motivação para que procurassem e encontrassem avanços e desafios em seu relato e em sua ação pedagógica. Permitiu também que elas refletissem sobre as mudanças que vinham acontecendo na sua prática pedagógica tentando identificar os conceitos e as concepções teóricas por trás dessas mudanças.

Desafiada a utilizar os conhecimentos construídos durante o curso para aplicá-los na compreensão daquela situação específica (distinguir o que foi ensinado e o que foi aprendido durante a realização de uma atividade), através do relato e da reflexão coletiva, a dupla pôde trazer à tona alguns dos seus conceitos e

concepções sobre ensinar e aprender; e levantar hipóteses sobre eles. Alguns desses conceitos e concepções estão mais explicitados no relato da gravação: a importância, os motivos e as motivações para realizar inovações pedagógicas; formação crítica e cidadã e mudança de atitudes; contextualização da realidade dos alunos e valorização de seus conhecimentos prévios como instrumentos de acesso ao conhecimento científico; interdisciplinaridade e integração de conteúdos; construção versus transmissão de conhecimentos.

Porém, embora o planejamento da atividade explicitasse a preocupação em verificar a ajuda mútua, minha dificuldade em coordenar aquele processo de construção de conhecimentos fez com que eu deixasse a dupla trabalhando a maior parte do tempo sem a minha intermediação. Talvez por saber que se tratava de alunas bastante potencializadas para a reflexão sobre a prática, eu as deixei trabalhando autonomamente.

Algumas das razões desta minha atitude foram a dificuldade, que assim como elas eu também senti, de utilizar instrumentos e estratégias de organização do conhecimento e de avaliação. E, em decorrência, de ter a visão do processo de construção e perceber que conhecimentos elas estavam trazendo à tona ou poderiam estar construindo durante aquela interação, conforme abordei no segundo capítulo. Estas dificuldades me impediram de tomar decisões durante o processo de maneira a redirecionar a discussão para o que havia sido proposto.

Assim, não pude ajudá-las a perceber as especificidades dos processos de ensinar e de aprender. Nem aproveitei para lançar questões desafiadoras que corroborassem ou inviabilizassem os seus conhecimentos e as suas hipóteses iniciais sobre esses processos de maneira a gerar novas hipóteses.

Estas lacunas poderiam ter sido reduzidas durante a discussão no grande grupo. Para isso era preciso que eu as tivesse percebido e me preparado para abordá-las no momento da interação coletiva. De qualquer maneira, não disponho de nenhum registro da atividade que sucedeu a discussão das duplas.

**Atividade 2: elaboração de quadro organizador das concepções teóricas**

A atividade relatada anteriormente evidenciou a necessidade de colocar em discussão os conceitos e concepções teóricas que embasavam a prática das alunas-professoras. Na discussão gravada, por exemplo, a dupla demonstra uma larga utilização de termos e expressões veiculados pelo Curso de Pedagogia (conhecimentos prévios, diálogo, interdisciplinaridade, formar o cidadão crítico, ensino construtivista versus ensino tradicional) sem que fique evidente um domínio dos conceitos e concepções teóricas em que se inserem essas expressões e esses termos.

Pensei, então, a realização de uma atividade que colocasse em discussão algumas dessas expressões e concepções. Para levantar dados que permitissem a elaboração de situações-problemas que os colocassem em discussão, elaborei um questionário para ser respondido pelas alunas-professoras sobre esses conceitos. (Apêndice 7)

O questionário serviu para registrar os conhecimentos das alunas-professoras, explicitados em seu discurso. Não há registros no diário epistolar sobre a elaboração de situações-problemas a partir deles nem sobre a sua utilização como recurso didático.

Na disciplina Prática de Ensino II, conforme registrado no diário epistolar (Apêndice 8), coloquei em discussão o conceito de interdisciplinaridade, um tema bastante recorrente naquele momento em que os professores eram instigados a utilizar os projetos de ensino como recurso didático e as ideias de abordagem temática e integração de conteúdos estavam bastantes presentes, sendo que esta última muitas vezes era confundida com interdisciplinaridade. Havia inclusive uma expressão comumente usada entre os professores do Ensino Fundamental: *É preciso interdisciplinar os conteúdos!* Expressão que, além de equivocada, era pitoresca.

O diário epistolar registra que a discussão que realizamos sobre este conceito foi insuficiente e não houve mais tempo para retomá-la, pois o semestre letivo havia acabado (Apêndice 9). A adequação da intervenção à estrutura do curso tinha suas limitações. A maior delas era a questão dos prazos: a reflexão e a construção sistematizada dos conhecimentos sobre a prática aconteciam dentro das

disciplinas, com datas marcadas pelo PROFORMAÇÃO e tinham que se render aos limites de tempo e espaço disponíveis. Era preciso trabalhar dentro desta limitação espaço-temporal.

A dificuldade de colocar em discussão os conceitos e concepções que elas trouxeram à tona na atividade anterior se localizava para além da questão do tempo. Eu conseguia localizar a insuficiência da compreensão dos conceitos e concepções explicitados em seu discurso durante sua atuação no curso e na sua prática pedagógica; porém, não conseguia relacioná-los e encontrar o núcleo fundamental dessa limitação teórica.

A dificuldade de perceber quais conhecimentos estavam sendo construídos; visualizar a dinâmica do processo e adaptar as estratégias às condições disponíveis me impediu de estabelecer uma continuidade das discussões entre os semestres que permitisse a construção do conhecimento em longo prazo. Diante de cada dificuldade enfrentada eu tendia naquele momento da intervenção a abandonar a abordagem pensada sem ter esgotado toda a sua potencialidade.

Embora não tivesse total consciência daquelas minhas dificuldades e das limitações que elas impunham à intervenção, percebia que era necessário construir uma compreensão mais sistêmica das concepções teóricas por trás das práticas pedagógicas.

Foi com a intenção de sistematizar todas as discussões sobre o assunto que pensei, para finalizar a disciplina Prática de Ensino II, a elaboração coletiva de um quadro conceitual que relacionasse concepções teóricas e sua aplicação didática (Apêndice 9). A justificativa que apresento a seguir, explicitada no planejamento da atividade (Apêndice 10), revela a intenção de ajudar a construir uma visão mais sistemática dessas concepções:

Durante a etapa de coleta de dados, as professoras-alunas apresentaram, em seu discurso, dificuldade de compreensão e de diferenciação entre diversas concepções teóricas: cognitivismo ou construtivismo (Piaget); psicogênese da língua escrita (Ferreiro); humanismo (Paulo Freire); e histórico-culturalismo (Vigotski), achando tratar-se da mesma e generalizada coisa: CONSTRUTIVISMO. Assim, diziam-se professoras construtivistas, pois adotavam estes autores e seus conceitos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Uma intervenção reflexiva faz-se necessária para que possam perceber com clareza as diferentes contribuições teóricas que podem tomar para seu trabalho, na busca da construção de sua autonomia intelectual e profissional.

Era visível, naquele momento, a confusão teórica que as alunas-professoras faziam entre diferentes correntes da Psicologia da Educação e da Pedagogia e a ênfase nos aspectos psicológicos em detrimento de uma visão mais ampla que permitisse análises mais complexas da educação e do processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento da atividade apontava a intenção de criar estratégias que permitissem a compreensão dessas concepções e de generalização dos conhecimentos, visando construir um marco teórico conceitual necessário ao trabalho pedagógico do professor.

A atividade de elaboração do quadro conceitual aconteceu na perspectiva da construção de conhecimentos através de interações coletivas. No pequeno grupo elas tentaram lembrar o que sabiam de cada corrente a respeito de desenvolvimento, aprendizagem, ensino e interação.

O diário registra como, nesse momento, elas procuraram recorrer a anotações, textos e qualquer material disponível que lhes ajudasse a lembrar/resgatar aqueles conhecimentos. E como eu intervi para que elas fizessem a tarefa contando apenas com a ajuda umas das outras, mesmo que isto resultasse em lacunas e incompletudes.

No grande grupo, fizemos a discussão e montagem do quadro organizador utilizando as informações que elas juntaram no pequeno grupo. No encontro seguinte eu apresentei o quadro digitado e algumas correções e complementações que fiz (Apêndice 11).

A análise que faço do quadro organizador das concepções teóricas refere-se ao seu conteúdo e à estratégia usada para sua construção.

O diário epistolar traz registrado o desafio que representou para as alunas-professoras fazerem a generalização dos conhecimentos construídos no curso e a aplicação deles à compreensão da prática pedagógica (Apêndice 9). Traz também a verificação das lacunas existentes no conhecimento já sedimentado e a tentativa de contribuir para a redução dessas lacunas.

A mais evidente dessas lacunas foi a compreensão aligeirada que as alunas-professoras demonstravam sobre o construtivismo. Embora os teóricos e as teorias em pauta considerem a importância do processo de construção do conhecimento e, portanto, de alguma forma coadunem com a ideia de construtivismo, a diferença entre seus aportes reside na abordagem epistemológica

e na dimensão que cada um dá e esse processo. Eu quis realçar algumas dessas especificidades na elaboração do quadro.

Um dos aspectos realçados foi a dificuldade de delimitação das fronteiras entre as disciplinas. A compreensão da contribuição dos elementos específicos de cada concepção teórica exige a compreensão das proximidades e distanciamentos entre elas. Inclusive das influências entre algumas.

No momento da elaboração coletiva do quadro organizador, foi desafiante estabelecer essas delimitações respeitando ao máximo as aproximações e distanciamentos. De maneira que o quadro organizador não comporta o delineamento de algumas dessas fronteiras que foram debatidas durante a elaboração da atividade.

Um exemplo desta dificuldade foi a análise da concepção de interação na Psicogênese da língua escrita. Como essa concepção é influenciada pelo pensamento de Piaget e Vigotski, a ideia de interação entre sujeito e objeto do conhecimento necessita considerar o meio histórico, social e cultural em que ela acontece. Não foi possível, durante a realização da atividade, utilizando o recurso digital disponível na ocasião, evidenciar essa influência no quadro organizador.

Um aspecto a ser considerado é que, em detrimento da identificação da necessidade, o quadro organizador não contemplou o conceito de interdisciplinaridade. De qualquer maneira, contemplar este conceito na elaboração do quadro, embora ajudasse à percepção de suas bases teóricas, não seria suficiente para compreender qual o significado de sua efetivação como prática pedagógica de construção de conhecimentos. Esta compreensão exige o aprender a fazer, fazendo.

Outro desafio foi evidenciar a transposição da produção científica para aplicação no trabalho pedagógico. Para dar conta deste desafio, o quadro foi dividido em duas partes. Como o objetivo era partir dos conhecimentos que as alunas-professoras já possuíam para tentar organizá-los, foram esses conhecimentos que delimitaram o conteúdo do quadro organizador.

Mesmo dentre esses conhecimentos, alguns eram muito fragmentados como, por exemplo, o conhecimento sobre as teorias de Paulo Freire de quem elas haviam lido quase nada. Os conhecimentos que trouxeram à tona se restringiam à nomenclatura de alguns termos como diálogo, conscientização, criatividade, palavras e temas geradores. E alguns conceitos universalizados por expressões

como, por exemplo, educação bancária, relação educador-educando (Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão).

Meu conhecimento sobre as teorias de Paulo Freire também era limitado. Como grande parte dos educadores, eu tinha um conhecimento generalista sobre seu pensamento resultante da leitura parcial (em termos de extensão e profundidade) de seus livros mais conhecidos. A leitura do terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido* e do livro *Pedagogia da Autonomia*, que fazia durante e para tentar fundamentar teórica e metodologicamente a intervenção pedagógica ainda não me permitia compreender as principais contribuições do autor, algumas das quais hoje tomo para construir esta tese. Diante dessa dificuldade recorri à interação com alguns colegas de trabalho com maior experiência na leitura deste teórico na tentativa de completar as lacunas (as delas e as minhas) sobre este pensamento.

No quadro organizador das concepções teóricas, assim como no documento que registrou as intenções da atividade, apresento o humanismo marxista como a corrente de pensamento na qual Paulo Freire ancora suas reflexões teóricas. Convém fazer uma análise mais cuidadosa dessa interpretação.

Paulo Freire usa em suas obras com mais persistência o termo humanização, se referindo a ele como a necessidade de os homens transformarem sua realidade, se conscientizarem e emergirem da condição de opressão. Por vezes usa também, neste sentido, o termo humanismo. Porém, sempre alertando para a existência de uma possível concepção abstrata de homem inclusa neste termo. “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.” (FREIRE, 2005, p. 97). Para contrapor-se a esta concepção, sempre que usa o termo humanismo, adjetiva-o criando expressões do tipo “humanismo verdadeiro” (FREIRE, 2002, p. 43).

Nesta perspectiva, o empenho do educador humanista consiste em contribuir para a conscientização da situação de opressão não pelo depósito de conteúdos, típico da educação tradicional comprometida com o ideal de formar o “bom homem”, mas pelo diálogo (como ato cosnoscente) com o qual poderão os homens conhecer a realidade e “[...] os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão.” (FREIRE, 2005, p. 99).

Na direção da humanização (ou do humanismo verdadeiro) de que fala Paulo Freire, Ernani Maria Fiori (2005) atribui o termo hominização. “A “hominização” não

é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história.” (FIORI, 2005, p. 13). É através da intersubjetividade conscientizadora que acontece o processo histórico de humanização. Este processo “Está nas origens da “hominização” e anuncia as exigências últimas da humanização.” (FIORI, 2005, p. 17).

Em *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 2006b, p. 81), Paulo Freire também usa o termo hominização, baseado no pensador cristão Theilard de Chardin (1963), ao abordar os aspectos culturais e históricos que diferenciam o homem dos outros animais.

Como afirmam Marta Pernambuco e Gouvêa da Silva (2009), o pensamento de Paulo Freire, como todo pensamento concreto, está sempre em evolução. A complexidade de sua obra explica e justifica a diversidade de influências tais como o pensamento cristão, a metodologia fenomenológica de Hegel, o existencialismo e o marxismo.<sup>43</sup>

Antônio Joaquim Severino (1997) assim o coloca:

É também sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Reglus Freire para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização. (SEVERINO, 1997, p. 216)

Neste sentido é difícil rotulá-lo, ainda que para fins didáticos, sob uma única corrente de pensamento. Seu compromisso com a humanização (ou com um humanismo verdadeiro), no entanto, fica claro e é testemunhado em toda sua vasta obra.

---

<sup>43</sup> Paulo Freire assim se manifesta sobre as influências ao seu pensamento: “Talvez eu pudesse repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que expressa bem a minha experiência: indiscutivelmente, eu fui na minha juventude, ao camponês, ao operário, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remeteu a Marx. É como se os camponeses e operários me tivessem dito: “Olha, Paulo, você conhece Marx?” Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e os operários... Comecei a ver certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a pensar: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que eu sou hoje um *expert* em Marx, ou que sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer que alguém é marxista. É a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-se cristão. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram no plano intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário”. (Por Lígia C. Moraes Leite, USP, in: *Educação & Sociedade*, n. 3, maio 1991, p 73-75.)

A intuição de que as abordagens utilizadas até então ainda não eram suficientes para dar conta de uma compreensão mais sistêmica das concepções teóricas por trás das práticas pedagógicas e a percepção da necessidade, apontada por Paulo Freire (2005), de agrupamento dos temas em círculos concêntricos em que cada um precisa conduzir a outros, me estimularam a pensar a estratégia de construção do quadro-síntese das concepções sobre ensino e aprendizagem.

Agora percebo mais claramente que depois das dificuldades enfrentadas durante as atividades anteriores, aquele foi o primeiro momento da intervenção no qual eu percebi melhor as relações entre a realidade da prática pedagógica das alunas-professoras, os conhecimentos que elas evidenciavam sobre essa realidade, os conhecimentos teóricos veiculados pelo curso, os conteúdos necessários a serem trabalhados e os “aspectos epistêmicos” (DELIZOICOV, 2008, p. 51; ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002, p. 177-189) envolvidos na construção dos conhecimentos.

Identifico estes últimos como a importância de as alunas-professoras terem consciência de que estavam construindo conhecimentos teóricos sobre sua prática; e a importância de identificar os aspectos históricos e ideológicos relativos aos conhecimentos teóricos a que estavam tendo acesso. Por exemplo: os diferentes contextos em que cada concepção foi construída; as contribuições e limitações de cada uma; a compreensão de que elas não são verdades absolutas e nem receitas a serem seguidas; que podem ser tomadas como referência para pensar a prática num exercício criativo de relação teoria-prática feito pelo professor.

Hoje percebo que a situação-limite na qual elas se encontravam naquele momento do seu processo de construção do conhecimento e de formação era a necessidade de uma compreensão mais sistêmica das concepções teóricas por trás das práticas pedagógicas. Então, a decisão de elaborar o quadro conceitual com o tema Concepções sobre ensino e aprendizagem teve sua importância pela potencialidade problematizadora e relação com a prática.

A construção do quadro representou um grande desafio cognitivo para as alunas-professoras, pois sua solução exigia conhecimentos que elas tinham acesso no curso, mas ainda não estavam totalmente sedimentados de maneira a serem explicitados confiantemente em seus discursos. A reflexão coletiva, primeiro no pequeno e depois no grande grupo ajudou a trazer à tona suas hipóteses e conhecimentos prevalentes sobre as concepções de ensino e aprendizagem.

Considerando o erro como uma possibilidade de aprendizagem, após o levantamento dos conhecimentos no pequeno grupo, fui tentando lançar questões que corroborassem ou colocassem em xeque suas hipóteses e conhecimentos na tentativa de ajudá-las a perceber as características de cada concepção, as relações entre elas e sua aplicabilidade para a compreensão e ação pedagógica. Porém, não tenho certeza se as perguntas que lancei problematizaram todas estas três intenções que apontei imediatamente acima ou se algumas apenas ajudaram a informar.

As atividades voltadas para a compreensão das teorias que embasam a prática pedagógica analisadas acima buscaram ajudá-las a realizar o processo dialético de análise, análise e síntese da totalidade que estava sendo objeto de reflexão de maneira a lançar mão dos conhecimentos já existentes sobre a ação – tanto os experienciais quanto os teóricos – para aplicá-los na construção de novos. Na tentativa de promover a construção do conhecimento teórico sobre a prática pedagógica, as alunas-professoras foram convidadas a refletir sobre a realidade dessa prática a partir de seus conhecimentos prevalentes sobre ela. As situações didáticas envolveram a utilização da base teórica promovida pelo curso para a construção e reconstrução de conhecimentos. As atividades foram pensadas de maneira a contemplar reflexões coletivas no pequeno e no grande grupo e houve a tentativa, embora com dificuldade, de generalização e aplicação de conhecimentos já existentes/sedimentados para a construção de novos.

Durante a realização dessas atividades fui percebendo cada vez mais a importância de acrescentar sistematicamente o registro escrito, tanto o individual quanto os feitos coletivamente, à discussão nos pequenos e no grande grupo. Esta estratégia permitiria o desenvolvimento cada vez maior da capacidade de realizar a reflexão sobre a ação, ajudando aquelas alunas-professoras em formação a se construir enquanto pensadoras de seu fazer.

### ***Bloco 3: Atividades de construção teórica sobre a prática pedagógica***

A observação crítica e a compreensão das bases teóricas da prática pedagógica, ainda que parciais, apontavam para a necessidade de uma síntese dos

conhecimentos resultantes desse processo. Para operacionalizar essa síntese, busquei promover estratégias que consolidassem a utilização sistematizada do registro escrito como instrumento de auto-meta-reflexão. Ao fazer isto, fui cada vez mais compreendendo a importância da relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual promovida pelo registro escrito para o processo de construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica.

***Atividade 1: elaboração do memorial de formação***

O exercício do registro escrito foi um marco da intervenção pedagógica que realizei. O programa da intervenção (Apêndice 1) aponta:

[...] a importância do registro e do relato das experiências, passadas e atuais do seu cotidiano profissional e de sua vida, por sabermos da importância de se conhecer sua história de vida para compreendermos (ele mesmo e o grupo) as opções conceituais e pragmáticas que marcam seu trabalho. O diálogo sobre essas experiências existenciais poderá facilitar o processo de redimensionamento da prática pedagógica.

Durante a intervenção pedagógica, o exercício de ver, ouvir, registrar e refletir passou a tomar cada vez mais sentido à medida que se sucediam as situações coletivas e individuais de reflexão. Fui percebendo que descrever as situações vividas permitiria àquelas alunas-professoras conseguirem se distanciar pouco a pouco do cotidiano de sua prática e olhá-la de uma maneira cada vez mais crítica e reflexiva. Pelas minhas experiências anteriores com a prática de produção de textos eu acreditei no valor do registro escrito para o processo de construção do conhecimento que estava ali se desencadeando.

Procurei acrescentar à abordagem do trabalho no pequeno e no grande grupo a escrita como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Cada aula de cada disciplina contemplou pelo menos um momento para a escrita de relatos, reflexões e impressões pessoais sobre o tema discutido.

As atividades que envolveram a escrita mais sistematicamente foram os relatos de experiências, diários, diagnósticos dos alunos e o resgate de suas memórias de escolarização, prática pedagógica e acadêmica para elaboração do memorial de formação.

No começo, as atividades de escrita eram mais assistemáticas. Eu objetivava convencê-las da importância da escrita como instrumento de reflexão e conquistar o seu interesse pelo exercício. Intencionava também estimulá-las a escrever relatos e diagnósticos de suas ações pedagógicas dos quais poderiam emergir dados da sua realidade.

As primeiras tentativas de registrar o cotidiano de sua prática pedagógica foram desafiadoras. Elas manifestavam informalmente suas dificuldades e inseguranças em escrever, especialmente quando para a leitura de outrem. O hábito e as habilidades que procuravam desenvolver em seus alunos, não encontravam em si mesmas.

Pouco a pouco, muito timidamente, fui conseguindo animá-las para o exercício. Havia o trabalho de conclusão de curso que seria um memorial acadêmico e a perspectiva de escrevê-lo nos assustava. A mim também porque, como professora de prática de ensino, seria a orientadora do memorial de todas elas. Eu sabia, por experiência pessoal e profissional, que os conhecimentos de conceitos, habilidades e valores relacionados à escrita só se constroem com o exercício: a escrever só se aprende escrevendo. Portanto, tratei de conquistá-las, convencê-las e procurar dar-lhes o suporte necessário.

A elaboração do memorial de formação<sup>44</sup>, tarefa obrigatória do Curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO/UERN, foi o meio através do qual pude vislumbrar o processo de síntese dos conhecimentos construídos até então e a tentativa mais sistematizada de aplicação destes para refletir teoricamente sobre a ação, sobre a formação e sobre o próprio processo de reflexão.

O processo de elaboração do memorial permitiu a percepção mais apurada do exercício de escrita como um instrumento de reflexão: a metarreflexão, em que o sujeito vai se percebendo cada vez mais enquanto construtor teórico de sua prática pedagógica. Apresento agora algumas atividades realizadas para implementar esta elaboração.

Durante a disciplina Ensino de Língua Portuguesa I (no 5º período do curso) as desafiei a fazer um relato de suas memórias do momento em que elas se iniciaram na leitura e na escrita. Elas recorreram às fontes disponíveis de sua

---

<sup>44</sup> A análise se refere às atividades implementadas para a elaboração do memorial e não aos conhecimentos sistematizados nos documentos feitos pelas alunas.

historia de vida: familiares e antigos professores que ajudaram a reconstituir momentos vividos há tanto tempo.

Para que se sentissem encorajadas a escrever dei-lhes como suporte a sugestão de, inicialmente, não se deterem à forma e sim deixarem fluir as emoções e as memórias que resgatassem sozinhas ou com ajuda. Elas já tinham confiança suficiente em mim para acreditarem que não seriam *cobradas* naquele momento quanto à forma da escrita de seus textos.

Na disciplina Ensino de Língua Portuguesa II (no 6º período), os textos feitos por elas foram o material usado para colocar em discussão os seus conhecimentos prevalentes e hipóteses sobre a leitura, a escrita e a alfabetização a partir de suas experiências pessoais.

Começamos esta atividade apresentando os relatos de suas memórias de iniciação na leitura e na escrita para o grande grupo. Naquele momento, a audição dos relatos (inclusive a audição de si mesmas) já ajudava ao esforço mental de resgatar suas próprias memórias. Estas memórias se detiveram, sem que eu sugerisse, às experiências escolares do contato inicial com o mundo da leitura e escrita: professoras, métodos, cartilhas. Então,

*[...] após a leitura no grande grupo, recomendei que elas lessem o texto A importância do ato de ler, do livro de mesmo nome de Paulo Freire, em que ele faz uma reflexão sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra, através de suas memórias de estudante e professor. (excerto do diário epistolar, 19 de janeiro de 2002.)*

A leitura foi feita em pequenos grupos e, a partir dela fomos para o grande grupo discutir, baseadas nos argumentos de Paulo Freire (1992a), sobre nossas próprias experiências de leitura. A reflexão coletiva instigou a que elas procurassem na memória vivências que significassem também a leitura de mundo: os conhecimentos construídos fora da escola.

A maioria encontrou, guardados na memória, fatos que serviram para ilustrar suas reflexões. As falas que se sucediam iam ativando as memórias de leitura e escrita e ampliando, com ajuda de Paulo Freire, a reflexão sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra.

Pouco a pouco a discussão foi evidenciando as insuficiências do modelo de alfabetização vigente em sua escolarização. Porém, elas não deixaram de reconhecer o valor das experiências, interações e construções de sua trajetória

escolar de alfabetização. Após esta reflexão coletiva partiram para reescrever suas memórias de iniciação na prática da leitura e escrita, agora já contemplando a leitura da “palavramundo” (1992a).

A atividade permitiu às alunas-professoras a reflexão e o redimensionamento, ou pelo menos a percepção de algumas insuficiências existentes nas concepções que muito comumente guiam práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita. Na disciplina Prática de Ensino III, do 6º período, o texto produzido nesta atividade foi incluído na primeira parte do memorial de formação.

O memorial se constituía de três partes: Memórias de escolarização, até o ensino secundário (formação no magistério); memórias das experiências profissionais antes do curso; e reflexões sobre as experiências acadêmicas e sua contribuição para o redimensionamento da prática pedagógica. Esta estrutura potencializava a reflexão sobre a ação. Percebendo isto, como orientadora de seus memoriais, tentei aproveitar ao máximo esta potencialidade.

Durante a elaboração do memorial de formação, conhecimentos foram construídos através de diversas interações: fora da universidade (com familiares e antigos professores); com elas mesmas; coletivamente, no pequeno e no grande grupo; além das minhas intervenções como mediadora do processo.

O fato de a atividade se desenvolver no decorrer de três períodos permitiria o tempo necessário para que o processo de construção do conhecimento acontecesse sem maiores atropelos. Porém, como é comum acontecer em atividades de conclusão de curso houve uma concentração maior de trabalho no último período.

Ainda assim, o acompanhamento e a avaliação sistemáticos do processo de produção da escrita permitiram a intervenção necessária para o redimensionamento das atividades da produção textual em todas as suas etapas. Desta maneira, todas conseguiram realizar seus trabalhos de conclusão de curso em tempo hábil.

## Papel epistemológico da complementaridade entre fala e escrita

Para construir reflexões acerca da importância do registro escrito individual e da interação coletiva para o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, me detenho agora em alguns aspectos: a relação entre o pensamento e a linguagem; as especificidades da linguagem oral e da linguagem escrita; e como as interações coletivas e individuais contribuem na construção do conhecimento, da memória e da consciência.

Considerando a ação-reflexão-ação (FREIRE; 2006b; 2005; 2002) como elemento central de estudo, trago, inicialmente, algumas contribuições do histórico-culturalismo (VIGOTSKI, 1998; 1984) como um referencial afim, para iluminar aspectos da relação entre pensamento e linguagem que podem ajudar a entender o caráter epistemológico desta ação-reflexão-ação.

Para Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem não é trivial. “O pensamento não é só expresso em palavras. É por meio delas que ele passa a existir.” (VIGOTSKI, 1998, p. 156-157). Esta relação, porém, não resulta de um fluxo contínuo que começa no pensamento e se expressa na palavra:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização e um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 1998, p. 150-151)

A relação entre pensamento e palavra, como formação dinâmica que é, evolui. Modifica-se em função do desenvolvimento (filogenético e ontogenético) e do funcionamento do pensamento. Esta modificação altera a própria relação entre a

palavra e o pensamento. Para entender como ocorre esta evolução convém esboçar como se estrutura e funciona cada um dos sistemas.

Nos estudos que resultaram no livro “A formação social da mente” (1984), Vigotski chegou à conclusão de que o desenvolvimento do pensamento se dá numa espiral de maneira a avançar sempre para um nível superior. Este processo de transformação ocorre especialmente pela reconstrução interna - internalização - das operações realizadas externamente. Ele acontece à medida que os processos *interpessoais* se transformam em processos *intrapessoais*: as funções que aparecem primeiro no nível social através da construção da linguagem imediata passam gradativamente a acontecer também no nível individual através da atividade simbólica. As relações interpessoais são o ponto de partida para a interiorização do pensamento. A atividade simbólica não só *representa* o real como promove esta reconstrução interior. E esta interiorização produzida na relação intrapessoal se configura ao voltar a ser interpessoal.

Este processo psicológico de transformação, construção e reconstrução do pensamento que ocorre ao longo do desenvolvimento do indivíduo, permite o desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.” (VIGOTSKI, 1984, p. 65).

Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski concluiu que antes de ser expresso em palavras, cada pensamento, no fluxo de seu movimento interior, percorre fases e planos. “O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala.” (VIGOTSKI, 1998, p. 185).

O pensamento tem sua própria estrutura. Ele está presente na mente em sua totalidade e num só momento, embora que na fala tenha que ser desenvolvido em uma sequência. Por não haver equivalente imediato entre o pensamento e palavra, a transição de um para a outra passa pelo significado. Uma última consideração sobre a estrutura e funcionamento do pensamento é que ele é gerado por motivações, desejos, necessidades, interesses e emoções de quem o produz.

Ao contrário do pensamento, que tem uma estrutura única, a linguagem possui duas unidades separadas, dois planos, cada um com suas próprias leis e movimentos, embora formando uma unidade complexa e não homogênea. Vigotski (1998) chama esses dois planos da linguagem de fala interior e fala exterior.

O plano interior é semântico e significativo. O exterior é fonético. Os dois aspectos seguem direções opostas em seu desenvolvimento: do ponto de vista do seu plano interior, semântico, a linguagem parte analiticamente do todo complexo para as partes; do ponto de vista fonético, o desenvolvimento da linguagem começa pelas partes para formar o todo. O fato de seguirem direções opostas em seu desenvolvimento, ao invés de torná-los independentes é fator de união entre os dois. Isto por si, já mostra que “[...] a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento.” (VIGOTSKI, 1998, p. 158).

O pensamento passa por muitas transformações até se tornar linguagem. Além de encontrar nesta a sua expressão, encontra também sua forma e sua realidade. Alterações na estrutura formal (gramatical) da linguagem podem provocar alterações no seu significado. “A harmonia entre a organização sintática e a organização psicológica não é tão predominante quanto se imagina – pelo contrário, é um requisito raramente encontrado.” (VIGOTSKI, 1998, p. 159).

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe, do significado das palavras. As expressões verbais não surgem plenamente formadas. Elas se desenvolvem e se aperfeiçoam gradativamente no complexo processo de transição do significado para o som (VIGOTSKI, 1998, p. 160).

No percurso de interiorização da linguagem, os sentidos de diferentes palavras se combinam, se unificam, se influenciam, se fundem um dentro do outro, se modificam. Assim uma palavra pode absorver todas as variedades de sentido, ficando tão saturada “[...] que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior.” (VIGOTSKI, 1998, p. 183).

A fala interior é “constituída apenas por predicados” (VIGOTSKI, 1998, p. 180). Psicologicamente, ela é abreviada, com o predomínio total do sentido sobre o significado<sup>45</sup>, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase (VIGOTSKI, 1998, p. 182). “A fala interior é uma fala quase sem palavras.” Ela “[...] opera com a semântica, e não com a fonética.” (VIGOTSKI, 1998, p. 181).

O plano da linguagem que Vigotski chama de fala interior é objeto de estudos que refletem sobre sua natureza psicológica. Nos estudos da Psicologia,

---

<sup>45</sup> Cabe aqui explicitar a diferença que Vigotski estabelece entre sentido e significado. Numa palavra, o sentido predomina sobre o significado. O sentido de uma palavra “É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem varias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.” (VIGOTSKI, 1998, p. 160).

originalmente a fala interior foi caracterizada como memória verbal. Sobre esta caracterização o autor argumenta que embora a memória seja um dos constituintes da fala interior, ele não é o único. A fala interior também foi caracterizada como fala exterior truncada. Para o autor, entretanto, ela não é apenas um “pronunciar silencioso de palavras”. Nem é o momento pré-verbal da fala, indefinível, não sensorial e não motor. “Trata-se de uma formação específica, com suas leis próprias, que mantém relações complexas com as outras formas de atividade da fala.” (VIGOTSKI, 1998, p. 163-164). O autor define assim: “A fala interior é a fala para si mesmo, a fala exterior é para os outros.” (VIGOTSKI, 1998, p. 164).

Nesta perspectiva, a fala interior é a interiorização do pensamento. Ela se desenvolve num fenômeno que se dá pela transição das funções *interpsíquicas* resultantes dos processos interpessoais que acontecem no nível social para as funções *intrapsíquicas*, de maneira que a fala para si mesmo se origina da fala para os outros. (VIGOTSKI, 1998, p. 166).

A fala exterior, por sua vez, é a materialização, a objetivação do pensamento e da fala interior. Ela acontece à medida que os processos *intrapessoais* se transformam em atividades simbólicas de representação do real.

É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros. (VIGOTSKI, 1998, p. 184)

O processo complexo e dinâmico de transição entre fala interior e fala exterior, entre pensamento e linguagem é sempre intermediado pelas relações sociais de maneira que as relações interpessoais são o ponto de partida para a interiorização do pensamento e da linguagem e esta interiorização produzida na relação intrapessoal se completa com o retorno do pensamento e da linguagem para as relações interpessoais.

Do ponto de vista epistemológico, a relação entre pensamento e linguagem pode potencializar e ser potencializada pela ação-reflexão-ação uma vez que esta se refere aos homens em suas relações com o mundo. “Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem–pensamento sem o mundo a que se

referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração.” (FREIRE, 2006b, p. 59)

A consideração de que a atividade social, em seu caráter histórico, intervém na construção do processo complexo e dinâmico de transição entre fala interior e fala exterior, entre pensamento e linguagem é um aporte significativo para a compreensão empírica e teórica da importância da reflexão coletiva (no pequeno e no grande grupo) intermediada pelo registro escrito.

No caso da formação do professor, o processo de interação coletiva permite a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica na medida em que nela os sujeitos trocam experiências, estabelecem relações entre suas experiências e as dos outros, internalizam as reflexões verbalizadas, organizam o pensamento.

No processo de desenvolvimento pessoal, o grupo funciona como o outro da interação permitindo realizar operações em cooperação e contribuindo para a formação do pensamento e da linguagem. A construção individual, por sua vez, só ganha sentido quando retorna ao coletivo.

Para entender melhor a relação dialética entre a reflexão coletiva (promovida especialmente pela fala) e a reflexão individual (promovida especialmente pela escrita) convém estudar melhor estes dois processos de interação.

Em “Pensamento e Linguagem” (1998), Vigotski faz uma distinção entre diálogo e monólogo, na qual a escrita e a fala interior representam o monólogo; e a fala oral, na maioria dos casos, representa o diálogo (VIGOTSKI, 1998, p. 177). Aproveito esta distinção para abordar as características que relacionam fala interna e escrita. E fala externa, oralidade e intersubjetividade.

A interação oral que Vigotski (1998) chama de diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, possam ser vistos e ver expressões faciais e gestos; ser ouvidos e ouvir os tons de voz.

A velocidade da fala oral não favorece um processo de formulação complexo – não deixa tempo para a deliberação e a escolha. O diálogo implica o enunciado imediato, não-premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações. (VIGOTSKI, 1998, p. 179)

Em compensação, na escrita, como o tom de voz e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto é desconhecido, o autor é obrigado a usar muito mais

palavras, e com maior exatidão. “A escrita é a forma de fala mais elaborada.” (VIGOTSKI, 1998, p. 179).

Como os suportes situacionais e expressivos estão ausentes, a comunicação através da escrita só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo formas complexas e mais elaboradas de linguagem. Neste sentido o autor destaca a importância dos rascunhos: “A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental.” (VIGOTSKI, 1998, p. 179).

Isto significa que o planejamento tem um papel importante na escrita. Mesmo quando o autor não faz um rascunho, existe um plano no qual é determinado o que se vai escrever. Esse rascunho mental, segundo o autor, é uma fala interior que acontece tanto na escrita quanto na fala oral.

A respeito das contribuições do processo de elaboração da escrita, trago ainda algumas considerações de Paulo Freire (1997b). Para ele a escrita vai imprimindo um movimento epistemológico no pensamento de quem escreve. Escrever não é um ato mecânico precedido de outro mais importante, o ato de pensar organizadamente sobre um objeto.

A relação entre pensar, fazer, escrever, ler; entre pensamento, linguagens, realidade é de total indissociabilidade. Porém esta relação não se trata que o sujeito pensante se aproprie anteriormente do significado do objeto pensado, apreendendo a sua razão de ser. E, tendo o domínio desse saber sobre o objeto, passe mecanicamente a escrever o que pensou antes sobre ele. Para Freire, ao pensar, o sujeito guarda a possibilidade de escrever. E, da mesma forma, ao escrever, continua a pensar.

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997b, p. 8)

O processo de escrever começa antes mesmo da atividade da escrita propriamente dita. Os momentos que a antecedem envolvem a atuação prática e a reflexão em torno dos objetos e da realidade. Ao escrever, o sujeito continua essas reflexões sobre a prática. Portanto, em certo sentido, as reflexões registradas pela escrita são sempre provisórias, ainda que objetivadas. “É por isso que não é

possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever.” (FREIRE, 1997b, p. 9).

Outro aporte teórico que recorro para construir uma compreensão sobre o papel da escrita e da fala para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica resulta da produção científica da Psicolinguística. Embora não necessariamente esta área ancore seus estudos numa perspectiva de pesquisa em ação, de construção coletiva do conhecimento e, portanto, não seja tomada nesta tese como uma teoria interpretativa central, sua produção ajuda a entender como se dá a linguagem humana. Neste sentido, algumas reflexões de Mary Kato (1998) trazem informações importantes sobre a distinção e complementaridade entre fala e escrita.

Para a autora, oralidade e escrita possuem variações internas em função da intenção comunicativa, do contexto (social e psicológico) de sua produção, do gênero e do instrumento de registro do discurso em voga. As duas modalidades discursivas apresentam uma “isomorfia parcial” (KATO, 1998, p. 30). Ou seja, as similaridades entre elas dizem respeito principalmente ao pertencimento ao mesmo sistema gramatical e a manifestações de intencionalidades comunicativas comuns. Também são “parcialmente isofuncionais” (KATO, 1998, p. 41), ou seja, as duas possuem alguns traços comuns relativos à sua função.

Em cada uma dessas modalidades acontecem variações das atividades linguísticas provocadas pela evolução histórica, pelas diferenças sociais de sua produção e pela utilização individual de cada usuário.

As diferenças entre as duas modalidades da linguagem são acarretadas pelo uso e pelas condições de produção: dependência do contexto, grau de planejamento, submissão consciente da escrita às regras prescritivas.

A fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional. (KATO, 1998, p. 28)

Além das diferenciações já apontadas, a escrita possui outras peculiaridades: é menos dependente do contexto em que é produzida; permite um planejamento verbal mais cuidadoso, inclusive com a utilização do recurso de

apontamentos; é um produto permanente; no plano da revisão, permite uma correção não imediata das falhas detectadas (KATO, 1998, p. 31).

Por sua vez,

[...] a língua oral, por se permitir fugir ao controle das regras prescritivas gramaticais que se exercem sobre a escrita, mais conservadora, distancia-se delas de forma a abrigar subsistemas paralelos não previstos nessas normas. (KATO, 1998, p. 39)

Este aspecto dá à linguagem oral liberdade para adaptar-se aos diversos contextos de produção, permitindo, pela utilização, por exemplo, de recursos não verbais, garantir a comunicação sem estar atrelada a rígidas normas prescritivas que poderiam *limitar* a interlocução.

As duas modalidades têm características próprias que as tornam indubitavelmente relevantes e impedem a sobreposição de importância de uma com relação à outra. As diferenciações entre elas, a meu ver, forjam uma complementaridade que as tornam instrumentos por excelência de reflexão.

As características que permitem esta complementaridade se situam tanto no aspecto da funcionalidade, da função específica de cada uma, quanto nas suas intencionalidades comunicativas. A função da linguagem oral é permitir uma comunicação imediata que acontece no instante da interação com a intenção de construir um argumento, uma ideia, um discurso do qual não necessariamente se tem um registro.

Por sua estrutura e funcionamento, a linguagem oral, por si só, não se objetiva. Em função desta característica, ela não permite o resgate memorístico posterior das interlocuções estabelecidas o que, em decorrência, dificulta a possibilidade de revê-las com distanciamento e analisá-las.

Quando o processo é intermediado pelo registro, o fato de existir o registro permite o distanciamento, o retorno posterior à interlocução e o estabelecimento de outras reflexões além das produzidas anteriormente. Muito mais que permitir uma correção das falhas, o registro permite objetivar a interação verbal.

A existência de um produto permite a análise, a tentativa de encontrar a estrutura do próprio pensamento. Se a intenção é construir uma reflexão teórica a partir da interação, a escrita, como uma forma de registro, tem esta vantagem sobre a oralidade. Ela permite retomar posteriormente, com distanciamento, a interação para poder repensá-la e, neste processo, construir conhecimentos. Por outro lado, a

oralidade tem a vantagem da construção mais livre e imediata, no momento da interação. Neste sentido elas são complementares.

Outro elemento que ajuda a entender a relação dialética entre reflexão coletiva e reflexão individual no processo de ação-reflexão-ação é o papel da memória neste processo.

Na confluência entre a psicologia, a filosofia da educação e os estudos da linguagem, Ana Luiza Smolka (1999) procura estudar como a atividade discursiva, analisada numa perspectiva social, contribui para a elaboração e funcionamento da memória coletiva e individual. Fundamentada em Vigotski, Bakhtin, e nos teóricos da análise do discurso francesa, a autora reflete sobre o fato de que “[...] a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso.” (SMOLKA, 1999, p. 95).

Para a autora,

a memória se *logiciza*, se *historiciza*, em um trabalho simbólico, discursivo por excelência, que possibilita situação no tempo e planejamento na ação futura. A memória se torna prospectiva, memória do futuro. (SMOLKA, 1999, p. 95)

Assim como a palavra vai forjando e transformando a memória, a memória e as práticas vão se inscrevendo na palavra. A memória discursiva traz nela embutida “o pré-construído, o já dito, o repetível, na linguagem e no seu funcionamento.” (SMOLKA, 1999, p. 96).

O discurso que instaura e desenvolve a construção do conhecimento e a elaboração da memória se dá através de diversas modalidades de linguagem utilizadas nas situações intersubjetivas dentre as quais este estudo se detém na escrita e na oralidade.

Na intervenção pedagógica analisada, a elaboração e reelaboração da memória aconteceu no plano coletivo, através dos momentos de recuperação do vivido, como foi o caso da atividade inicial de construção do memorial, quando a fala de cada uma ajudou a ativar as memórias de leitura e escrita das demais. E no plano individual, quando a escrita ajudava a recuperar, organizar e sistematizar experiências vividas em curto e em longo prazo.

Embora a memória promovida pela prática coletiva possa se construir apenas pela oralidade, a linguagem escrita pode contribuir muito fortemente nesse processo por permitir o registro, principalmente numa sociedade em que as práticas

culturais e as relações sociais são marcadas fortemente e intermediadas pela utilização da escrita.

Além da construção do conhecimento e da memória, as elaborações inter e intrasubjetivas ocorridas pela relação entre o pensamento e a linguagem também participam da construção da consciência.

Vigotski adverte que o estudo da relação entre pensamento e a linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 1998, p. 190)

Ernani Maria Fiori (2005) ajuda a compreender o papel do coletivo e do individual para o processo de conscientização. No prefácio à *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), o autor diz da diferença entre a solidão e o isolamento para a constituição das consciências:

Na solidão, uma consciência, que é consciência do mundo, adentra-se em si, adentrando-se mais em seu mundo, que, reflexivamente, faz-se mais lúcida mediação da imediatez intersubjetiva das consciências. A solidão – não o isolamento – só se mantém enquanto renova e revigora as condições do diálogo. (FIORI, 2005, p. 16)

Precisando dos momentos de reflexão coletiva para poder constituir sua “consciência do mundo”, nos momentos de solidão os sujeitos revigoram a condição da sua “consciência de si” que, redimensionada, volta com plenitude à situação de intersubjetividade. Quanto mais presente nas situações coletivas de reflexão, mais o sujeito desenvolve sua densidade subjetiva. O isolamento, ao contrário dos necessários momentos de solidão, “não personaliza porque não socializa”.

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. [...] A convergência das intenções que o significam é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. [...] Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciências de um certo mundo comum e; nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. [...] A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra uma comprometida com a outra. (FIORI, 2005, p. 15)

Em sua dimensão de transcendentalidade, a consciência afasta o mundo de si para se constituir como consciência do mundo. Nesse “distanciamento objetivante” (FIORI, 2005, p. 20), os fenômenos são significados e expressados.

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transformadas; não é só pensamento, é “práxis”. (FIORI, 2005, p. 19)

[...] a palavra adquire autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita. (FIORI, 2005, p. 20)

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis” [...] Palavra que diz e transforma o mundo. (FIORI, 2005, p. 21)

Ao evoluir nesse caminho entre o coletivo e o individual, nesse processo de elaboração e reelaboração da consciência de si e do mundo, o sujeito realiza a análise crítica da realidade e do que ela representa. Neste processo de “re-admiração”, a consciência atua como consciência da consciência (FREIRE, 2005).

O registro escrito pode funcionar, neste sentido como um instrumento de metarreflexão. Na medida em que re-escrevem suas reflexões individuais a partir das construções coletivas, os sujeitos podem construir e reconstruir seus conhecimentos sobre a ação e a consciência de sua participação ativa e reflexiva neste processo de construção.

A intervenção pedagógica promoveu atividades em que a relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual permitiu a elaboração e reelaboração conceitual e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Através das abordagens utilizadas foi possível partir do registro escrito da situação vivida, levá-la para a discussão coletiva, primeiro no pequeno grupo. Discutir, fazer a síntese, registrar e levar para o grande grupo. Nele, discutir novamente, fazer e registrar nova síntese. E em função e como continuidade deste processo os momentos de reflexão coletiva precisaram ser permeados por momentos individuais de reescrita.

Paulo Freire fala sobre o primeiro momento da descodificação:

Aparentemente, o primeiro momento da descodificação é aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas do seu todo. (FREIRE, 2002, p. 91)

Antes, porém, deste primeiro momento em que os educandos descrevem uns para os outros os elementos que enxergam da codificação, acontece um “[...] em que as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo. Este momento, de modo geral, se dá no silêncio de cada um.” (FREIRE, 2002, p. 91).

Naquela situação, este momento silencioso da apreensão da totalidade, sem que ainda seja possível perceber em detalhes as suas partes constitutivas, acontecia quando as alunas-professoras faziam o registro escrito de suas vivências cotidianas.

As situações didáticas promovidas foram ajudando-as a “sair do reflexo da realidade” para adentrarem num exercício de “ad-miração”. Essa passagem da atitude reflexa para a “ad-miração”, que ocorre pela descrição da realidade, já representa um segundo momento da descodificação:

[...] o da cisão da totalidade “ad-mirada”. Esta cisão, na qual não termina o ato de apreensão da totalidade, é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro. (FREIRE, 2002, p. 91)

As atividades de reflexão coletiva nas quais os relatos escritos eram apresentados ao grupo cumpriam a função de ajudar as alunas-professoras a irem deixando pouco a pouco de olhar a realidade de sua prática de dentro. Falar, ouvir às outras e a si mesmas ajudava a perceber pouco a pouco as relações entre os problemas da realidade. Assim, elas iam passando a olhá-la de fora para dentro.

A relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual promovida pelo exercício do registro escrito da prática assumiu um papel epistemológico de elaboração e reelaboração cognitiva num processo em que foram imprescindíveis as experiências intersubjetivas e intrasubjetivas. A escrita mediou o processo cognitivo das alunas-professoras, potencializando os conhecimentos construídos com a linguagem oral produzida nas reflexões coletivas.

A prática reflexiva ancorada na relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual produz uma possibilidade epistemológica nova para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica: os momentos de reflexão coletiva, permeados por momentos individuais de escrita e reescrita, de elaboração e reelaboração conceitual, e de reflexão sobre a realidade ajudam a estabelecer o

necessário “distanciamento epistemológico”. A construção inexoravelmente coletiva necessita também da dimensão individual em que cada sujeito constrói suas ideias, sua consciência e seu pensamento sobre sua prática. A formação de professores precisa contemplar estas duas dimensões da construção do conhecimento.

### **Ação-reflexão-ação: dimensão praxiológica do processo de formação**

Na experiência de intervenção pedagógica que acabou de ser analisada, os conceitos de diálogo e reflexão sobre a ação, transformados em categorias de ensino, viabilizaram a construção processual das estratégias, voltadas principalmente para a discussão coletiva, nos pequenos e no grande grupo, intermediada pelo registro escrito das vivências cotidianas.

Na medida em que foram se tornando cada vez mais complexas, as estratégias utilizadas buscaram ajudar as alunas-professoras a desenvolverem três dimensões da construção do conhecimento sobre a prática pedagógica: a observação e auto-observação do fazer; a compreensão das teorias deste fazer; e a construção teórica, a metarreflexão sobre ele.

A problematização que resultou nesta tese me permitiu analisar o percurso desenvolvido e alguns percalços ocorridos na intervenção pedagógica, construindo, assim, conhecimentos sobre a experiência e, em decorrência, sobre a realidade da minha prática pedagógica.

Ao tentar lançar mão do aporte teórico de Paulo Freire como um instrumento metodológico de ensino, associando-o ao pensamento sobre professor reflexivo que dispunha naquele momento (conforme descrito nas bases teóricas da intervenção), eu não havia percebido as principais diferenças entre estes dois aportes.

Eu não entendera que a concepção freireana do professor como um pesquisador que reflete coletivamente sobre sua prática enquanto atua está para além da concepção do professor como um profissional reflexivo cujas competências a formação deve desenvolver. Aparentemente estas concepções se refeririam a uma mesma abordagem de formação.

Eu não tinha total consciência de que a ação-reflexão-ação não é um processo em que a reflexão teórica antecede e fundamenta a ação de refletir sobre para posteriormente agir. Que não existe um momento da apreensão do conhecimento sobre o fazer pedagógico que se antecipa ao fazer. Que só se aprende a fazer, fazendo e refletindo sobre o fazer.

Concepções e saberes sobre ensinar e aprender dirigiam minhas ações mais do que eu era capaz de supor ou de perceber, conforme abordado no primeiro capítulo. Nessa direção, minha concepção de formação e prática pedagógica tendia para um subjetivismo idealista, como já refleti.

Essas concepções e saberes precisavam vir à tona para serem transformados em conhecimentos teóricos sobre o fazer pedagógico. Naquele momento não havia um grupo que me ajudasse a trazê-los à tona. Sem contar com ajuda para entender a profundidade e complexidade do pensamento de Paulo Freire, eu não me dei conta de como era imprescindível entender as bases teóricas, epistemológicas, filosóficas e políticas deste referencial.

Durante a realização desta pesquisa, o estudo teórico contextualizado de parte de sua obra me ajudou a entender a dimensão política de seu pensamento sem a qual se reduz a sua contribuição filosófico-pedagógica. Percebi, então, a insuficiência teórica daquela minha intenção e da minha compreensão sobre os conceitos de diálogo e ação-reflexão-ação.

A incompletude da compreensão dos conceitos que tomei como categorias de ensino provocou alguns percalços ao processo pedagógico da intervenção que, agora analisados, transformam-se em conhecimentos sobre a ação. Alguns deles estão abordados a seguir.

Como já mencionei, muitas são as produções teóricas na área de formação de professores sobre reflexão e prática pedagógica. Porém, mesmo quando promovem a reflexão sobre a ação, a maioria delas dificilmente se detém a desencadear um processo coletivo de transformação do trabalho pedagógico dentro da escola. Aí reside uma significativa diferença entre o que a formação de professores muitas vezes chama de reflexão sobre a ação e o conceito de ação-reflexão-ação postulado por Paulo Freire.

A problematização da realidade só tem sentido como organização e ação necessariamente coletiva, significativa para o grupo, à medida que garanta a participação igual de todos os sujeitos nas tomadas de decisões. O sentido do

trabalho coletivo não se detém apenas na contribuição dos conhecimentos ali construídos para o desenvolvimento individual de cada um dos seus participantes.

Numa espiral sempre ascendente, os momentos individuais de reflexão nos quais é forjada a consciência de si impulsionam o sujeito na direção do grupo. Neste, as relações interpessoais e ações coletivas possibilitam a construção da consciência do mundo e apontam para novos momentos individuais.

A razão maior de ser do coletivo é impulsionar as tomadas de decisão necessárias para a mudança feita coletivamente pelos sujeitos. Não é a junção das ações individuais que promove a mudança coletiva. Mesmo o trabalho dos professores, cada um em sua sala de aula, tem mais sentido à medida que for fruto de uma construção coletiva na qual se respalde.

Durante a intervenção pedagógica, embora eu tenha compreendido, ainda que parcialmente, a importância da interação entre reflexão coletiva e reflexão individual para o processo de construção do conhecimento das alunas-professoras sobre o seu fazer pedagógico, essa necessidade não parecia ser tão óbvia e importante para o meu próprio processo. Eu acreditava ser bastante o empenho e a vontade de fazer um trabalho significativo, apostando na interação *distanciada* com a teoria e com uma e outra pessoa mais experiente na sua compreensão.

Esta foi uma das dificuldades enfrentadas pela intervenção pedagógica: não havia intencionalidade e ação coletivas que proporcionassem a identificação dos obstáculos ou tropeços surgidos durante a ação de maneira a retomar, repensar e refazer as estratégias. Ou que me encorajasse e subsidiasse para enfrentar as minhas limitações pessoais e profissionais diante de desafios provocados por situações delicadas, como no caso da abordagem sobre a profissionalização docente. A ausência desse respaldo me impulsionou a abandonar e substituir algumas das abordagens.

Outra dificuldade foi acompanhar, identificar e avaliar os conhecimentos que estavam realmente sendo construídos pelas alunas-professoras, a partir das abordagens e dos conteúdos que eu trazia para as discussões.

Eu propunha como ponto de partida alguns problemas captados da observação de sua prática para ajudá-las a construírem efetivamente a compreensão da relação entre sua prática pedagógica e as teorias que a sustentam. Mas, pela dificuldade em acompanhar e avaliar os processos pessoais de construção do conhecimento, não conseguia enxergar aonde/quando/como elas

transformavam as informações sobre as teorias que embasavam sua prática em conhecimentos teóricos sobre ela.

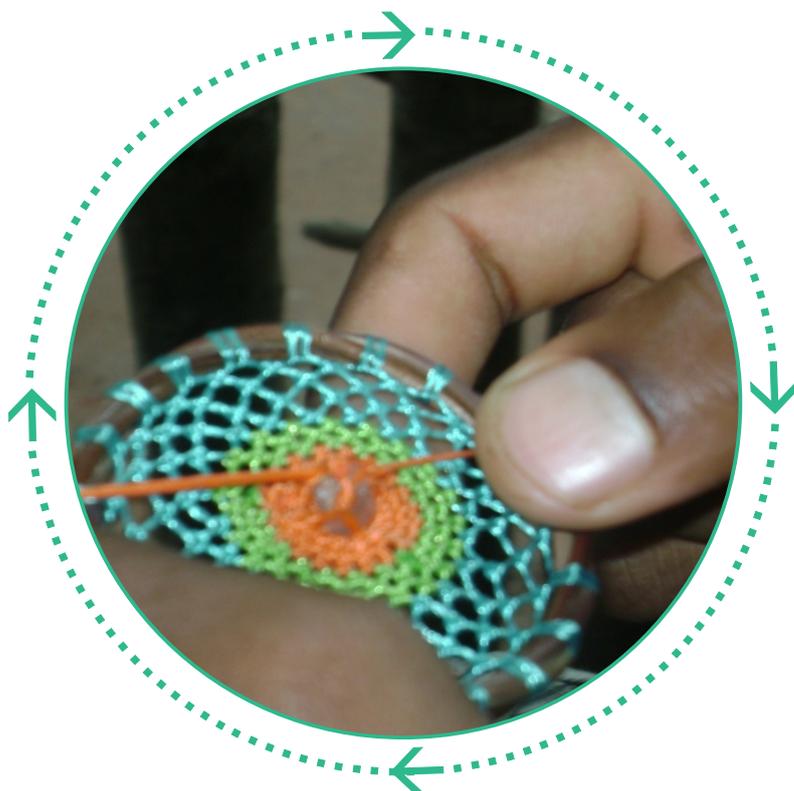
Embora, as ações da intervenção tenham sido pensadas sempre a partir das necessidades das alunas-professoras e tomando alguns problemas de sua prática como objetos de reflexão, não houve durante a intervenção, efetivamente, um movimento de ação-reflexão-ação em que os conhecimentos abordados nas interações coletivas fossem reestruturados na e reestruturadores da ação prática das alunas-professoras em suas salas de aula e retornados à interação coletiva para discussão.

Por se tratar da formação em serviço, havia potencialmente naquela experiência as condições para realizar a aplicação dos conhecimentos construídos pelas alunas-professoras em sua prática pedagógica. Minha compreensão, no entanto, era que essa reconstrução só poderia ser feita num processo longitudinal que se encontra para além do tempo da formação institucional. E que, portanto, uma mudança na prática não poderia ser verificada nem sistematizada naquele momento. Esta parecia ser uma tarefa possível apenas a posteriori.

Em síntese, eu tive dificuldade de, percebendo a necessária dimensão praxiológica do processo de formação, ajudá-las a organizar os conhecimentos, tendo consciência de quais hipóteses se transformavam em conhecimentos aplicáveis e aplicá-los na compreensão de novos conhecimentos e novas situações da realidade que estava sendo objeto de estudo – a sua prática pedagógica. Esta dificuldade, agora analisada, se transforma em conhecimento sobre a relação teoria-prática.

Perceber esta necessária dimensão praxiológica do processo de formação implica em compreender o significado político do diálogo e da ação-reflexão-ação como representativos da junção entre palavra e ação, entre intervenção, problematização e conscientização. Enfim, compreender que conhecer é agir. Ou seja, compreender que e como o conhecimento construído pode ser aplicado para a transformação da realidade. E que a aprendizagem desta ação-reflexão-ação só se constrói no fazer coletivo. Eu não dispunha, durante a intervenção, dos conhecimentos necessários para entender a importância do compromisso político e do modo como é possível ajudar a promover sistematicamente a transformação da realidade da prática pedagógica.

Apesar de todos os significativos conhecimentos construídos, esta análise não pôde vislumbrar até onde, em que nível e em quais aspectos o processo de conscientização proporcionado por aquela intervenção pedagógica ajudou as alunas-professoras a alcançarem o almejado plano da “consciência máxima possível” porque este só se efetiva quando ocorre uma paulatina transformação da realidade, o que a intervenção não se propôs a promover sistematicamente nem sistematizar.



#### **IV** **Considerações Finais**

Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores

este capítulo, tento dialogar com a base teórica que sustenta esta tese sobre uma possibilidade de ação-reflexão-ação para a formação inicial e permanente de professores. Para tanto, relaciono os conceitos de ação-reflexão-ação, diálogo, problematização da realidade e conscientização (FREIRE; 2006a; 2006b; 2005; 2002); a “dinâmica de atuação docente” denominada de três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002); e a abordagem didático-pedagógica de reflexão coletiva e individual intermediada pelo registro escrito das práticas.

Para Paulo Freire, o diálogo como situação gnosiológica, como ato cognoscente, se manifesta pela ação-reflexão-ação. E a ação-reflexão-ação implica em problematizar a realidade para, tomando consciência, voltar a ela numa dimensão mais aprofundada de conscientização. Este ciclo gnosiológico se realiza através do afastamento epistemológico da realidade. O esforço da tomada de consciência em alcançar o nível da conscientização não pode ser de caráter individual, mas sim coletivo e participativo. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica, pois, neste ciclo gnosiológico, se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se produz o ainda não existente.

Os problemas e fenômenos de uma determinada realidade que se apresentam como situações-limites nas quais os sujeitos envolvidos se encontram imersos podem ser identificados, organizados e estruturados se transformando, assim, em conteúdo da prática educativa emancipatória e participativa.

O ponto de partida desta prática educativa é a investigação e a redução temática desses problemas e fenômenos que, codificados na forma de temas geradores, representam a totalidade do real que a prática educativa precisa problematizar em suas partes constitutivas para promover a conscientização e emersão desta realidade.

Na escola, esta investigação e a redução temática podem se dar pela elaboração coletiva de currículos críticos-problematizadores cuja intenção é retirar da realidade os elementos que direcionem o trabalho pedagógico, instrumentalizando os educandos para compreender, enfrentar e buscar soluções para os desafios nela localizados.

Para tanto, os educadores necessitam compreender a realidade local, identificando as necessidades e contradições presentes na visão explicitada pela comunidade sobre ela e contextualizando esta realidade na estrutura macro social.

A formação de professores, da mesma maneira, necessita compreender a realidade da prática pedagógica produzida dentro da escola para ajudar a desencadear um trabalho coletivo e participativo de problematização da realidade e, a partir dele, tornar os conhecimentos produzidos sobre o que é ser professor, objetos de reflexão permanente.

Neste trabalho coletivo e participativo de problematização da realidade, numa perspectiva de prática educativo-libertadora, a apreensão que os sujeitos fazem dos fatos da realidade, codificados na forma de temas, ajudam-nos a se distanciarem da sua realidade, na qual estavam até então imersos, descrevendo a sua apreensão pessoal desta realidade.

A apreensão pessoal e descrição inicial tornam evidente a superfície da realidade que se reflete como num espelho no qual o sujeito se admira alcançando, através deste ato, a consciência da realidade que lhe é possível naquele momento – a consciência real efetiva.

Neste momento pedagógico - o do Estudo da Realidade (ER) - coletivamente, são tecidos os primeiros questionamentos, feitas as primeiras observações da realidade estudada, lançando-se mão dos conhecimentos primeiros na tentativa de buscar respostas iniciais e levantar hipóteses que sinalizem possibilidades de compreensão dos problemas levantados. A mediação necessária para este momento é a provocação e a problematização no sentido de questionar o porquê dos fatos e das relações entre eles, evitando dar respostas a priori.

A construção do conhecimento realizada neste momento coletivo é potencializada para cada um dos sujeitos que dele participam pela reflexão individual sobre a ação que coletivamente vivenciam. Na prática pedagógica da formação de professores, o registro escrito das experiências, neste primeiro momento da ação-reflexão-ação, pode significar o momento em que, solitariamente, silenciosamente é lançado o olhar inicial sobre a realidade da prática pedagógica, vendo-a como num reflexo.

Assim, é possível chegar ao nível da “estrutura da superfície” da codificação (FREIRE, 2006b, p. 72), aquele no qual é possível fazer a descrição dos seus elementos constitutivos. Mas é preciso sair deste nível da reflexão que incide apenas sobre a superfície da realidade.

O exercício de descrever a prática cada vez mais sistematicamente vai ajudando a desenvolver a capacidade da observação e auto-observação consciente,

o afastamento epistemológico da realidade para a sua percepção paulatina. Este exercício vai ensinando a ver, ouvir, registrar e refletir sobre a prática pedagógica.

A saída da consciência real efetiva, em que o sujeito só admira a superfície da realidade, implica num longo e desafiador processo. Compreender a totalidade codificada, objeto da problematização exige a decomposição desta totalidade, a análise crítica de cada uma de suas partes para que, pela reconstrução desta totalidade, possa o sujeito sair do nível da admiração (do reflexo) da realidade para a reflexão sobre ela num exercício que Paulo Freire chama de “ad-miração da admiração anterior” (FREIRE, 2002, p. 83) para alcançar o seu nível da estrutura profunda.

Este é o momento da organização do conhecimento (OC), em que os sujeitos são provocados a problematizar e questionar coletivamente a realidade e seus conhecimentos e hipóteses iniciais sobre ela, lançando mão dos conhecimentos já produzidos e sistematizados para construir e reconstruir as sínteses que lhes permitam passar da consciência real efetiva para a consciência máxima possível sobre aquela totalidade que está sendo objeto de problematização naquele momento.

No processo de tomada de consciência, os sujeitos desenvolvem a capacidade da metarreflexão: conseguem se enxergar cada vez mais claramente no seu próprio processo de ação-reflexão-ação.

Em termos de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica, neste momento se desenvolve com maior significado a relação dialética entre a reflexão coletiva e a individual. O registro escrito funciona como mediador das reflexões que se iniciam nos pequenos grupos. Neles, os professores socializam suas experiências registradas por escrito, constroem reflexões sobre elas e as sistematizam num registro coletivo que levam para a discussão no grande grupo. Desta forma é possível serem contempladas e representadas as diversas vozes.

Os conhecimentos sistematizados nestas situações coletivas permitem aos sujeitos reelaborarem seus registros reflexivos individuais em dimensões cada vez mais apuradas. Nesse processo dialético vai se forjando a consciência de si e a consciência do mundo.

A tomada de consciência do professor em formação transita do nível da admiração do reflexo da realidade para, cada vez mais, ir se transformando em admiração, em reflexão teórica sobre a prática pedagógica, até alcançar um nível de

síntese teórica da contribuição das principais correntes do pensamento pedagógico, seus teóricos e as concepções e conceitos a elas subjacentes para pensar as ações da prática e produzir novos conhecimentos sobre ela.

O ápice deste segundo momento – o da organização do conhecimento (OC) - é a síntese que permite a generalização e aplicação dos conhecimentos construídos na compreensão de novos. A aplicação do conhecimento (AC) é o ponto em que o exercício de admiração permite alcançar o nível da consciência máxima possível sobre o problema em estudo e visualizar possibilidades concretas de sua superação.

É neste momento que os sujeitos envolvidos no processo conseguem o melhor nível de conscientização de seu papel e de sua atuação na sua realidade da qual agora já emergem. Fazem, portanto, o que Paulo Freire chama de re-admiração – a admiração da admiração anterior (FREIRE, 2002, p. 90).

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização. (FREIRE, 2002, p. 77)

A conscientização instaurada nesse processo de aprofundamento se efetiva definitivamente no ir e vir da reflexão à realidade. “[...] A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria.” (FREIRE, 2006b, p. 72). É somente este ir e vir que possibilita a transformação da situação concreta objeto da problematização.

Na prática pedagógica da formação de professores a aplicação do conhecimento é o motor que permite o movimento da espiral ascendente no qual a generalização permite a aplicação de conhecimentos já sedimentados para a construção de novos; a emersão da condição anterior do professor sobre a realidade de sua prática; e a busca da sua transformação.

Esta capacidade praxiológica de ir e vir da teoria à ação é intrínseca ao próprio processo de ação-reflexão-ação. A práxis, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 2006b). “[...] não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão.” (FREIRE, 2006b, p. 136). Ainda que aconteça

subjetivamente para cada um dos sujeitos participantes do processo de ação-reflexão-ação, se desenvolve coletivamente nas diversas interações experienciadas.

A abordagem didático-pedagógica de relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual promovida pelo registro escrito das práticas; e a “dinâmica de atuação docente” denominada de três momentos pedagógicos contribuem para essa interação entre as construções coletivas e individuais do pensamento e do conhecimento.

Isto se dá através da retomada dos registros escritos individuais e sua re-escrita, embasada agora nos novos conhecimentos construídos e reconstruídos no processo de reflexão teórica promovido pelos momentos de organização e aplicação do conhecimento sobre a prática pedagógica. Neste momento da espiral ascendente da construção do conhecimento, a consciência máxima possível transforma-se em consciência real efetiva comportando novos conhecimentos a serem construídos.

Este movimento ascendente de construção consciente do conhecimento pode se inserir e se desenvolver no círculo de ação-reflexão-ação formado pela aproximação entre o pensamento de Paulo Freire sobre o papel do diálogo e da ação-reflexão-ação para a problematização da realidade e para o processo de conscientização necessário à sua transformação; a proposição dos três momentos pedagógicos - estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento – como possibilidade de inserir o caráter gnosiológico do diálogo na prática pedagógica; e a abordagem didático-pedagógica de relação dialética entre a reflexão coletiva e a reflexão individual, na qual o registro escrito é o diferencial do processo de reflexão e construção coletiva do conhecimento sobre a prática pedagógica.

O círculo de ação-reflexão-ação resultante da relação entre estas abordagens teórico-metodológicas e epistemológicas poderá promover o desenvolvimento das três dimensões da construção do conhecimento sobre a prática pedagógica necessárias à formação do professor na perspectiva da conscientização sobre a realidade: a primeira é a observação e auto-observação da prática pedagógica - o desenvolvimento da capacidade de distanciar-se epistemologicamente para conseguir enxergar a prática; a segunda é a reflexão sobre a ação fundada em bases teóricas, nos conhecimentos já sistematizados de maneira a construir e reconstruir conhecimentos sobre ela; e a terceira é a teorização e metarreflexão: a compreensão do próprio processo de ação-reflexão-ação.

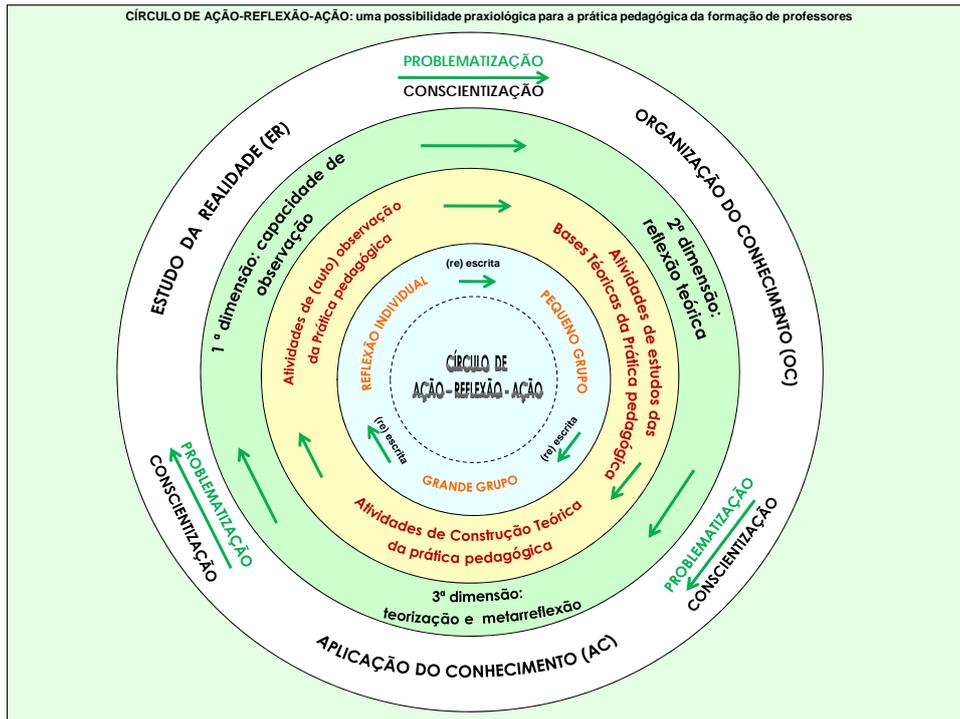


Figura 4 – Círculo de Ação-Reflexão-Ação

Paulo Freire ensina que o caráter utópico e esperançoso da pedagogia se move entre a denúncia e o anúncio e é tão permanente quanto a própria educação. Cada mudança provoca o surgimento de novas demandas de transformação: “[...] não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera um anúncio. Sem este a esperança é impossível.” (FREIRE, 2006b, p. 71). A ação-reflexão-ação comporta a “dialeitização da denúncia e do anúncio” (FREIRE, 2006b, p. 70), “[...] pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.” (FREIRE, 2005, p. 90).

Neste sentido, o compromisso político da formação dos professores necessita se materializar na ação concreta, coletiva e participativa de conscientização e transformação da realidade da prática pedagógica. Através da construção e reconstrução de conhecimentos e da teorização sobre a ação poderá a prática pedagógica desta formação se desenvolver como uma possibilidade praxiológica num verdadeiro círculo de ação-reflexão-ação.

## **Considerações sobre processo e produto desta tese**

No início deste trabalho me questionei sobre como realizar, nas instituições de ensino superior, uma formação que problematize a realidade dos professores nas escolas de maneira a promover a construção consciente de conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica.

A problematização sobre a prática que desenvolvi, aconteceu no sentido de apontar alguns elementos que podem constituir o processo formativo de maneira a contribuir para uma ação auto-meta-reflexiva, dialógica e problematizadora.

Entendo a necessidade do diálogo entre as instituições de formação de professores e as escolas. O trabalho pedagógico da formação deve partir da realidade da escola e para ela se voltar: as experiências dos educadores, os conhecimentos resultantes dessas experiências e a percepção dos problemas a elas inerentes são o motor e o combustível desta formação.

Diante desta reflexão, me fiz algumas perguntas enquanto elaborava esta tese. A primeira delas foi feita em decorrência do olhar autorreflexivo sobre minha prática pedagógica: É possível à formação institucional ensinar a fazer, fazendo e refletindo enquanto faz?

Esta pergunta vem, ela mesma, norteadando meu processo de ação-reflexão-ação desde que iniciei minha atuação pedagógica na formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Por experimentar, intuir e refletir, fui percebendo que a formação permanente é um campo profícuo para a formação institucional aprender a ensinar a fazer, fazendo e refletindo. Minha atuação no PROFORMAÇÃO da UERN me ajudou a perceber o potencial epistemológico da interação com professores já atuantes. Por esta razão escolhi realizar a pesquisa que deu origem a esta tese retirando da minha experiência o extrato relativo à vivência com professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, alunos do Curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO.

As interações que vivenciei com aqueles alunos-professores, especialmente a turma de professoras que escolhi para juntas construirmos as reflexões que, por fim, deram origem a esta tese, foram muito caras para mim (e, tenho certeza, também para elas). Os conhecimentos resultantes de minhas próprias experiências como professora se somaram aos construídos naquelas interações.

Ao mesmo tempo atuando e refletindo sobre a atuação, fui buscando uma base teórica que sustentasse essa reflexão. E busquei-a sempre e principalmente no aporte de Paulo Freire. Com seu apelo à necessária reflexão crítica sobre a prática, o autor me ajudou a entender a inevitável ligação entre a pesquisa e o ensino, dois pólos para mim, até então, dicotômicos.

Suas afirmações reforçam minha convicção de que é possível ensinar a fazer, fazendo desde que se reconheça e considere o valor dos conhecimentos produzidos na ação, fazendo do percurso entre a ação e a reflexão um ciclo que não se esgota, uma alimentando efetivamente a outra e dela se nutrindo.

Se ensinar a fazer, fazendo e refletindo enquanto faz é possível e necessário, a segunda pergunta que me moveu nesta reflexão foi se forjando durante a experiência vivenciada: Como ensinar a fazer, fazendo?

Na busca de responder a esta segunda pergunta, a interação com os alunos-professores do PROFORMAÇÃO da UERN foi imprescindível e me levou a recorrer novamente a Paulo Freire, através da leitura de seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Ler esta obra e com esta intenção significou um grande desafio, pois entender os postulados ali presentes significa interagir com conhecimentos de diversas correntes teóricas, filosóficas e políticas.

As influências presentes nessa obra, desde as religiosas até as marxistas, passando pelo humanismo (verdadeiro) e pela fenomenologia podem *pegar* o leitor mais desavisado e mostram como é imprescindível não se deter apenas a uma primeira leitura.

Buscando superar, o quanto me fosse possível, a insuficiência da leitura que fiz no momento da intervenção pedagógica, dois aportes me foram bastante significativos ao relê-la. O primeiro foi a grande contribuição que a obra traz sobre o currículo para a formação escolar: trata-se da compreensão de que a realidade, suas faces e seus problemas são um campo que permite à aprendizagem ajudar na emersão dos sujeitos.

O segundo aspecto que ressalto da leitura que fiz da obra foi a indagação e a procura permanente em compreender o que mesmo o autor quer dizer quando fala em diálogo. Este conceito, também abordado por teóricos como Vigotski (1998), David Bohm (2005) e Mikhail Bakhtin (1997) me pareceu ter conotações bastante específicas para cada autor e fui cada vez mais percebendo que a compreensão superficial, embotada pela confusão que a leitura aligeirada da obra de Paulo Freire

pode provocar, não me ajudaria a tomar este conceito para pensar como era possível ensinar e aprender a fazer, fazendo. Entendi, então, que o conceito de diálogo em Paulo Freire está para além da ideia de pura interlocução e se relaciona ao processo de conscientização e emersão da realidade a partir de sua problematização.

O aporte de Paulo Freire me conduziu à terceira pergunta sobre o aprender a fazer, fazendo e refletindo, elaborada a partir do meu olhar sobre a experiência vivenciada agora de problematização da minha prática pedagógica: Como problematizar?

Entendi que os conhecimentos produzidos pelo pensamento teórico de Paulo Freire (2006a; 2006b; 2005; 2002), redimensionados pela abordagem dos três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002) poderiam me ajudar a entender a possibilidade de ensinar e aprender problematizando a realidade. Esta elaboração teórica, com a qual componho a proposição do círculo de ação-reflexão-ação, me permitiu aproximar de alguns elementos que podem, ainda que parcialmente, ajudar a pensar possibilidades de respostas às três perguntas que sustentam essa reflexão conclusiva.

Assim, a ação pedagógica dialógica e reflexiva voltada para a formação de professores necessita conhecer a realidade da prática pedagógica desses sujeitos para, problematizando-a, ajudá-los a construir novos conhecimentos sobre ela. Esse processo formativo deve incorporar o diálogo e a ação-reflexão-ação para, através da problematização da realidade, promover a conscientização. A mediação pedagógica desse processo necessita levar em conta a realidade desses professores, sua visão dessa realidade, sua subjetividade, suas necessidades, seus saberes, suas respostas.

Uma ação pedagógica para a formação de professores que contemple o diálogo, a ação-reflexão-ação, a problematização da realidade e a conscientização pode ser efetivada através da utilização das estratégias dos três momentos pedagógicos nos círculos de ação-reflexão-ação.

O registro escrito pode funcionar como dinamizador deste processo porque permite o distanciamento da prática enquanto objeto de reflexão. Trata-se de tomar a relação dialética entre a reflexão individual e a reflexão coletiva mediada pelo registro escrito como instrumento de reflexão, autorreflexão e metarreflexão. Este processo auto-meta-reflexivo pode ser realizado pelo próprio professor em situação

de formação (como foi o caso da elaboração do memorial de formação, na experiência analisada); como abordagem didático-pedagógica da formação (como quando busquei retirar dos registros escritos o conteúdo das reflexões). E para fazer a problematização do próprio processo de formação, como agora o fiz.

Uma formação que contemple estes princípios e organizadores poderá contribuir para o desenvolvimento das três dimensões do processo de reflexão sobre a ação pedagógica já referidas, ajudando o professor a se enxergar como sujeito de sua ação, como participante de uma ação coletiva de compreensão e transformação da sua realidade.

Assim, a proposição didático-pedagógica dos círculos de ação-reflexão-ação incorpora sistematicamente um novo elemento ainda não especificado em trabalhos anteriores: a relação dialética entre reflexão coletiva (no pequeno e no grande grupo) e reflexão individual intermediada pelo registro escrito pode ser estruturadora da construção do conhecimento. Embora o papel da leitura e da escrita como elemento de problematização e conscientização seja recorrente na obra de Paulo Freire, a importância da escrita ganha neste trabalho uma nuance específica: a compreensão do seu papel como um elemento de mediação dialética entre a construção do conhecimento coletiva e individual. É por este caminho que segue a minha interpretação sobre o necessário caráter problematizador da formação de professores.

Acredito que a formação de professores pautada na ação-reflexão-ação modifica a concepção subjetivista e individualizada que pressupõe uma necessária antecipação e predominância da teoria sobre a ação. Nesta perspectiva, a intersubjetividade e a construção coletiva do conhecimento sobre a prática pedagógica se fazem no diálogo sobre a realidade da escola como situação gnosiológica a ser vivenciada pelos sujeitos em interação.

Desde o começo e durante todo o curso, é necessária a inserção do formando na escola para que o curso seja centrado efetivamente não só na prática pedagógica, mas no pensar esta prática inserindo-a na escola, no movimento constante de elaboração e reelaboração de seu projeto pedagógico.

Para tanto, escolas de referência são objetos de estudo que permitem ações coletivas que sejam levadas à discussão em sala de aula objetivando pôr em diálogo o conhecimento teórico com os conhecimentos práticos.

A construção do conhecimento se dá por processos similares seja quando estamos sendo professores, alunos e/ou pesquisadores porque através dela vamos compondo e recompondo a compreensão dos elementos da realidade e, assim, construindo conhecimentos sobre ela.

Portanto, na minha compreensão, o ciclo gnosiológico que envolve formação e prática pedagógica se insere em três *tempos*: o trabalho pedagógico que envolve alunos e professores nas escolas; a prática pedagógica da formação desses professores; e a prática pedagógica da formação dos formadores. Todos esses *tempos* envolvem o processo de construção do conhecimento cuja espinha dorsal é o tripé: pesquisa, docência e discência, fundado na ação-reflexão-ação.

Vejo esses processos formativos como as bonecas da tradição russa (matrioscas) em cujos interiores se *encaixam* níveis de complexidade cada vez mais inclusivos. E, como na brincadeira de montar e desmontar as bonecas, é fascinante e estimulante pensar uma possibilidade de inclusão dos processos de formação indo e vindo da realidade das escolas à realidade da prática pedagógica dos cursos e deles voltando como contribuições à realidade das escolas.

É por compreender a prática pedagógica da formação de professores inserida neste universo que desejo dedicar a construção do meu fazer de pesquisadora em educação à problematização das práticas de formação. Por isso, o sentido maior que eu pude dar a esta minha tese de doutorado foi torná-la uma síntese das reflexões que venho tecendo enquanto atuo profissionalmente.

Compreendo, em diálogo com a base teórica que sustenta este trabalho, que do meu nível de consciência máxima possível sobre a minha prática pedagógica no momento daquela situação vivenciada resultaram as ações que realizei: as estratégias que eu propus as alunas-professoras para a superação de sua consciência real efetiva.

Aquele meu nível de consciência máxima possível tornou-se consciência real efetiva que busco superar. Para tanto, realizei agora uma investigação cuja situação-limite, inserida no recorte da minha prática pedagógica daquele momento vivido, é como fazer uma educação dialógica, problematizadora e conscientizadora na formação de professores.

A perspectiva que tentei assumir, neste fazer, foi entender efetivamente aquela máxima a mim ensinada por Paulo Freire de que “a pesquisa faz parte da natureza da prática docente” (1997a). Apostando na formação como um processo

que impulsiona o desenvolvimento da ação-reflexão-ação, acredito, em comunhão com este autor, na importância do professor se perceber e se assumir “porque professor, como pesquisador”.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências:** um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado). São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BOHM, David. **Diálogos: comunicação e redes de convivência.** São Paulo: Palas Atena, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BUENO, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In BUENO, Belmira O; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CHARDIN, Theilard de. **El fenómeno humano.** Madrid Taurus, 1963.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_; ANGOTTI, José André. **Física.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_ ; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.) **A ousadia do diálogo**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática geral**. Florianópolis: UFSC/EAD/CEDCFM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP – Instituto de Física, Faculdade de Educação, 1982.

ECHEVERRÍA, Maria Del Puy P; POZO, Juan I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In POZO, Juan I (org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FARIÑAS LEÓN, Glória; TORRE FARIÑAS, Natacha de La. Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros. **Revista cubana de psicología**. V. 19 n. 3. Havana/cuba: Periódicos Eletrônicos em Psicologia, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra: Prefácio à Pedagogia do Oprimido. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREINET, Celestin. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Ana Maria (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo** - Relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997b.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Paulo Freire, Antonio Faundez – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. (Org.) **Paulo Freire, uma biobibliografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editoras, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOUVÊA da SILVA, Antônio Fernando. **Construção curricular fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire.** Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim/RN, 2011. Semana Pedagógica

\_\_\_\_\_. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração – Currículo). São Paulo: PUC/SP, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia como currículo da práxis. In FREIRE, Ana Maria (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editoras, 2008.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1998.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1975.

MENEZES, L. C. Paulo Freire e os Físicos. In GADOTTI, Moacir. (Org.) **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Brasília: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007b.

\_\_\_\_\_. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **El Método in Vivo**. In: Sociologia. Madrid: Editorial Tecnos, AS, 1995.

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: Um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado). Florianópolis: PPGECT, UFSC. 2010.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Desafios e possibilidades do diálogo entre escola pública e universidade: contribuições da educação popular e da formação de professores. In SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Paulo Freire: Teorias e práticas em educação popular: escola pública, inclusão, humanização**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_; SARAIVA dos SANTOS, Zanoni Tadeu. Aprender a ensinar: a problematização da realidade na prática pedagógica da escola e na formação de professores. **VII Colóquio Internacional Paulo Freire: Paulo Freire: contribuição para a educação e cultura popular**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. ISBN 978-85-63977-00-7

\_\_\_\_\_. Diálogo e ação-reflexão: registro escrito e problematização na formação de professores. **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2009. ISBN: 18089097

\_\_\_\_\_; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Os três momentos pedagógicos: contribuições de Paulo Freire à formação de professores. **IX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, direitos humanos e inclusão social**. João Pessoa: UFPB, 2009. ISBN: 978-85-7745-382-5

\_\_\_\_\_. **Mala na mão, pé na estrada: por uma pedagogia das singularidades**. Dissertação (Mestrado). Natal: UFRN, PPGEEd, 2007.

\_\_\_\_\_. O professor como pesquisador: o discurso sobre a prática como instrumento de reflexão. **Congresso de Educação da Uniso – Formação de educadores**, Sorocaba: UNISO, 2004.

\_\_\_\_\_. Intervenção pedagógica no discurso do professor sobre a sua prática. **XVI EPENN - Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste**. São Cristóvão/Sergipe: UFS, 2003.

NAVARRO, Almira. **Diálogos e reflexão**. Tese (Doutorado em Educação) Natal: UFRN, 2005.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, São Paulo: USP, 1996.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Quando a troca se estabelece In PONTUSCHKA, Nidia (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino de ciências a partir dos problemas da comunidade**. Dissertação (Mestrado) São Paulo: USP/Instituto de Física/Faculdade de Educação, 1981.

\_\_\_\_\_. GOUVÊA da SILVA, Antonio Fernando. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. In CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (Orgs.) **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POZO, Juan I (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A Formação Docente no Fazer e Refazer da Prática Pedagógica**. Tese (Doutorado). Natal: UFRN, PPGED, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In ZACCUR, Edwiges (Org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. (prefácio) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

ZEMELMAN, Hugo. **Los horizontes de La razon**: uso crítico de La teoria. Barcelona: Anthropos; México: El colégio de México, 1992. Volume I: Dialéctica e apropiación del presente: lãs funciones de La totalidad. Volume II: História e necesidad de utopia.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 - PROGRAMA DA INTERVENÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UHAVANA/UERN

PROJETO DE PESQUISA: Fazer e dizer: estudo das concepções inerentes ao discurso pedagógico

PESQUISADORA: Hostina Maria Ferreira do Nascimento (Doutoranda)

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glória Fariñas Leon

PROGRAMA DA INTERVENÇÃO

*“...porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar.”*

*Paulo Freire, Pedagogia do oprimido.*

### INTRODUÇÃO:

A intervenção que propomos para esta pesquisa baseia-se em alguns aspectos basilares:

Em primeiro lugar, na profunda convicção de que a relação entre grupo e coordenador do grupo, educandos-educador, nesta relação específica de sala de aula deve partir das necessidades e conhecimentos intrínsecos a cada um dos componentes do grupo. A proposta pedagógica então deve pautar-se e partir dos conhecimentos que os educandos, que também são educadores possuem sobre o seu fazer pedagógico e das necessidades e ansiedades que apresentam quando refletem e falam sobre seu trabalho. daquelas situações que para eles são desequilibradoras e de desequilíbrio, em que buscando uma afirmação para o que fazem questionam este fazer.

Em segundo lugar na importância que estudo dá à prática da reflexão-ação, ou seja, que os professores estejam no momento em que praticam ou num momento imediatamente posterior, refletindo sobre as decisões e atitudes que tomam frente as questões didático-pedagógicas que enfrentam. E mais que esta reflexão não se dê apenas no âmbito pessoal e isoladamente mais que se complete, se complexifique e se sistematize na reflexão coletiva, em que o grupo, na troca de

experiências e vivências, no relato de situações existenciais, e até na exposição de suas angústias e dúvidas, viva a catarse coletiva de buscar não apenas as respostas imediatas, os modelos, as saídas mais fáceis, mas a compreensão de tais situações de uma maneira mais complexa, compreendendo as razões contingenciais que provocam tais situações e a construção coletiva das suas soluções, para que possa-se alicerçar o habitus, a prática da reflexão coletiva, da coletivização para a superação do individualismo e da competitividade inerentes ao ambiente de trabalho dos professores.

Em terceiro lugar, na busca da compreensão do professor em seus aspectos pessoais, tanto quanto profissionais, a importância do registro e do relato das experiências, passadas e atuais do seu cotidiano profissional e de sua vida, por sabermos da importância de se conhecer sua história de vida para compreendermos (ele mesmo e o grupo) as opções conceituais e pragmáticas que marcam seu trabalho. O diálogo sobre essas experiências existenciais poderá facilitar o processo de redimensionamento da prática pedagógica.

Baseado nestes três pilares é que propomos como programa de intervenção pedagógica ao grupo de professoras que fazem parte deste projeto de pesquisa, a problematização de suas experiências profissionais relatadas em seus diários, relatórios, depoimentos orais e escritos, captadas através do rico material didático-pedagógico que utilizam para atuar e da observação de sua atuação profissional. A análise detalhada destas fontes de dados e a reflexão individual e coletiva sobre eles permite-nos propor ao grupo situações de problematizações das suas práticas. As discussões do grupo nos fazem perceber que ao mesmo tempo em que elas estão num processo de reflexão e questionamento sobre o que fazem e como fazem sentem-se desequilibradas no sentido de agora não mais saberem o que, e como fazer. Em função de tais reflexões e por fundamentalmente partir do que elas já fazem, crendo e considerando seu valor, propor-lhes situações-problemas em que reflitam sobre seu discurso e sua prática de maneira coletiva. Na perspectiva de um olhar lançado sobre a prática, distanciá-las da reflexão individual cotidiana para que, distanciadas/separadas dos sentimentos que envolvem a sua situação existencial própria, possam objetivamente olhar a situação problematizada que se lhe propõe e refletir sobre ela, para identificá-la objetivamente com o que vivenciam.

Para tanto utilizaremos recursos que permitam esta vivência: situações-problemas especialmente elaboradas para que elas possam no coletivo identificar o

contexto mais amplo que contingencia tais situações, na perspectiva da superação da visão única – certo ou errado - de um problema e de suas soluções. Para que possam perceber e refletir sobre as concepções que lançam mão quando tentam explicar ou resolver situações pedagógicas cotidianas, tomando consciência das concepções que permeiam seu discurso pedagógico. Estas situações-problemas virão a partir de seus relatos orais e escritos, da análise de atividades e de textos propostos por eles para seus alunos; além da vivência de situações-problemas buscaremos realizar também dramatizações baseadas nos fundamentos teóricos do teatro do oprimido; exposições de filmes ou trechos de filmes para discussão coletiva; atividades com música e dança para discussões acerca do corpo e do movimento; atividades de artes plásticas para expressão de suas concepções de mundo sobre tal. A preocupação em propor não só atividades voltadas para a racionalidade mas também contemplando o emocional se dá por crer que as concepções, muitas delas inconscientes não vão fluir e assim servir à reflexão apenas com situações existenciais voltadas para o racional, daí a necessidade de mexer com aspectos emocionais e a arte presta-se muito a este objetivo.

#### OBJETIVOS:

- Levar à reflexão e à discussão coletiva os principais problemas apontados pelo professor-aluno sobre sua prática de forma a ajudá-lo a perceber as concepções que estão por trás de suas atitudes em sala de aula e até que ponto estas atitudes estão em consonância ou dissonância do seu discurso (quando ela está dizendo uma coisa, porém fazendo outra);
- Ajudar o professor-aluno a desenvolver habilidades que o permitam refletir sobre sua prática de forma sistemática (complexa, global) de modo a colaborar para construção de sua autonomia intelectual;
- Colaborar para a construção de uma visão sistêmica dos fenômenos em estudo que possibilite a generalização e a transferência dos conhecimentos construídos para a solução de outros problemas;
- Tornar transparente os mecanismos mentais utilizados pelo professor-aluno para resolver problemas relacionados à sua prática cotidiana;
- Colaborar para a aplicação efetiva dos conhecimentos construídos na prática do professor-aluno.

Conteúdo: problemas captados da realidade dos professores:

<p>Concepções teóricas que fundamentam sua prática:</p> <p>Eles dizem que são construtivistas pois baseiam seus trabalhos nas idéias de Piaget, Vigotski, Ferreiro, Paulo Freire.</p> <p>Eles apontam os níveis de desenvolvimento de Piaget (sensório motor, pré-operatório, operações concretas, operações formais) ao mesmo tempo em que falam de Vigotski e a zona de desenvolvimento proximal; Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade; multidisciplinaridade.</p>	<p>Eles apontam como objetivos do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o raciocínio lógico;</li> <li>✓ Desenvolver o senso crítico;</li> <li>✓ Desenvolver a conscientização;</li> <li>✓ Desenvolver a auto-estima;</li> <li>✓ Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prática pedagógica;</li> <li>✓ Trabalho em grupo;</li> <li>✓ Projetos de ensino e planos de aula;</li> <li>✓ Partir dos conhecimentos prévios;</li> <li>✓ Religião e ensino religioso;</li> <li>✓ Datas comemorativas;</li> </ul>	<p>Linguagem dos professores:</p> <p>trabalhei, explorei, conduzi, questioneei, incentivei.</p>

### Tema gerador oriundo destes problemas: Projetos de Ensino

A partir da análise dos discursos das professoras foram coletados dados onde é possível perceber uma maior discrepância entre o dizer e a ação pedagógicas, na tentativa de perceber as concepções que permeiam esse discurso e esta prática. Na busca de estabelecer entre estes dados uma relação que os permitam serem organizados em grupos de conteúdos reunidos por um tema gerador chegamos a conclusão de que os projetos de ensino são o tema mais adequado pois ele é um discurso oral e escrito do professor, a expressão de um pensar sobre o fazer, um planejamento de sua ação.

Os projetos de ensino, enquanto tema gerador, permitem contemplar inúmeros problemas relativos ao discurso e à prática do professor. Os seguintes foram elencados para esta intervenção:

1. Concepções teóricas (construtivismo, condutivismo, interacionismo...); autores que adota; conceitos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem nos quais crê; formas de conceber o mundo e de compreendê-lo (interdisciplinar, fragmentada, unilateral...); concepção de como e onde se dá a construção do conhecimento (na vida, na experiência escolar, através dos livros...;
2. Os objetivos gerais de ensino e como eles se convertem em objetivos específicos de cada ciência com a qual trabalha.

3. Planejamento: como planeja as atividades (sozinho, com outros professores, com os alunos); quem define que temas serão trabalhados, como define, Como ele é escrito/sistematizado; como conduz as atividades (flexibilidade, tolerância, aceitação do novo...);

4. Como se dá a avaliação (coerência entre o que está escrito e a prática).

#### Organização didática:

a) Abordagem do conteúdo:

- ✓ Dar-se-á sempre na perspectiva de encontrar o porquê de cada fenômeno;
- ✓ Identificação dos diversos tipos de conteúdos utilizados para solucionar os problemas: conceitos, leis, teorias, estratégias, habilidades, informações, normas, hábitos e atitudes.
- ✓ Ter consciência do que se está estudando:
- ✓ Qual teoria? Em qual área da ciência ela se define? Qual sua relação com outras teoria e áreas? Qual a importância para a pedagogia de se estudar essa teoria?
- ✓ Construção de mapas conceituais que evidenciem a compreensão dessas relações de uma forma complexa.

b) Aprendizagem:

- ✓ Identificar os processos cognitivos que o professor-aluno utiliza (pelo menos os mais evidentes) e que tipo de dificuldade encontra para solucionar os problemas;
- ✓ Definir que conceitos enfatizar considerando o que já foi estudado e o que ainda o será
- ✓ Ter clareza de como o processo de solução e construção de problemas, e sua discussão coletiva pode ativar as habilidades mentais necessárias à reconstrução de conhecimentos sobre a prática e ao redimensionamento do discurso e do fazer pedagógicos.

c) Relação conteúdo-forma:

Conteúdo e forma devem estar sistemicamente interligados. As estratégias utilizadas para desenvolver os conteúdos não podem ser lineares. Assim, a discussão dos conteúdos dar-se-á sempre na perspectiva dialógica, resondendo aos objetivos da intervenção. Será necessário tornar evidente quais processos de aprendizagem podem contemplar a construção dos conhecimentos necessários à solução dos problemas apontados (princípio da

“caixa branca”).

d) Avaliação:

Dar-se-á na perspectiva da (re)construção do conhecimento considerando os conhecimentos anteriores expressos no coletivo e os níveis de ajuda necessários para o desenvolvimento das atividades de reflexão e de construção de práticas discursivas. Na perspectiva mais individual, o acompanhamento de 5 sujeitos para perceber mais de perto seus saltos qualitativos, uma vez que o grupo composto por 40 professores impede um acompanhamento mais longitudinal de todos em sua prática.

Durante a realização da intervenção a avaliação se dará em cada uma de suas etapas visando a percepção do alcance de seus objetivos.

e) Organização das atividades:

1º momento: problematização da realidade:

Propor questões aos professores que os façam analisar fenômenos que envolvem sua prática pedagógica buscando compreender o fenômeno em si e os parâmetros necessários para compreendê-lo.

As atividades serão organizadas em forma de questões que levem:

- ✓ À descrição do fenômeno ou situação do ponto de vista do professor-aluno (seu discurso sobre);
- ✓ Levantem as concepções associadas à situação em questão;
- ✓ Coletivamente fazer uma síntese da descrição feita por cada aluno ou grupo de alunos;

As respostas dadas serão organizadas de modo a evidenciar os parâmetros que permitam compreender o fenômeno em estudo e servirão de ponto de partida para o estudo que levará à organização do conhecimento pelos professores-alunos dos elementos que estão por trás de seu discurso e de sua prática pedagógica cotidiana.

2º momento: organização do conhecimento:

Estudo sistemático dos conhecimentos necessários à análise dos problemas captados do discurso do professor sobre sua prática. O ponto de partida para este momento serão as problematizações iniciais. Este estudo se dará em duas etapas: primeira, a solução de problemas, sob minha orientação; segunda, a construção de

situações problematizadoras pelos próprios professores. A vivência destas duas etapas permitirá a visão complexa dos fenômenos estudados.

Será necessário realizar sínteses parciais das situações estudadas como forma de retroalimentação.

3º momento: sistematização do conhecimento:

Generalização e transferência do conhecimento construído no segundo momento (organização do conhecimento), através de uma releitura da problematização inicial, objetivando ampliar a visão sobre a prática e seu discurso e permitir a ação sobre eles. Será necessário destacar como os conhecimentos construídos podem ter aplicação na prática, ou seja, perceber qual a contribuição do conhecimento construído para a atuação efetiva na sala de aula e para o discurso do professor sobre esta prática.

4º momento: transformação dos conteúdos discutidos em atitudes concretas – extrapolação:

Ação transformadora do professor que reflita uma atitude mais reflexiva diante de sua profissão, de sua atuação profissional e sobre seu discurso.

Avaliação: observação da atuação em sala de aula.

## APÊNDICE 2 - EXCERTO DO DIÁRIO EPISTOLAR SOBRE VISITAS PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

Mossoró, 08 de abril de 2001

---

Querida Glória,

São 2:07 h e despertei do sono pensando no encontro deste final de semana com o grupo de professoras da graduação. Neste momento da intervenção estamos tentando fazer, eu e elas, um diagnóstico de sua prática pedagógica na perspectiva antropológica do “olhar, ouvir e escrever”: peço-lhes que tentem se posicionar como um arquiteto ou decorador que tendo que reorganizar seu ambiente/sua casa, se posta no telhado e por um espaço aberto põe-se a olhar para baixo tentando entender como a distribuição espacial do ambiente influi em seu posicionamento/deslocamento, dentro dele e tenta portanto pensar em como fazer para melhorar/otimizar este ambiente. Esta tarefa de olhar para dentro de si mesmo é difícil, é árdua e é sofrida. Principalmente porque mexe com as funções típicas do hemisfério cerebral direito, aquele que não temos coragem de enfrentar: nossas emoções, nossos sentimentos, nossos valores morais e éticos, enfim, nossa concepção de mundo. No nosso caso, professoras que somos com décadas de experiência e saberes advindos dela, décadas em que o conjunto dos valores que formam nossa concepção de mundo foram se somando, se misturando aos valores que desenvolvemos na construção de nossa concepção do que seja ensinar e aprender.

De repente, por força do destino e de uma conjuntura maior, estamos juntas formando um grupo e quando, nas discussões, nos olhamos nos olhos parece que uma só angústia se apodera de nós. Somente agora consigo compreender realmente o sentimento expresso por Madalena Freire quando ela diz da angústia que gera o medo do novo: o novo para nós são este grupo, estas reflexões, este olhar sobre a prática, inevitavelmente um olhar sobre nós mesmas, sobre nossas vidas. Parece-me que, na metáfora do arquiteto, estamos sem coragem de abrir este buraco no telhado e mesmo de entreolhar por ele, medo do que vamos ver, medo do espelho, um Narciso às avessas. Neste último encontro, o que estava escrito em nossos olhos e em nossas palavras era esse medo, essa angústia, principalmente

para aquelas que não se prendem ao porto seguro do discurso acadêmico vazio, que já começam a incorporar tão bem, ou seja, um discurso imerso na teoria, mas salvaguardando a prática que permanece intocada. Para as que estão fugindo desta armadilha o encontro foi muito rico, ainda que sofrido, nesta tentativa de expressar a angústia vivida, mesmo que buscando uma solução imediata que elas já começam a perceber que não terão. Foi uma experiência existencial muito forte. Os casos de 3 ou 4 alunas chamaram mais a minha atenção e podem ilustrar esta reflexão:

O 1º é o de C, uma senhora de mais ou menos 40 anos, vários anos de experiência no magistério, e que demonstra durante todo o curso um vivaz interesse em aprender, assimilar as teorias, utilizar o aporte de cada disciplina do curso para tentar entender sua escola, sua sala de aula, seus alunos, ela mesma. Pois bem, C, há vários encontros, traz no rosto esta expressão de angústia de que estou falando: o momento atual, de pensar sobre a prática, que está sendo difícil para todas, para ela tornou-se problemático porque ela foi removida da escola em que trabalhava (já há bastante tempo) e onde tinha já formado o seu grupo de amigadas, suas relações de trabalho, seus alunos, ou seja, seu nicho.

Naquele ambiente, C tinha já realizado suas observações e fundamentado seus estudos, desde que iniciou o curso. Não quero dizer aqui que fosse um ambiente de total equilíbrio, mas sim que naquela comunidade C havia aprendido a estabelecer e conquistado seu espaço e nele transitava, enfrentando coletivamente as diversas situações que se lhe impunham. Pois bem, C teve que mudar de escola e eis que lhe cai uma escola recém estadualizada (cuja análise cabe num capítulo a parte) onde a diretora, que freqüentou a escola apenas até a 4ª série primária posiciona-se como um general das forças armadas liderando um quartel: as carteiras (e as crianças!) devem sempre estar enfileiradas, as crianças são fiscalizadas (estão calçados? Bem vestidos? Limpos?) a moldes mesmo de um quartel. Pontualidade de fábrica para iniciar o turno de trabalho, mas não o mesmo para encerrar. E nada de estudos e discussões, e nada de diálogo, e nada de coletividade, só o medo, o individualismo, o cada um por si. Os recursos precários, a disposição para conquistá-los e construí-los, idem e C neste íterim, assustada (o modelo de professor tradicional como um espectro a lhe rondar) pois sabe que um dia, sem avisar, chegarei à sua escola para lhe visitar (agora tenho dúvida: é melhor avisar dia e hora ou isto a deixará de antemão aflita?). E querendo experimentar metodologias, pensando em como arrumar os alunos em grupo, se não pode alterar

sequer a arrumação da sala; como compreender o processo de construção do conhecimento sobre a escrita se a disciplina exigida é o silêncio. E principalmente, como chegar à sua diretora-general e conversar com ela sobre os novos tempos da educação se ao que parece ela parou no tempo (talvez nas ditaduras que historicamente viveu) com seu modelo autoritário e tradicional de sociedade impondo-se sobre a educação.

E esta angústia expressa no rosto sem sorriso de C, numa mistura de pavor e revolta que a leva às lágrimas na hora do desabafo. E eu como mediadora, tentando apontar algumas saídas e quando volto meu olhar para as outras estão todas por um breve segundo quase que tomadas por uma histeria coletiva (silenciosa), se identificando, de uma forma ou de outra, com a angústia de C. E, naquele breve momento, o discurso de C as envolveu mais, as arrebatou mais de que a minha tentativa de apontar saídas e de mostrar, a C e a elas, que a angústia por si, levada ao extremo, gera o desespero e que este bloqueia ou dificulta a visualização de uma saída, que não podemos querer de nós mesmos uma mudança que só se dá paulatinamente uma vez que somos sujeitos construtores do conhecimento sobre nossa prática pedagógica e nossa vida mesmo.

O mais rico, nisso tudo, creio ser esta vivência coletiva, esse compartilhar de ânimos e de desânimos e de retomada de ânimos, reanimações.

Mossoró, 07 de agosto de 2001.

---

Querida Glória,

Estou transcrevendo gravações de encontros de discussão coletiva para sistematizar os dados coletados e submetê-los a análise de onde sairão os elementos para a intervenção. Aqui transcrevo uma discussão coletiva realizada em 30 de junho:

[...]

E: [...] Aí quando foi essa semana, esse mês agora de junho, no início, a diretora, [...] achou pouco, colocou a cadeira na direção da minha porta e ficou... eu digo: bom, agora...no lugar da Hostina vai ser, né? com certeza, a minha diretora. E ela começou a me observar...

Hostina: E, Hostina não quer fiscalizar...

E: Eh, aí ela foi, né? [risos] ela sentou e ficou aí eu disse: meu Deus! E continuei minha aula, né? E o menino lá, na dele, sem fazer nada e eu tranquila.

## APÊNDICE 3 - SITUAÇÕES-PROBLEMAS

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Após exibir um desenho animado com a história dos três porquinhos e discutir com os alunos sobre o filme, a professora X pediu que produzissem um texto recontando a história. Após ler os textos de todas as crianças em casa a professora sentiu-se atraída por dois textos para usar na atividade de correção coletiva: o de Pedro e o de Mariana. Escolheu o de Mariana por achá-lo mais completo.

Pedro:

Us treis pocio

Era ua veis treis pocio qi fiseru sua casa ua de palia, ua de papeu i ua de barro. Itau veio u lobo i nau cosegiu derruba a casa di barro.

Mariana:

Us tres porqio

Era uma veiz os tres porqio.  
 Us porqio fizeram sua casa.  
 U porqio fez a casa de palha.  
 U outro fez a casa de papel.  
 U outro fez a casa de barro.  
 U lobo derrubo a casa de palha.  
 U lobo derrubo a casa de papel.  
 U lobo não derrubo a casa de barro.  
 U porqio viveu feliz para sempre.

No dia seguinte, começou a aula colocando o texto no quadro e fazendo, junto com os alunos, as correções de ortografia, de pontuação e de uso da letra maiúscula. Por fim a professora refletiu com seus alunos que era importante, para

este tipo de atividade, tentar recontar a história toda, com começo, meio e fim. E que era necessário utilizar a normas da escrita para sempre escrevermos bem.

1. O que o professor ensinou?
2. O que é possível que os alunos tenham aprendido?
3. Qual a concepção de linguagem e de ensino que fez com que a professora escolhesse o texto de Mariana?
4. Para a professora, o que é um texto?
5. Como conclusão, quais os principais acertos e equívocos da professora?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Em uma aula do seu curso de formação continuada uma professora relatou que, mesmo sabendo que existiam novos métodos de alfabetização, continuava ensinando a ler e escrever através dos métodos das cartilhas, no que foi questionada por uma colega sobre qual o significado que ela via em alfabetizar na base do “decoreba”.

1. Quais as possíveis razões para a as atitudes da primeira professora?
2. Em que se baseiam as reflexões da segunda professora?
3. Que situações didáticas poderia a segunda professor criar para mudar seu modo de ensinar?
4. Quais as dificuldades que a primeira professora pode enfrentar se tentar ensinar diferente de sua maneira habitual?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Para a professora X a aprendizagem se dá pelos ensinamentos que a escola desenvolve com os alunos, a partir dos conteúdos adquiridos nos anos anteriores da escolarização.

A professora Y crê que a partir das experiências de vida que o aluno tem ela pode desenvolver atividades que ampliem seus conhecimentos.

1. As duas professoras estão pensando igual?

2. Que tipo de saberes cada uma das professoras está valorizando?
3. Que atividade cada uma parece desenvolver em suas aulas, em função do que pensam?
4. Como a professora Y vai fazer para, a partir das experiências dos alunos, ampliar seus conhecimentos?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Após situação de produção de textos, um professor do 2º ciclo lê os textos de todos os alunos e devolve-os para que façam as correções nas palavras que ele marcou por estarem erradas.

1. Qual a concepção de erro do professor?
2. Qual a concepção de produção de texto do professor?
3. O que o professor ensinou?
4. O que os alunos aprenderam?
5. Que outro procedimento poderia ter o professor?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Enquanto os alunos produzem listas de nomes de animais, a professora Helena fica circulando pela sala, observando a realização da atividade e orientando os alunos. Mariana, que está no nível silábico escreve KXU: cachorro. Jorge, que está no nível alfabético escreve caxoro.

Após a atividade a professora faz uma correção coletiva das palavras, no quadro.

1. O que Mariana aprendeu com a primeira atividade?
2. O que Jorge aprendeu com a primeira atividade?
3. O que Mariana aprendeu com a segunda atividade?
4. O que Jorge aprendeu com a segunda atividade?
5. Quais os pontos fortes e os limites das duas atividades desenvolvidas pela professora?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Professor X é enfático na correção dos erros de português pois crê que é preciso ensinar desde as séries iniciais o uso do bom português que vai servir ao aluno para passar de ano, passar em concursos, no vestibular e conquistar uma colocação digna na vida.

Professor Y não quer bloquear a criatividade do aluno. Diz ao aluno que eles escrevam do jeito que souberem e não marca as atividades dos alunos para apontar seus erros.

1. Qual dos dois professores está certo?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

50% dos alunos do 2º ano do 2º ciclo de uma escola, ao copiarem do quadro escrevem diferente da escrita da professora.

1. Por que isto acontece?
2. O que a professora deve fazer?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Refleta sobre o seguinte depoimento:

“Hoje meus alunos começaram a escrever um conto de terror. Cheguei em casa e comecei a ler. Algumas das produções me deixaram animadíssima, estavam bem-feitas, com o uso de diversos recursos para criar um clima de pavor. Outras eram fracas, sem graça, não incorporavam à produção nada das contribuições que eu havia preparado anteriormente. Rafael escreveu um texto de meia página cheio de erros ortográficos e sem sentido. O que fazer com ele? Corrigir os erros? Acho que vou sentar com ele e pedir que diga tudo o que pensou em escrever, quem sabe posso recuperar suas idéias e traçar um roteiro para que escreva novamente?”

1. Qual a postura da professora diante dos textos produzidos pelos alunos?
2. Por que será que para a professora os alunos não incorporaram nada do que ela ensinou, às suas produções?
3. O procedimento que a professora está pensando em tomar com relação a Rafael poderá trazer benefícios para ele?
4. O que Rafael poderá aprender com esse procedimento?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Numa escola do ensino fundamental, uma professora pediu aos alunos que medissem os troncos das árvores com cordões e depois que pendurassem esses cordões de vários comprimentos na parede. Mas houve uma aluna que se recusou a pendurar o seu cordão esticado, em vez disso, pendurou-o em forma de laçada. Para ela o comprimento de uma laçada do cordão não era o mesmo de um cordão estendido. Ao perceber, a professora imediatamente veio em seu socorro, dizendo-lhe que tanto fazia estar o cordão esticado ou em forma de laçada, que tinha o mesmo comprimento.

- Que tipo de raciocínio pode ter levado a aluna a agir desta forma?
- Que tipo de concepção de ensino-aprendizagem pode ter levado a professora a agir desta forma?
- Para a professora, o que significa o erro do aluno?

### SITUAÇÃO-PROBLEMA

Certo professor começa seu dia de aula perguntando aos alunos se estes viram o eclipse que ocorreu na noite anterior. Um dos alunos lhe responde: *o meu pai disse que não houve porque o céu estava carregado de nuvens.*

- Digamos que o professor faz questão de manter sua autoridade diante da turma baseado esta sua postura no domínio absoluto dos conteúdos que ensina. Que tipo de reação pode provocar esta resposta do aluno?
- Digamos, por outro lado, eu o professor assumiu a resposta como um estímulo para pesquisar, para refletir sobre sua prática. Como poderia fazer isto? O que poderia responder ao aluno?

## SITUAÇÃO PROBLEMA

2º ano do ciclo de alfabetização:

A observação durou aproximadamente 30 minutos. A aula era uma produção de texto dirigida: a professora entregou aos alunos uma cópia de uma gravura extraída de um livro presumivelmente didático onde dois meninos brincavam de atirar em um passarinho com um estilingue. Um dos meninos erra o alvo e acerta na cabeça do colega. Após a gravura há o seguinte enunciado:

- Nossa, veja o que aconteceu...
- Você acha certo caçar passarinhos com bodoque?
- Escreva um texto mostrando sua opinião.

Ao chegar à sala o texto já havia sido distribuído e a professora recomendava que eles procurassem escrever do jeito que soubessem, contando aquela história. A preocupação de alguns alunos era quanto ao número de linhas que deveriam escrever, outros se preparavam apontando os lápis e tracejando as linhas nas quais escreveriam seus textos, levando com isso um tempo considerável como que se estivessem adiando o início de sua produção. A preocupação principal da professora era garantir que eles escrevessem, que não resistissem à tarefa, coisa comum em alunos tão pouco familiarizados com este tipo de atividade que prioriza a escrita do próprio aluno ao invés da cópia.

Sem que a professora pré-determinasse, espontaneamente foram se formando os grupos e ela não resistiu a isso. Percebi alguns grupos que se formaram: um de duas meninas que se ajudavam na construção do texto; outro de três alunos que unidos exigiam a presença da professora para ajudá-los pois explicitamente necessitavam desta ajuda e sabiam que podiam contar com ela para ajudá-los; outro que não era exatamente um grupo: três alunos enfileirados demonstravam uma certa apatia diante da tarefa proposta. Dentre eles um se destacava: o primeiro argumento seu que ouvi foi que não tinha lápis. A professora rebateu que este argumento já estava bastante “batido”, era comum ele dar esta justificativa; após longos minutos que levaram para ele conseguir o lápis, foi o momento de apontá-lo. Mesmo a professora tendo apontado o lápis de imediato ele ficou pedindo que melhorasse a ponta ainda que não houvesse nada para melhorar. Diante de sua visível resistência a professora propôs-se a sentar com ele para tentar fazê-lo produzir seu texto. Alguns minutos se passaram sem que nada acontecesse

o que deixou a professora mais impaciente. Ela então pediu minha ajuda: *Hostina, me diga, o que é que eu faço com esta criança? Ele já repetiu este ano/série/ciclo várias vezes, não sabe ler, não consegue aprender, se recusa a fazer qualquer atividade que não seja a cópia, é disperso, etc.* fiquei um pouco constrangida e acuada, sem saber o que dizer e preocupada com os efeitos daquela visível exposição do menino: o que será que ele estaria pensando naquele momento de mim, da professora e dele? Não dei nenhuma resposta. Não sei se foi exatamente neste momento, mas saí um pouco da sala. Precisava respirar um pouco e pensar no que fazer naquele momento. Qualquer coisa que eu dissesse ou fizesse poderia ter conseqüências catastróficas e eu percebia que a situação de descrédito a que aquela criança estava exposta pela escola já era limítrofe. Enfatizo, pela escola, não só pela professora, ela também, vítima da situação. Escrevendo isto agora lembrei-me do título de um livro sobre avaliação que vi recentemente: *Se o certo fosse a escola reprovar, o certo seria o hospital matar?* Alguma coisa desse tipo.

Quando voltei para a sala o processo de produção de texto caminhava, os alunos do grupo que não dispensava a ajuda da professora, já “de vento em popa”, em grupo e ajudados por ela que lançava desafios de como era a escrita eles iam construindo suas hipóteses. Alguns alunos produziam seus textos individualmente, alguns ainda preocupados em tracejar as linhas..., uma aluna apressou-se em mostrar o seu que era o texto mais encaminhado, a professora apressou-se em mostrar-me as habilidades de escrita desta aluna. As duas meninas que faziam juntas na sua, sem pedir ajuda externa, se bastando. O menino com maiores dificuldades havia trocado de lugar, agora sentava-se numa das primeiras carteiras da fila do meio. Aproximei-me com cuidado, conversei com uma colega que sentava-se atrás dele e conversei sobre seu (dela) texto. Discretamente olhei e percebi que ele escrevera algumas palavras. Percebi também que coincidiam com as primeiras palavras do texto da sua colega da frente. Ele estava tentando fazer seu texto copiando pelo da colega. Ela resistia dobrando seu papel para que ele não conseguisse ver. Aparentemente a professora não percebia nada disso, continuava orientando o grupo que lhe exigia. Não resisti e chamei o menino para conversar sobre seu texto. Comecei dizendo que ele poderia fazer seu próprio texto, não precisava olhar pelo da colega, que ele era capaz, saberia fazer se tentasse. Ele, de cabeça baixa, não olhava para mim. Perguntei-lhe o que ele via na gravura, ele não respondeu, eu respondi por ele que ia confirmando o que eu dizia. Eu sugeri que ele

escrevesse os nomes das coisas que via na gravura: comecei por baladeira, ele escreveu as primeiras letras usando a hipótese silábica (infelizmente não tenho cópia deste texto). Prossegui com a palavra menino. Ele começou a escrever, ainda vacilando entre usar m ou n. O movimento chamou a atenção de algumas crianças que estavam ao redor. Elas começaram a ajudá-lo: *é com m, de três pernas*. Para ajudá-lo a identificar as letras perguntei se sabia seu nome. Escreveu o primeiro. - *E os outros, pegue no seu caderno!* Pegou. - *Copie no final da página*. Copiou. Comecei a procurar na gravura coisas que possuísem as letras de seu nome. Começou a dar certo. Um colega já no nível alfabético, que já havia terminado sua tarefa, aproximou-se e começou a ajudá-lo, dizendo as letras que ele deveria usar. Pedi-lhe que o ajudasse, mas que o desafiasse, esperando para ver se ele identificava as letras. Resolvi sair de cena, saí de novo da sala e quando voltei, alguns minutos depois sua lista de palavras estava pronta. Era perceptível que várias palavras haviam sido conduzidas pela colega que, ainda pouco orientado sobre como ajudar, o havia induzido. Mas a lista estava pronta. Pelo menos daquela vez ele havia cumprido a tarefa. Não pude conversar com a professora sobre isso. Ao sair despedi-me da turma e dela enfatizando o grande potencial que a turma apresentava, a grande disposição em aprender a escrever seus próprios textos e em superar seus limites neste sentido. A vontade que todos demonstraram em fazer a atividade e que eles continuassem trabalhando em grupo que seria sempre mais produtivo e estimulante.

#### QUESTÕES:

1. Que situações contemplaram a ZDP?
2. Que situações impediram a realização da ZDP?
3. Que situações atitudes poderiam ser tomadas para utilizar a ZDP?

## APÊNDICE 4 - QUADRO GERAL DE ANÁLISE: PROBLEMATIZANDO A INTERVENÇÃO

INTERVENÇÃO					PESQUISA		
Etapas	Objetivos	Ações realizadas	Atividades	Conteúdos	Categorias de análise: conscientização <sup>1</sup> e problematização <sup>2</sup>	Elementos das categorias	
Planejamento (da professora)	Aproximação da realidade e escolha dos conteúdos	Conhecer a realidade da prática pedagógica; Retirar dela o conteúdo das reflexões.	Levantamento preliminar da realidade; Observação da prática; Análise dos relatos; Observação das situações coletivas de reflexão. Definição de conteúdos e estratégias de reflexão; Elaboração de situações-problemas.			Redução temática	O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, bem como as situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela;  A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar, das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas;  As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;  O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;
Intervenção (com as alunas-professoras)	Observação	Ajudar a desenvolver a capacidade de observação	Observação e auto-observação, registro escrito e reflexão individual e coletiva.	Análise de situações-problemas	Relação ensino-aprendizagem	Passar da admiração para a ad-miração da realidade  <b>ER – OC - AC</b>	As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;  O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;
				Análise de aula: planejamento-processo-produto			
				Análise das representações do ser professor	Visão da atividade profissional do professor		
Estudo das bases teóricas	Ajudar a compreender as bases teóricas da prática pedagógica	Reflexão teórica individual e coletiva (pequeno e grande grupo) mediada pela escrita	Relato de aula e reflexão sobre o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam	Relação ensino-aprendizagem	Consolidar a ad-miração da realidade  <b>ER OC AC</b>	A prática rotineira e contínua de problematização que permite a construção do conhecimento;  A interação promovida especialmente pelo uso de questões realmente problematizadoras trazendo à tona hipóteses e conhecimentos iniciais, corroborando-os ou inviabilizando-os de maneira a gerar novas hipóteses e conhecimentos e ajudar a perceber as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada;  Os conhecimentos construídos durante o processo, aplicados na compreensão de outros fenômenos e situações e na transformação da realidade.	
				Elaboração de quadro organizador das concepções teóricas			Concepções teóricas que embasam a prática pedagógica
Teorização	Ajudar a teorizar a prática pedagógica	Metarreflexão: Teorização sobre a prática; Síntese escrita dos conhecimentos construídos.	Elaboração do Memorial de formação	Concepções de ensino-aprendizagem;  Formação e prática pedagógica.	Passar da ad-miração para a re- ad-miração da realidade  <b>ER OC AC</b>		

<sup>1</sup> No percurso da conscientização os sujeitos saem da consciência real efetiva na qual admiram a realidade, enxergam apenas o seu reflexo; passam por um processo de cisão, análise e síntese que lhes permite ad-mirar a realidade; até chegar à consciência máxima possível na qual re-ad-miram a realidade, ou seja, conseguem enxergar o processo e a si mesmos inseridos nele. Pegar Goldman

<sup>2</sup> A conscientização pode ser viabilizada pela problematização da realidade que se inicia com a redução temática para definição dos temas geradores que serão descodificados pelos sujeitos. A abordagem que assumo como mais adequada para a problematização são os três momentos pedagógicos: Estudo da realidade (ER) – Organização do Conhecimento (OC) – Aplicação do Conhecimento (AC). Embora os três momentos estejam presentes em todo o processo pedagógico, em cada momento há uma ênfase maior a um deles. Por esta razão, em cada etapa da intervenção analisada, destaquei (em negrito) o elemento preponderante.

## APÊNDICE 4.1 – QUADRO DE ANÁLISE: aproximação da realidade e escolha de conteúdos

Etapa da Intervenção	Categorias de análise: conscientização e problematização	Elementos das categorias	Ações realizadas	Resultado das ações	Dificuldades das ações
Planejamento: Aproximação da realidade e escolha dos conteúdos	Redução temática: definição dos temas geradores	O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos alunos em seu processo de construção do conhecimento, bem como das situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela; A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar; das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas; As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos.	Levantamento preliminar da realidade: Observação da prática pedagógica das alunas-professoras; Análise dos relatos da prática; Observação das situações coletivas de reflexão. Definição de conteúdos e estratégias de reflexão: Elaboração de situações-problemas.	Necessidades da formação pedagógica: desenvolvimento da capacidade de observar a ação; compreender suas bases teóricas e teorizar sobre ela.	Distanciar epistemologicamente da intervenção para enxergar os problemas da realidade da prática pedagógica das alunas-professoras e suas situações-limites de maneira sistêmica; Entender as relações entre os problemas; Fazer a escolha dos problemas sem ajuda; Identificar os problemas mais significativos em função da compreensão sistêmica da prática e dos conhecimentos das alunas-professoras sobre ela; Perceber que conhecimentos poderiam ser construídos; Organizar os problemas de maneira a transformá-los em conteúdos das reflexões, estabelecendo os critérios de definição das problematizações; Agrupar os diversos problemas como inclusivos uns dos outros; Elaborar situações-problemas, percebendo sua abrangência e profundidade e os desafios cognitivos que elas comportavam em função dos conhecimentos prévios e situações-limites das alunas-professoras sobre sua prática; Perceber o leque de possibilidades de discussão que elas poderiam contemplar.

## APÊNDICE 4.2 – QUADRO DE ANÁLISE: observação da ação

ETAPA	CATEGORIAS: CONSCIENTIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	ELEMENTOS DAS CATEGORIAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	AÇÕES REALIZADAS	RESULTADOS	DIFICULDADES
OBSERVAÇÃO	<p>Sair da admiração para a admiração da realidade.</p> <p>Abordagem dos três momentos pedagógicos: Estudo da realidade (ER) – Organização do Conhecimento (OC) – Aplicação do Conhecimento (AC).</p> <p>OBS.: Embora os três momentos estejam presentes em todo o processo pedagógico, no início da problematização a ênfase maior está no estudo da realidade (ER).</p>	<p>O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, bem como as situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela;</p> <p>A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar, das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas;</p> <p>As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;</p> <p>O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;</p> <p>A prática rotineira e contínua de problematização que permite a construção do conhecimento;</p> <p>A interação promovida especialmente pelo uso de questões realmente problematizadoras trazendo à tona hipóteses e conhecimentos iniciais, corroborando-os ou inviabilizando-os de maneira a gerar novas hipóteses e conhecimentos e ajudar a perceber as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada;</p> <p>Os conhecimentos construídos durante o processo, aplicados na compreensão de outros fenômenos e situações e na transformação da realidade.</p>	<p>Análise de situações-problemas</p> <p>Análise de aula: planejamento-processo-produto</p> <p>Análise das representações do professor</p>	<p>Relação ensino-aprendizagem</p> <p>Relação entre as etapas do processo ensino-aprendizagem</p> <p>Visão da atividade profissional do professor</p>	<p>Discussão coletiva (pequeno grupo) de situações-problemas diferenciadas, sem ajuda minha ou de textos teóricos.</p> <p>Relato escrito de aula de produção de textos feita com os alunos;</p> <p>Exibição de material contendo relatos, planejamentos e textos produzidos durante a aula;</p> <p>Discussão no grande grupo a partir da exibição do material: comparação entre o planejamento, o processo de produção e o resultado.</p> <p>Apreciação de filme e música e discussão no grande grupo</p>	<p>A estratégia foi abortada em função dos seus limites. Não há registro sequer da discussão no grande grupo.</p> <p>Perceberam a fragmentação entre os objetivos estabelecidos e o produto alcançado;</p> <p>Visão mais unificada do processo de ensino-aprendizagem: necessária ligação entre o planejamento, a realização da atividade e o produto final;</p> <p>Exercício de (auto) observação ajudou a se distanciar da realidade para percebê-la.</p> <p>Reflexões não ajudaram a sair da catarse</p>	<p>Mediar o processo de discussão das situações-problemas;</p> <p>Oferecer informações suficientes para a visualização das situações-problemas;</p> <p>Conhecer os diferentes níveis de construção do conhecimento e identificar os potenciais desafios das situações-problemas e os níveis de ajuda necessários à sua execução;</p> <p>Elaborar perguntas realmente problematizadoras;</p> <p>Não dar as respostas de início.</p> <p>Ir além do momento inicial de distanciamento da realidade;</p> <p>Promover o exercício de ação-reflexão, de aplicação dos conhecimentos construídos à mudança da prática pedagógica (tentar fazer de novo e comparar os resultados).</p> <p>Problematizar a situação-limite trazida pelas alunas-professoras</p>

## APÊNDICE 4.3 – QUADRO DE ANÁLISE: bases teóricas da ação

ETAPA DA INTERVENÇÃO	CATEGORIAS: CONSCIENTIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	ELEMENTOS DAS CATEGORIAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	AÇÕES REALIZADAS	RESULTADOS	DIFICULDADES
Estudo das bases teóricas da ação	Consolidar a admiração da realidade Abordagem dos três momentos pedagógicos: Estudo da realidade (ER) – Organização do Conhecimento (OC) – Aplicação do Conhecimento (AC). OBS.: Embora os três momentos estejam presentes em todo o processo pedagógico, após o momento inicial da problematização a ênfase maior é dada à organização e aplicação do conhecimento (OC e AC).	O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, bem como as situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela;  A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar, das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas;  As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;  O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;  A prática rotineira e	Relato escrito de aula e reflexão sobre o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam	Relação ensino-aprendizagem	Reflexão no pequeno grupo: Em dupla, cada aluna-professora apresentou seu relato, escrito anteriormente, à colega e as duas tentaram identificar o que foi ensinado e o que os alunos aprenderam; No grande grupo: Cada dupla apresentou as suas conclusões e seguiu-se um debate sobre o assunto.	As alunas-professoras identificaram os conteúdos (das diversas áreas do conhecimento) que vieram à tona e foram explorados na atividade com os alunos; Não perceberam as relações de complementaridade e distinções entre ensinar e aprender; Refletiram sobre as mudanças que vinham acontecendo na sua prática pedagógica tentando identificar os conceitos e as concepções teóricas por trás dessas mudanças, usando conhecimentos construídos no curso; A capacidade de reflexão e autorreflexão foi potencializada pela interação; O relato e a reflexão coletiva permitiram trazer à tona conhecimentos iniciais e levantar hipóteses; Nem todas as alunas-professoras conseguiram realizar a atividade.	Das alunas-professoras: Identificar o que foi ensinado e o que foi aprendido por achar que se elas ensinaram, então, obviamente, os alunos aprenderam; Separar as duas dimensões para refletir sobre a aprendizagem dos alunos; Fragilidade na compreensão de alguns conceitos. Ex.: confusão entre interdisciplinaridade e integração de conteúdos. Minhas: Perceber quais conhecimentos estavam sendo acionados pelas duplas; Perceber a relação entre o problema, os conteúdos envolvidos e os “aspectos epistêmicos” da produção do conhecimento; Lançar questões que corroborassem ou inviabilizassem os conhecimentos e as hipóteses iniciais de maneira a gerar novas hipóteses; Utilizar instrumentos e estratégias de organização do conhecimento e de avaliação; Tomar decisões e redirecionar a estratégia; Promover o exercício de ação-reflexão, de aplicação dos conhecimentos construídos à mudança da prática pedagógica (tentar fazer de novo e comparar os resultados).
		Aplicação de questionário	Concepções que embasam a prática pedagógica	Não disponível	Mapeou as concepções das alunas-professoras sobre diversos aspectos da prática pedagógica; Não foi socializado com o grupo.	Percepção da ineficiência do instrumento como recurso didático.	
		Discussão sobre interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade	Discussão foi insuficiente e não foi retomada; A abordagem foi abandonada diante da dificuldade.	Lidar com as limitações espaço-temporais; Estabelecer uma continuidade das discussões entre os semestres que permitisse a construção do conhecimento em longo prazo; Escolher os fenômenos a serem problematizados: Relacionar as limitações teóricas de maneira a construir uma codificação, um conjunto de situações-problemas.	
		Elaboração de quadro organizador das concepções teóricas	Concepções teóricas que embasam a prática pedagógica	No pequeno grupo: resgate dos conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem, ensino e interação, somente com ajuda umas das outras; No grande grupo: discussão e montagem do quadro conceitual com as informações recolhidas no	Das alunas-professoras: Relato e reflexão coletiva permitiram trazer à tona conhecimentos iniciais e levantar hipóteses; Tentativa de perceber as relações entre concepções teóricas e sua aplicação didática; Desafio: fazer a generalização dos conhecimentos construídos no Curso e a aplicação deles à compreensão da prática pedagógica. Meus: Percepção de lacunas no conhecimento já sedimentado; Percebi melhor as relações entre a realidade de sua prática, as suas situações-limites, os conhecimentos teóricos veiculados pelo curso e os conhecimentos necessários a serem	Não sei até que ponto lancei perguntas que problematizaram; O quadro não contemplou o conceito de interdisciplinaridade.	

		<p>contínua de problematização que permite a construção do conhecimento;</p> <p>A interação promovida especialmente pelo uso de questões realmente problematizadoras trazendo à tona hipóteses e conhecimentos iniciais, corroborando-os ou inviabilizando-os de maneira a gerar novas hipóteses e conhecimentos e ajudar a perceber as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada;</p> <p>Os conhecimentos construídos durante o processo, aplicados na compreensão de outros fenômenos e situações e na transformação da realidade.</p>			<p>pequeno grupo e complementadas pela minha intervenção;</p> <p>Leitura de texto sobre o construtivismo.</p>	<p>trabalhados;</p> <p>Considerando o erro como uma possibilidade de aprendizagem, fui tentando lançar questões que corroborassem ou colocassem em xeque suas hipóteses e conhecimentos na tentativa de ajudá-las a perceber as características de cada concepção, as relações entre elas e sua aplicabilidade para a compreensão e ação da prática pedagógica.</p>	
--	--	---	--	--	---	---	--

## APÊNDICE 4.4 – QUADRO DE ANÁLISE: teorização sobre a ação

ETAPA	CATEGORIAS DE ANÁLISE: CONSCIENTIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	ELEMENTOS DAS CATEGORIAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	AÇÕES REALIZADAS	RESULTADOS	DIFICULDADES
TEORIZAÇÃO	<p>Sair da ad-miração para a re- ad-miração da realidade.</p> <p>Abordagem dos três momentos pedagógicos: Estudo da realidade (ER) – Organização do Conhecimento (OC) – Aplicação do Conhecimento (AC).</p> <p>OBS.: Embora os três momentos estejam presentes em todo o processo pedagógico, após o momento inicial da problematização a ênfase maior é dada à organização e aplicação do conhecimento (OC e AC).</p>	<p>O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, bem como as situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela;</p> <p>A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar, das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas;</p> <p>As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;</p> <p>O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;</p> <p>A prática rotineira e contínua de problematização que permite a construção do conhecimento;</p> <p>A interação promovida especialmente pelo uso de questões realmente problematizadoras trazendo à tona hipóteses e conhecimentos iniciais, corroborando-os ou inviabilizando-os de maneira a gerar novas hipóteses e conhecimentos e ajudar a perceber as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada;</p> <p>Os conhecimentos construídos durante o processo, aplicados na compreensão de outros fenômenos e situações e na transformação da realidade.</p>	Elaboração do Memorial de formação	Concepções de ensino-aprendizagem; Formação e prática pedagógica.	<p>Relato escrito das memórias de formação: iniciação na leitura e na escrita; escolarização, até a formação no magistério; experiências profissionais antes do curso;</p> <p>Apresentação dos relatos para o grande grupo;</p> <p>Discussão sobre essas memórias e as concepções de ensino e aprendizagem por trás delas;</p> <p>Reescrita das memórias iniciais, ampliada pelas reflexões coletivas sobre as experiências acadêmicas e sua contribuição para o redimensionamento da prática pedagógica.</p>	<p>Compreender que os conceitos e concepções teóricas não são verdades absolutas. São referências para a ação e para a reflexão sobre ela;</p> <p>Compreender a transformação histórica de conceitos e concepções que embasam o processo de ensino e aprendizagem através do resgate de sua própria história;</p> <p>Vivenciar o erro como uma possibilidade de aprender;</p> <p>Aplicar os conhecimentos construídos durante o curso na compreensão da prática e da formação;</p> <p>Sistematizar essa compreensão através da escrita do memorial;</p> <p>Utilizar sistematicamente a escrita como um instrumento de metarreflexão sobre a prática pedagógica;</p> <p>O acompanhamento e a avaliação do processo de escrita do memorial permitiram as intervenções necessárias para o redimensionamento das atividades e a produção textual em todas as suas etapas.</p>	<p>Orientar o memorial de todas;</p> <p>Enxergar a aplicação dos conhecimentos construídos no processo na busca pela transformação da prática pedagógica.</p>

## APÊNDICE 4.5 – Quadro dos resultados de cada etapa

INTERVENÇÃO		PESQUISA		
Etapas		Elementos das categorias	Resultados	
INTERVENÇÃO (COM AS ALUNAS-PROFESSORAS)	PLANEJAMENTO (DA PROFESSORA)	Aproximação da realidade e escolha dos conteúdos	Redução temática	<p>A observação da prática pedagógica das alunas-professoras e de sua participação nas situações individuais e coletivas de reflexão permitiu a definição dos conteúdos e das estratégias de reflexão; Percepção das necessidades da formação pedagógica: desenvolvimento da capacidade de observar a ação; compreender suas bases teóricas e teorizar sobre ela.</p> <p>A intervenção pedagógica não contou com uma redução temática feita coletivamente e seguindo uma estratégia de ação que realmente permitisse o agrupamento dos problemas em temas e a percepção das relações entre eles.</p>
	Observação	Admiração <b>ER OC AC</b>	<p>O conhecimento dos interesses, das necessidades e das representações dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, bem como as situações-limites em que eles se encontram frente à realidade estudada e ao conhecimento que possuem sobre ela;</p> <p>A identificação dos fenômenos ou problemas da parcela da realidade que se quer estudar, das relações entre eles; dos conhecimentos necessários para estudá-los; e dos “aspectos epistêmicos” envolvidos na produção do conhecimento. A compreensão de que os conhecimentos se constroem historicamente, portanto, não são postos a priori e não são verdades absolutas;</p> <p>As problematizações organizadas como um sistema em que umas conduzem às outras, na perspectiva de círculos concêntricos;</p> <p>O planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos de ação-reflexão; a compreensão de que o erro é uma possibilidade de aprender e não algo a ser simplesmente eliminado;</p> <p>A prática rotineira e contínua de problematização que permite a construção do conhecimento;</p> <p>A interação promovida especialmente pelo uso de questões realmente problematizadoras trazendo à tona hipóteses e conhecimentos iniciais, corroborando-os ou inviabilizando-os de maneira a gerar novas hipóteses e conhecimentos e ajudar a perceber as relações entre os fenômenos que compõem a parcela da realidade que está sendo estudada;</p> <p>Os conhecimentos construídos durante o processo, aplicados na compreensão de outros fenômenos e situações e na transformação da realidade.</p>	<p>Através do exercício de observação, auto-observação e reflexão foi possível se distanciar da realidade para percebê-la;</p> <p>Foi vivenciada pelo menos uma das etapas da problematização: o desenvolvimento de sua capacidade de sair da admiração da realidade, potencializando-as para adentrarem num nível mais elevado de construção consciente do conhecimento sobre esta realidade, sua admiração.</p>
	Estudo das bases teóricas	Ad-miração <b>ER OC AC</b>		<p>As atividades realizadas buscaram a construção coletiva de bases teóricas do conhecimento sobre a prática pedagógica. Este exercício contribuiria para consolidar o nível de ‘ad-miração’ da realidade das alunas-professoras;</p> <p>Com as estratégias adotadas tentei ajudá-las a realizar o processo dialético de cisão, análise e síntese da totalidade que estava sendo objeto de reflexão de maneira a lançar mão dos conhecimentos já existentes sobre a ação – tanto os teóricos quanto os experienciais – para aplicá-los na construção de novos;</p> <p>Na tentativa de promover a construção do conhecimento teórico sobre a prática pedagógica as alunas-professoras foram convidadas a problematizar a realidade de sua prática pedagógica a partir de seus saberes iniciais sobre ela;</p> <p>As situações didáticas envolveram a utilização de uma base teórica (no caso, a promovida pelo Curso) para (re) construção de conhecimentos;</p> <p>As atividades foram pensadas de maneira a contemplar reflexões coletivas no pequeno e no grande grupo e houve a tentativa, embora com dificuldade, de generalização e aplicação de conhecimentos já existentes/sedimentados para a construção de novos;</p> <p>O relato escrito permitiu o registro das vivências, a reflexão individual e coletiva e a construção de conhecimentos.</p> <p>O exercício de ação-reflexão não foi completamente contemplado porque não houve a tentativa de aplicação dos conhecimentos construídos à mudança da prática pedagógica.</p>
Teorização	Re-ad-miração <b>ER OC AC</b>	<p>O registro escrito assumiu seu papel epistemológico: de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica, potencializando a metarreflexão;</p> <p>A re-ad-miração da realidade poderia ter sido o ponto de chegada neste momento de potencialização da capacidade de metarreflexão. Para tanto, era preciso à estratégia conseguir enxergar a aplicação dos conhecimentos construídos no processo na busca pela transformação da prática pedagógica. Porém, a intervenção não chegou a criar situações onde isto fosse percebido.</p>		

<sup>1</sup> No percurso da conscientização os sujeitos saem da consciência real efetiva na qual admiram a realidade, enxergam apenas o seu reflexo; passam por um processo de cisão, análise e síntese que lhes permite ad-mirar a realidade; até chegar à consciência máxima possível na qual re-ad-miram a realidade, ou seja, conseguem enxergar o processo e a si mesmos inseridos nele.

<sup>2</sup> A conscientização é viabilizada pela problematização da realidade que se inicia com a redução temática para definição dos temas geradores que serão decodificados pelos sujeitos. A abordagem que assumo como mais adequada para a problematização são os três momentos pedagógicos: Estudo da realidade (ER) – Organização do Conhecimento (OC) – Aplicação do Conhecimento (AC). Embora os três momentos estejam presentes em todo o processo pedagógico, em cada momento há uma ênfase maior a um deles. Por esta razão, em cada etapa da intervenção analisada, destaquei (em negrito) o elemento preponderante.

## APÊNDICE 5 - PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PROPEG – DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UHAVANA\UERN

PESQUISA: Fazer e dizer: estudo das concepções inerentes ao discurso pedagógico

PESQUISADORA: Hostina M F Nascimento

ORIENTADORA: Profª Drª Glória Fariñas Leon

INTERVENÇÃO: pré-pilotagem: organização das atividades

TEMA: problematizações sobre as concepções e a prática de ensino de leitura, escrita, gramática

JUSTIFICATIVA: Partiremos de situações-problemas que, como ensina Paulo Freire, não sejam tão fáceis que não representem desafio algum ou tão difíceis que mais pareçam um quebra-cabeças. Mas sim que tragam em si um leque de possibilidades de discussão, tendo claro que, por tratarem de questões humanas, não possuem apenas um caminho para serem solucionadas ou uma única solução.

### OBJETIVOS:

- Ampliação da percepção do ensinado e aprendido, contemplando conceitos, habilidades e atitudes que provavelmente elas trabalharam na execução de uma atividade;
- Verificar o nível de ajuda do outro utilizado para a execução da atividade em dupla;
- Despertar o gosto em escrever relatos, reforçando a importância da escrita como dispositivo útil à formação contínua do professor, uma vez que constitui-se como um excelente espaço de reflexão sobre a prática que se complementa na discussão coletiva.

### ESTRATÉGIAS:

1. Montagem de um quadro, um mapa cognitivo, relacionando as teorias pedagógicas e concepções de ensino-aprendizagem e de língua e linguagem.
2. Relato por escrito de uma determinada atividade de produção de texto que tenha sido desenvolvida com seus alunos para responder a duas perguntas: - *O que*

*você ensinou com esta atividade? e O que você acha que seus alunos aprenderam?*

3. Apresentação em dupla dos relatos e discussão das respostas às perguntas.
4. Reescrita das respostas às perguntas, agora em função da discussão em duplas, evitando a burocratização do texto fazendo listas de conteúdos e objetivos.
5. Vivência de situações-problemas: formação de grupos que discutam situações diferentes para, com elas, realizar uma discussão coletiva: elas serão desafiadas a discutir as situações de forma independente, a partir de seus conhecimentos sobre o tema, sem ajuda minha ou de textos teóricos.
6. Confronto de atividades: a partir da seleção de um conjunto de atividades de produção de texto com seus alunos colocar lado a lado a proposta da atividade (o planejamento ou projeto de ensino) e o texto produzido pelo aluno, em função daquela atividade proposta.

#### AVALIAÇÃO:

Tendo clareza de que o processo de solução problemas em grupo e sua discussão coletiva ativam as habilidades mentais necessárias à reconstrução de conhecimentos sobre a prática, verificaremos o nível de ajuda necessário para a execução das atividades em dupla.

## APÊNDICE 6 - ANÁLISE DA ATIVIDADE 1 DO BLOCO 2: RELATO DE AULA E REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI ENSINADO E O QUE OS ALUNOS APRENDERAM

A atividade, realizada dentro da disciplina Ensino de Língua Portuguesa I, tinha como objetivo, apontado no planejamento, ampliar a percepção do ensinado e aprendido contemplando conceitos, habilidades e atitudes. Ela se originou da percepção de que nas atividades observadas, relatadas oralmente ou por escrito, as alunas-professoras explicavam a dimensão conceitual dos conhecimentos e tinham dificuldades de perceber e explicitar outras dimensões como habilidades e valores. O presente relato se apóia em três documentos: o planejamento da atividade, o relato dela no diário epistolar e a gravação da discussão de uma dupla, durante a execução da atividade.

Para realizar a atividade, pensei uma estratégia didático-pedagógica que proporcionasse o diálogo: uma seqüência de atividades nas quais as alunas-professoras eram convidadas a falar, registrar e refletir sobre sua prática: do registro individual para a reflexão no pequeno grupo, e deste para o grande grupo.

A estratégia que planejei para esta atividade foi começar por cada aluna-professora fazendo o seu relato escrito e a reflexão sobre a aula dada. Em seguida discutir em duplas estes relatos reflexivos e, em função da discussão, reescrever o relato reflexivo, redimensionando-o. Propus o relato inicial para ser feito num momento fora da sala de aula, por seu caráter intimista. Relatos feitos, organizamos as duplas para apresentação e discussão. Havia a preocupação em potencializar a ajuda do outro, necessária para a execução da atividade. Por isso, embora acompanhasse a produção dos grupos, procurei não intervir demais. Para cada grupo, fiz uma provocação em função dos relatos iniciais e deixei que a dupla se potencializasse.

A discussão que foi gravada girou em torno dos conhecimentos que podem ser acionados numa aula, mesmo quando o professor não tem total consciência disso. O tema da aula de uma aluna-professora da dupla foi *O planeta azul*. O tema desenvolvido pela outra foi *Profissão e renda*. Minha provocação para a dupla foi: Por que, a reflexão que acompanhava o relato escrito não contemplava os conhecimentos acionados durante a aula descrita? A partir da provocação, a

dupla foi identificar áreas do conhecimento, conteúdos e dimensões trabalhadas na atividade.

A dupla começou discutindo a aula da primeira professora. Ela realizou uma atividade de produção de texto que se iniciou com uma leitura sobre o tema. A dupla foi fazendo um apanhado dos conteúdos trabalhados na leitura e discussão desse texto e dos conhecimentos acionados durante a aula. A interação e a minha provocação ajudaram a primeira aluna-professora a constatar que além dos conteúdos que havia apontado no relato, voltados para a área da linguagem (escrita e re-escrita de textos, regras ortográficas), na discussão do texto foram acionados diversos conhecimentos, de diversas áreas, que contemplavam dimensões conceituais e atitudinais, no que ela chamou de um exercício de interdisciplinaridade.

*Trabalhei a interdisciplinaridade porque entrei em geografia, matemática, história, a história entrou aqui quando nós trabalhamos, quando eu disse que a água do planeta era deste planeta, foi a história, desde o início da terra que a água que nós temos é a mesma, quer dizer aí é a história.*

A discussão potencializou a atividade de auto-reflexão da professora de maneira que ela identificou momentos de desequilíbrio com relação aos conhecimentos com os quais estava lidando durante a aula. O diálogo com os alunos, a manifestação de suas dúvidas e curiosidades exigiu dela um esforço para acionar a sua base de conhecimentos acumulados.

*[ ] é esse caso aqui que me desequilibrou quando ele perguntou : Se o sol evapora a água do mar, porque que é que não leva a água salgada? E, eu confesso que tremi nas bases, sabe? O que é que eu faço? Aí eu fiquei... É lógico que eles perceberam, mas aí com todo o desenrolar que eu falei que a água vai para a nuvem e volta de novo, aí o menino foi e respondeu: Tia descobri, Tia descobri: só leva a água, o sal fica.*

Apesar da fragilidade do domínio do conhecimento científico, a professora ofereceu toda a informação que possuía para enriquecer a discussão. Na reflexão com a colega, se dando conta da insuficiência de seus conhecimentos como professora polivalente, se perguntava se o curso não deveria prover os alunos-professores do conhecimento científico necessário à prática pedagógica, embora já constatando a impossibilidade de se deter todo o conhecimento acumulado. Sua reflexão tomou como referência um embate que travou em sala de aula com uma

professora do curso:

*Aí o que pode acontecer lá na sala: uma divergência. Ela falou que... ela citou alguns exemplos e disse que o professor não precisaria ter todos os conhecimentos. Tudo bem, né? Também ninguém é uma enciclopédia ambulante. Mas o que é que acontece, você acha que se eu não lesse, não tivesse procurando me informar eu saberia dar todas essas respostas? Porque isso aqui não tava planejado dentro da minha aula, não! Se eu não estivesse sempre procurando ler alguma coisa, ter algum conhecimento...*

A discussão reflete o momento de desequilíbrio cognitivo que elas viviam em função de estarem sendo provocadas pelo Curso e pela intervenção que eu estava realizando. Elas se perguntavam se estavam tentando fazer atividades inovadoras apenas para cumprir as tarefas do Curso e demonstrar inovações à escola ou se as tentativas que faziam, significavam realmente mudanças na sua prática pedagógica. Algumas interjeições demonstradas no decorrer da interação da dupla apontavam o encantamento diante do momento vivido, medo e coragem entrelaçados diante do novo:

*Foi super-interessante essa aula!  
A aula foi riquíssima!  
Riquíssimo, riquíssimo esse texto!  
Foi boa demais essa aula!*

As interjeições expressam o maravilhamento da professora diante de uma nova abordagem de ensino: ao invés de pura transmissão, construção do conhecimento a partir da realidade do aluno. Em alguns trechos é possível perceber, pela entonação de sua voz, a empolgação em realizar uma aula em que a realidade dos alunos é trazida à discussão e usada como instrumento de valorização do acesso ao conhecimento científico:

*Quando eu falei isso aqui da chuva, houve também um depoimento bem interessante que eu também não conhecia, que o menino falou que ouviu, ouviu no jornal nacional, quer dizer já tem até uma preocupação deles em ouvir notícias, né? Porque isso não... é coisa rara hoje em dia. É que ele disse: Tia você assistiu... aí contou a história bem direitinho, soube se expressar, a maneira dele se expressar... Que numa cidade, parece até que ele falou numa cidade da Paraíba, que tem um menino que tem onze anos e ele não conhece uma chuva. Todo mundo riu na sala, aí então eu fui explicar que tinha lugares, regiões que choviam menos, que no caso da seca e essa seca causa muito... pronto, foi quando eu entrei no apagão, tá entendendo? quando entrei no apagão. Que o apagão, por exemplo, era fruto dessa falta de chuva, porque se não tivesse água nos rios como iriam funcionar os geradores de energia elétrica, que são instalados. Outra*

*polêmica: Tia, e a energia não é quente? Por que vem da água? Foi boa demais essa aula [empolgada] aí eu fui explicar que era a força, a força da água, da correnteza que movia, não é? Esse processo.*

a empolgação e motivação das professoras não eram suficientes para suplantar as dificuldades e a fragilidade dos conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica ainda em construção. A confusão revelada ao denominar de trabalho interdisciplinar um exercício de integração de conteúdos durante uma aula é um exemplo. Além dele, dar conta do desafio lançado pela atividade, de identificar o que foi ensinado e o que foi aprendido.

Alguns trechos do diálogo revelam que o que elas julgam que os alunos aprenderam está estranhando com o que elas acreditam ter ensinado: em nenhum momento da reflexão elas tentam separar as duas dimensões para refletir sobre a aprendizagem dos alunos.

*Segunda professora: [...] Como é que forma um cidadão crítico? Dentro de uma aula dessa aqui, você está formando o cidadão crítico. Você está ensinando esse aluno a questionar, a pensar com você, você não está sozinho nessa aula.*

*Primeira professora: Também mudando as atitudes. Lembra-se quando eu falei que o camelo... que o camelo tinha reserva? Quer dizer, se você guardar, você tem. O consumismo desenfreado.*

Estar 'formando o cidadão crítico' e 'mudando atitudes' são ações em longo prazo que revelam duas faces do mesmo fenômeno: uma ação praticada e os resultados dessa ação para os sujeitos envolvidos nela:

*Segunda professora: É o seguinte, nós fizemos o seguinte: diante dessa discussão... eh... o quê? Nós construímos o conhecimento. Porque ele conheceu... no caso ele aprendeu e nós aprendemos com ele. Pronto, houve uma troca. Então você construiu junto com ele o conhecimento, não é? Na base crítica também do aluno. Você mostrou... nós mostramos para eles, o quê? O social do aluno. Nós não ensinamos a ele só a gramática, os conceitos para eles. Nós não colocamos conceitos para eles, nós fomos além dos muros. Não foi nada mecânico. Você não pegou os conceitos de cada um e foi colocando ali, não. Você construiu com ele.*

*Primeira professora: E também, isso não estava planejado. Porque, no caso, eu planejei o projeto "água". Eu não planejei isso aqui tudo, não. Isso que agora, através dessa reflexão, nós descobrimos que está contido aqui dentro desta aula. O que nós falamos... o que nós passamos para o aluno, ensinando ele a questionar. E outra coisa, tem que ensinar para o aluno. Fazer ele aprender a ouvir, ouvir para questionar. Então, você dá uma aula do interesse dele, aí o aluno pára para te ouvir porque ele acha interessante e não é uma aula cansativa, nem enche quadro, nem enche caderno, nem cansa o aluno. Então, nós fizemos o quê com esse aluno? Estão pensando. Nós construímos com eles os direitos, os deveres, o conhecimento, um novo conhecimento. Partindo de quê? Do conhecimento que ele já tem, não*

*é? Justo!*

*Segunda professora: Porque se eu não trabalho sobre o trabalho... se ele faz a entrevista com o pai, é uma vivência dele, é a realidade dele. Ele não vai pegar um salário [quis dizer o conceito de salário] lá do livro didático, não.*

As contradições inerentes à compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento aparecem no discurso das professoras. À idéia de construção coletiva, se sobrepõe a concepção de ensinar como um ato de doação daquele que sabe para aquele que nada sabe:

*O que é que você deu ao seu aluno? [... ]*

*Eu dei o porquê de uma nova visão, eu dei uma visão de mundo.*

*O quê mais? Você deu mais ainda, você deu uma visão crítica. O que mais?*

*Ampliação de conhecimento.*

*Ampliou o conhecimento dele e o que mais nós fizemos? Levou o aluno a refletir, a questionar. E o que mais? O que é que você deu ao seu aluno?*

A dificuldade que as alunas-professoras sentiram em evidenciar em seus relatos o que os alunos aprenderam com a atividade não foi explorada na discussão da dupla. Acredito que isso se deve à estratégia de mediação que adotei para a atividade. Como eu tinha a intenção de potencializar a ajuda do outro para a realização da reflexão, lancei a provocação inicial e me distanciei da dupla. Até porque a avaliação que fazia do seu desempenho me mostrava que era uma dupla de trabalho bastante potencializada. Não houve um momento em que, percebendo que a dimensão da aprendizagem não estava sendo discutida, eu interviesse neste sentido.

Embora houvesse a preocupação em verificar a ajuda do outro, necessária para a execução da atividade, já explicitada no planejamento, não há registro de nenhuma iniciativa minha para que isto acontecesse no processo de execução da atividade. E não foi por falta de tempo, pois a seqüência das tarefas da atividade aconteceu em momentos (dias) distintos. Ou seja, havia tempo suficiente para fazê-lo. Assim como elas, eu também revelei, em minhas atitudes, uma dificuldade em utilizar instrumentos e estratégias de avaliação durante o processo de construção do conhecimento. Este limite dificulta a identificação do que elas aprenderam na interação.

Ainda assim, a transcrição da discussão da dupla revela que o debate ajudou a que cada aluna-professora, pelas indagações e sugestões, potencializasse suas reflexões sobre a aula descrita e ajudasse a colega a fazer o mesmo. A

interação com a outra permitiu a coragem, a segurança e a motivação para que cada uma delas procurasse/encontrasse avanços e desafios em seu relato e em sua ação pedagógica.

Os objetivos da atividade eram: primeiro, ampliar a percepção do ensinado e aprendido contemplando conceitos, habilidades e atitudes; E segundo, potencializar a dimensão da ajuda do outro para a sua execução. A realização do primeiro objetivo exigia o acionamento da dimensão conceitual do conhecimento sobre a prática porque para alcançá-lo as alunas-professoras teriam que refletir e explicitar sobre conceitos e concepções teóricas da prática pedagógica. Para realizar o segundo objetivo foi necessário acionar procedimentos, habilidades e atitudes tais como ouvir, falar, pensar juntas na busca das respostas à provocação. A reflexão coletiva (dupla) permitiu que elas, na tentativa de identificar os conhecimentos/conteúdos abordados na aula relatada, refletissem sobre as mudanças que vinham acontecendo na sua prática pedagógica tentando identificar os conceitos e as concepções teóricas por trás dessas mudanças.

A realização da atividade mostrou mais claramente a necessidade de discutir de maneira aprofundada conceitos e concepções teóricas veiculadas pelo Curso e, de maneira geral, potencializou a reflexão sobre a ação de todas as envolvidas na intervenção: alunas e professora.

## APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UHAVANA/UERN

PESQUISA: Fazer e dizer do professor: estudo das concepções inerentes ao discurso pedagógico

MOSSORÓ, 09/2001

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### QUESTIONÁRIO

1. Para você, o que é como se desenvolve:

O raciocínio lógico:

O senso crítico:

A conscientização:

A auto-estima:

2. Como você entende o que são objetivos/conteúdos:

Conceituais:

Procedimentais:

Atitudinais:

3. O que seria:

Interdisciplinaridade:

Transdisciplinaridade:

Multidisciplinaridade:

4. O que significa partir dos conhecimentos prévios dos alunos? Partir deles significa chegar aonde?

5. Que temas seriam interessantes, na sua prática pedagógica, para desenvolver projetos de ensino?

6. Em sua escola quem e como define esses temas?

7. Como você realiza atividades de grupo?

Observação: este questionário está composto de alguns dos principais termos usados pelos professores em seu discurso coletado por mim. Com ele, quero que o professor reflexione sobre essas expressões que usa comumente e o que elas realmente querem dizer e até que ponto ele está efetivamente propondo e agindo para que elas se desenvolvam ou até onde elas são apenas tergiversações. A partir das respostas proporei problematizações que permitam uma reflexão coletiva sobre elas.

## APÊNDICE 8 - EXCERTO DO DIÁRIO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Mossoró, 23 de setembro de 2001.

---

Querida Glória,

Há muito não nos comunicamos. Este mês foi muito carregado de tarefas e infelizmente, o veículo de comunicação que pensei mais eficaz para nos comunicarmos não funcionou.

[...]

Em minha última tentativa de contato tentava lhe dizer que já estava me preparando para a intervenção, com algumas atividades em andamento e outras em fase de maturação intelectual. Sinto muita dificuldade e o que Nevinha deixou transparecer é mais uma impressão externa de meus progressos porque intimamente sei das grandes dificuldades que estou enfrentando para pensar um programa de intervenção complexo, quando minha formação foi toda desenvolvida dentro do raciocínio da lógica formal.

No primeiro encontro da intervenção, levantei questões sobre alguns elementos em que sinto que há equívocos nas concepções explícitas no discurso dos professores: os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade; o conceito de raciocínio lógico, elas dizem muito em seus planejamentos que têm como objetivo desenvolver o raciocínio lógico dos alunos, então perguntei o que é para elas o raciocínio lógico e como se pode desenvolvê-lo; também o que é o senso crítico, o que é a auto-estima e como trabalhar com ela em sala de aula. Ou seja, quis fazer um mapeamento desses temas a partir de seus conhecimentos prévios. Pois bem, de posse deste material estou organizando, às duras penas, as atividades da intervenção.

Nestes dados coletados dos discursos das professoras, creio haver uma maior discrepância entre o dizer e o fazer, então tento perceber entre eles uma relação que os permitam serem organizados em grupos de conteúdos reunidos por um tema gerador. Penso que, para o tempo disponível para a intervenção, um único tema que possa abranger todas as situações mais significativas que eu captei pode ser mais interessante que me perder em um emaranhado de temas que não tenham interrelações nem permitam uma visão complexa do todo. Assim, elegi “projetos de

ensino” como o tema gerador porque ele é um discurso oral e escrito do professor sobre o seu fazer, a expressão de um pensar sobre o fazer, um planejamento de sua ação, e enquanto tal reúne vários elementos desta discrepância entre o dizer e o fazer do professor, tais elementos estão sendo organizados em grupos de situações problematizadoras desta discrepância. Mando em anexo o programa em que você poderá perceber a teia de relações que estou tentando estabelecer. Após esta etapa vem a etapa da transformação desse conjunto de elementos que constituem o programa de intervenção numa ação pedagógica que permita ao professor tomar consciência dessas situações problematizadoras que envolvem a relação entre seu discurso e sua prática de forma que possam querer repensá-la e redimensioná-la. Ou seja, não basta eu perceber essas contradições se os próprios professores não os perceberem e nem desejarem superá-las.

Prevejo para os próximos meses muito trabalho: intervenção, observação, estudo de caso, entrevistas, mais observação, produção escrita e sinto muita falta de uma interlocução sobre tudo que estou fazendo. Preciso de alguém que veja os limites do trabalho que, por estar dentro, não consigo perceber. Sinto muitíssimo que você não possa vir aqui ainda este ano, pois sua presença com tanta coisa concreta acontecendo é imprescindível.

Abraços fraternos,

Hostina.

## APÊNDICE 9 - EXCERTO DO DIÁRIO SOBRE CONSTRUÇÃO DO QUADRO ORGANIZADOR DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Mossoró, 19 de dezembro de 2001.

---

Querida Glória,

As notícias de novembro, te mando agora, pois este foi mais um período de incertezas, depressão e acrescentou-se a isso problemas de saúde decorrentes, creio eu, da depressão e do acúmulo de esforço físico naturais num final de ano.

Após o último encontro que te relatei seguiram-se dois. No primeiro, dentro do programa de intervenção, dei início à discussão sobre os elementos captados durante a etapa de coleta de dados. Posso perceber que professoras apresentam, em seu discurso, dificuldade de diferenciação entre diversas concepções teóricas: cognitivismo ou construtivismo (Piaget); psicogênese da língua escrita (Ferreiro); humanismo (Paulo Freire); e histórico-culturalismo (Vigotski), achando tratar-se da mesma e generalizada coisa: CONSTRUTIVISMO. Assim, dizem-se professoras construtivistas pois adotam estes autores e seus conceitos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, organizamos juntas um quadro conceitual relacionando essas teorias à sua aplicação didática para que pudessem perceber com clareza as diferentes contribuições teóricas que podem tomar para seu trabalho (mando-te em anexo o quadro formado). Em primeiro lugar pedi para que elas, em grupo, escrevessem o que lembravam de cada uma das correntes a respeito dos seguintes itens: desenvolvimento, aprendizagem, ensino, interação. Neste momento houve um pouco de desequilíbrio pois não dei nenhum documento escrito – texto – para elas tomarem como referência, queria captar apenas os conhecimentos adquiridos durante o curso e já sedimentados. De imediato elas começaram a procurar textos ou anotações em cadernos e um texto de uma revista da área falando sobre Vigotski caiu como uma luva. Quando percebi elas haviam reproduzido cópias para cada um dos grupos e já se punham a realizar a tarefa sem maiores esforços. Discuti mais uma vez sobre o objetivo de trazermos à tona conhecimentos já sedimentados, reforcei a confiança que deposito nelas e recolhi os textos sem maiores atropelos. Após este primeiro momento, no grupo, fomos à discussão e

montagem do quadro conceitual coletivamente. Primeiro pedi as informações produzidas no grupo e anotei no quadro-branco, neste momento ficaram muitas lacunas, as mais importantes, sobre Paulo Freire, pois elas não leram quase nada sobre ele durante o curso e o conceito que têm é que foi apenas o criador de um método de alfabetização de jovens e adultos. Isto me preocupou bastante, creio que devo criar algumas situações em que possamos estar discutindo as teorias freireanas, até porque a intervenção pedagógica que estou propondo baseia-se nele e no histórico-culturalismo então fica dissonante que elas tenham um conhecimento apenas superficial. Após preenchermos o quadro com a ajuda de minhas intervenções sempre que necessárias, levantei a discussão do fato de elas chamarem todas as teorias de interacionistas/construtivistas não fazendo nenhuma distinção entre elas e, outra discussão importante, que aquelas eram ciências nomotéticas que necessitam da pedagogia para aplicação na prática. Elas perceberam que há muito de comum entre essas teorias e principalmente em sua aplicação na prática pedagógica, mas que há muitas diferenças, especificidades e que, em alguns momentos, temos mesmo que fazer uma opção entre uma e outra, por exemplo, entre a concepção piagetiana de que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento, rebatida por Vigotski com a zona de desenvolvimento próximo. Mas principalmente puderam constatar mais uma vez que com a ajuda do coletivo puderam ir muito mais além do que produziram individualmente, que o quadro se enriqueceu com a colaboração de cada uma de nós. Encerramos a discussão com a leitura de um texto que sintetizava toda a reflexão, compilado por mim a partir do texto da área de didática de Jiron Matui: Construtivismo.

O encontro seguinte foi a apresentação do quadro conceitual já organizado no computador com pequenas correções que foram necessárias. Como Sandro tem um conhecimento mais profundo sobre Freire, pois já há muitos anos é estudioso dele, pedi que desse uma olhada no quadro e acatei suas opiniões por serem bastante sensatas. Por exemplo, havíamos dito no grupo que a área de Freire era a Pedagogia, ele corrigiu que esse termo ficaria restrito e sugeriu filosofia da educação; como não havíamos escrito nada sobre o conceito de desenvolvimento para Freire ele chamou a atenção para a influência existencialista na sua obra quando diz que o que caracteriza o homem é a sua incompletude.

Apresentei o quadro, fiz mais algumas discussões sobre ele e sobre o texto e fomos discutir uma compilação do texto desconstruindo o construtivismo em que o

sociólogo Tomás Tadeu da Silva faz uma crítica às teorias que deixam de lado o aspecto social nas pesquisas sobre e para a educação. Ele é um crítico ferrenho e eu tentei fazer com ele o contraponto à noção de absoluto, quase de dogma, com que estas teorias são vistas pela maioria dos professores, no caso do grupo da pesquisa, muito influenciado pelo próprio curso de pedagogia.

Em seguida comecei uma discussão sobre outro conceito que em seus discursos posso perceber equívocos: a interdisciplinaridade. Havia feito uma atividade no primeiro encontro da intervenção, em setembro, em que procurava levantar os conhecimentos prévios das professoras sobre os temas captados em seus discursos, quando da coleta de dados. Entre eles estava o conceito de interdisciplinaridade. Percebo agora que o que elas chamam de interdisciplinaridade nada mais é do que uma tentativa de integração de conteúdos das diversas áreas com as quais trabalham por serem professoras polivalentes e, às vezes, esta integração resume-se apenas a listagem de conteúdos de cada uma das áreas que possam se discutidos num determinado momento em função de um determinado tema sem maiores aprofundamentos. Achei a primeira discussão sobre este assunto pouco produtiva, talvez porque a abordagem que eu escolhi de começar lendo um texto não tenha sido eficaz, preciso voltar a discuti-lo. No entanto, os encontros deste ano já se encerraram e aí percebi como um semestre foi insuficiente para a intervenção. Prosseguirei ainda no próximo, o que vai exigir uma modificação no cronograma. Pensarei nisso em breve.

## APÊNDICE 10 - PLANEJAMENTO DO QUADRO ORGANIZADOR DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PROPEG – DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UHAVANA/UERN

PESQUISA: Fazer e dizer: estudo das concepções inerentes ao discurso pedagógico

PESQUISADORA: Hostina M F Nascimento

ORIENTADORA: Prof Dra Glória Fariñas Leon

TEMA: Reflexão sobre concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica do professor-aluno.

JUSTIFICATIVA: durante a etapa de coleta de dados, as professoras-alunas apresentaram, em seu discurso, dificuldade de compreensão e de diferenciação entre diversas concepções teóricas: cognitivismo ou construtivismo (Piaget); psicogênese da língua escrita (Ferreiro); humanismo (Paulo Freire); e histórico-culturalismo (Vigotski), achando tratar-se da mesma e generalizada coisa: CONSTRUTIVISMO. Assim, diziam-se professoras construtivistas, pois adotavam estes autores e seus conceitos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Uma intervenção reflexiva faz-se necessária para que possam perceber com clareza as diferentes contribuições teóricas que podem tomar para seu trabalho, na busca da construção de sua autonomia intelectual e profissional.

OBJETIVOS:

- Perceber a contribuição da psicologia e da pedagogia enquanto ciências que respaldam o trabalho do professor;
- Perceber a importância do construto teórico dessas ciências para a formação continuada do professor;
- Perceber as principais diferenças entre algumas tendências\correntes da psicologia e pedagogia, que foram objeto de estudo durante o curso;
- Buscar o (re)conhecimento de teorias que embasem o ensino e a aprendizagem, de forma a construir uma autonomia intelectual e profissional.

## ATIVIDADES:

### 1º momento: problematização da realidade.

Construção coletiva de um quadro conceitual entre correntes psicológicas e tendências pedagógicas. São elas: cognitivismo ou construtivismo (Piaget); psicogênese da língua escrita (Ferreiro); humanismo (Paulo Freire); e histórico-culturalismo (Vigotski).

#### Tarefas:

Em grupo: definir principais características (contexto histórico / educação / desenvolvimento / ensino-aprendizagem / papel do professor / relações interpessoais / avaliação) de cada uma das tendências\correntes apontadas, utilizando conhecimentos já sistematizados em disciplinas anteriores.

Coletivo: construção do quadro conceitual, ajudadas por minha intervenção mediadora. Os dados oferecidos pelas professoras-alunas serão organizados de modo a evidenciar as características próprias de cada tendência\corrente para que sejam percebidas as principais diferenças entre elas.

### 2º momento: generalização e transferência do conhecimento.

A partir do quadro conceitual construído coletivamente, fazer sua releitura no sentido de ampliar a visão da contribuição de cada uma das correntes\tendências para a construção de um marco teórico conceitual necessário ao trabalho pedagógico do professor, compreendendo que fazer-se professor não significa nem adotar uma das tendências\correntes como dogma, nem fazer uma miscelânea de todas elas.

#### Tarefas:

Em grupo: leitura de textos; Coletiva: discussão reflexiva.

## AValiação:

Tendo clareza de que o processo de solução problemas e sua discussão coletiva ativam as habilidades mentais necessárias à reconstrução de conhecimentos sobre a prática, Serão realizadas tentativas de identificação dos processos cognitivos que a professora-aluna utiliza, considerando os conceitos que já foram estudados, que tipo de dificuldade encontra para solucionar os problemas propostos e que relação faz deles com sua prática pedagógica.

## APÊNDICE 11 - QUADRO ORGANIZADOR DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

CIÊNCIA NOMOTÉTICA				
CORRENTE	COGNITIVISMO ou CONSTRUTIVISMO	CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGETIANO: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	HISTÓRICO-CULTURALISMO ou SÓCIO-HISTÓRICO	HUMANISMO MARXISTA
<b>DISCIPLINA TEÓRICOS</b>	Biologia/Epistemologia Piaget, Wallon	Epistemologia Emília Ferreiro	Psicologia Vigotski, Luria, Leontiev, Talísina, Galperin	Filosofia da Educação Paulo Freire
<b>CONTEXTO HISTÓRICO</b>	Suíça capitalista: Estado do bem estar social; Ênfase no indivíduo; Liberdade de pensamento; Influência de Rosseau	Argentina, América Latina: países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos; Altos índices de analfabetismo, evasão e repetência entre crianças das classes populares; Influência de Piaget e Vigotski	Rússia socialista: Ênfase no social (coletivo); Controle das idéias; Influência de Marx;	Brasil, América Latina: países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos; limite na liberdade de pensamento; Opressão, alienação; Influência de Marx
<b>INTERAÇÃO</b>		S O	S O S	S Diálogo S O
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	Maturação; Inteligência ; Cognição; Desenvolvimento por etapas	Níveis de alfabetismo	Zona de Desenvolvimento Próximo; Interação com o meio histórico e cultural	O que caracteriza o homem é a sua incompletude
<b>APRENDIZAGEM</b>	Desenvolvimento gera aprendizagem: Desequilíbrio, assimilação e acomodação	Construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita	Aprendizagem gera desenvolvimento: O sujeito aprende na interação com o outro em função da ZDP	Diálogo; Aprendizagem serve à libertação, transformação e conscientização; Processo que deflagra curiosidade e criatividade
CIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO				
CORRENTES	COGNITIVISMO ou CONSTRUTIVISMO	CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGETIANO: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	HISTÓRICO-CULTURALISMO ou SÓCIO- HISTÓRICA	HUMANISMO MARXISTA
<b>ENSINO</b>	A partir de conhecimentos prévios; Ênfase à criatividade; Desafio e solução de problemas	Atividades desafiadoras que promovam a superação dos níveis de alfabetismo	Situações de interação; Coletividade; Mediação; Conhecimentos prévios	Problematização da realidade: Temas e palavras geradoras
<b>PROFESSOR</b>	MEDIADOR: propõe atividades desafiadoras		MEDIADOR: coordena as situações de interação	MEDIADOR: aquele que está sempre aprendendo na troca com o aluno
<b>ALUNO</b>	Sujeito ativo do conhecimento		Sujeito ativo do conhecimento na interação com o outro	Sujeito ativo/participativo numa relação de diálogo Aquele que ensina enquanto aprende
<b>AVALIAÇÃO</b>	Processo de construção cognitiva: desequilíbrio e erro como pontos de partida		Processo que ativa a ZDP; Avaliação externa e auto-avaliação Serve à mediação Implica em retroalimentação	Processo dialógico do qual participam educador e educando

S = sujeito / O = objeto

A construção deste quadro teórico<sup>1</sup> expressa a preocupação em compreender as principais correntes teóricas fontes de discussão atual na Pedagogia, percebendo a contribuição de cada uma ao fazer pedagógico do professor. Nosso intento é perceber que cada corrente teórica não deve ser vista como uma verdade única e absoluta e sim como um contributo à ação pedagógica que se ampliará à medida que refletirmos sobre nossa prática.

<sup>1</sup> Quadro teórico produzido pelas alunas do 5º período do curso de pedagogia da UERN – programa PROFORMAÇÃO, com orientação da professora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, durante a disciplina Prática de Ensino II. Mossoró, novembro de 2001.